

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcele Martinez Caceres

**POSSÍVEIS NEGOCIAÇÕES DOS DISCURSOS CURRICULARES NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE UMA ESCOLA DE SURDOS
DO RIO GRANDE DO SUL**

**Santa Maria, RS
2016**

Marcele Martinez Caceres

**POSSÍVEIS NEGOCIAÇÕES DOS DISCURSOS CURRICULARES NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE UMA ESCOLA DE SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Caceres, Marcele Martinez

Possíveis negociações dos discursos curriculares no contexto da educação bilíngue de uma Escola de Surdos do Rio Grande do Sul / Marcele Martinez Caceres.- 2016.
96 f.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Educação bilíngue 2. Currículo 3. Educação de surdos
I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

© 2016

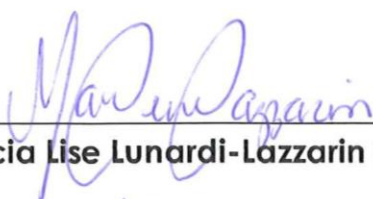
Todos os direitos autorais reservados a Marcele Martinez Caceres. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: marcele.eduespecial@gmail.com

MARCELE MARTINEZ CACERES

**POSSÍVEIS NEGOCIAÇÕES DOS DISCURSOS CURRICULARES NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE UMA ESCOLA DE SURDOS DO RIO GRANDE
DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

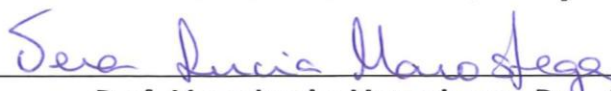
Aprovado em 29/08/2016



Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin (Presidente/Orientadora)



Prof. Madalena Klein, Dra. (UFPel)



Prof. Vera Lucia Marostega, Dra. (UFSM)

**Santa Maria,
2016**

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer àquelas pessoas que de uma forma ou de outra foram importantes nesses dois anos; que, de alguma maneira, contribuíram para a tessitura desta pesquisa. Ou ainda, para àquelas que não, academicamente, mas psicologicamente, ajudaram.
Então, obrigada...

... primeiramente, a Deus, pela vida, pela saúde.

... aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me deram forças para que realizasse todos os meus sonhos.

... ao meu namorado, por acreditar em mim, me incentivar e mostrar para mim mesma que existe um potencial, mesmo que bem escondido.

... a minha querida Orientadora, professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, por apresentar os (des)caminhos desta pesquisa e me desencaxar com seus questionamentos, com suas problematizações, enfim,

... às colegas do Grupo; às meninas que alegravam nossas leituras com mate e muitas discussões qualificadas. Agradeço as leituras e as contribuições que fizeram no meu trabalho, e que, devido a esse empenho de vocês, posso apresentá-lo hoje, parcialmente concluído. Obrigada pelas indicações de leituras e pelos materiais emprestados.

... às tutoras Simoni e Liane pelos desencaxes que me fizeram perceber ao longo das várias escritas, idas e vindas das leituras.

... ao professor José Luiz Padilha Damilano, grande exemplo, grande professor; quem sempre me incentivou e com quem pude dividir muitas das angústias do Mestrado. Se hoje entrego esta Dissertação, ele tem 90% (ou mais) de "mérito", pois graças aos seus conselhos que fiz a seleção para ingresso no Mestrado.

... a, agora, mestranda, Natália de Oliveira, pelo acompanhamento ao longo da pesquisa, nas incessantes idas à Escola Reinaldo Coser e pelas gravações que, gentilmente, fizeste

... à Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, por me conceder o espaço e o tempo para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

... aos professores que, gentilmente, abriram as portas das suas salas de aula, me recebendo com muito afeto, e aceitaram participar das entrevistas, mesmo que em horários inversos das suas aulas

... a banca examinadora, professoras Liliane Giordani, Madalena Klein e Vera Lícia Marostega, pela qualificada leitura do meu trabalho e pelos apontamentos, mais que necessários, para aprimorar a pesquisa.

... ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM e ao CNPq, pela bolsa concedida.

RESUMO

POSSÍVEIS NEGOCIAÇÕES DOS DISCURSOS CURRICULARES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE UMA ESCOLA DE SURDOS DO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: MARCELE MARTINEZ CACERES

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Esta Dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, trata de um exercício de problematização empreendido a partir da questão orientadora deste trabalho, qual seja: **como os discursos curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul movimentam-se em relação à Política de Educação Bilíngue?** Para tanto, este estudo tem como objetivos: analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos e problematizar as práticas curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul em relação à Política de Educação Bilíngue. Para movimentar minha problematização e meus objetivos, num primeiro momento, considerei materiais elaborados tanto pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil quanto pela comunidade surda brasileira, para analisar os discursos sobre a Educação de Surdos que neles circulam. O segundo momento de pesquisa foi constituído pela análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul, bem como por entrevistas com professores dessa escola e observações do cotidiano escolar, registradas em forma de diário de campo. Para dar conta desse empreendimento teórico-metodológico, utilizo-me dos Estudos Culturais em Educação, Estudos Surdos e algumas noções do pensamento de Michel Foucault, mais especificamente, o discurso e as relações de saber/poder. Movimentando o primeiro objetivo da pesquisa, pude concluir a evidência de um desencaixe, um descompasso entre esses discursos e uma permanente negociação entre a comunidade surda brasileira e o disposto pelo Ministério de Educação – negociação essa que, por vezes, é produtiva e acaba trazendo conquistas para os sujeitos surdos, como é o caso, por exemplo, da oficialização da Lei de Libras mediante o Decreto 5626/2005. Em relação ao meu segundo objetivo, percebi que a escola investigada centra suas práticas no ensino e apredizado da Língua de Sinais, sendo esta língua, praticamente, o único meio de comunicação dentro do espaço escolar. Também evidencio a presença permanente da comunidade surda, como se a escola fosse o local de fortalecimento dessa comunidade. Pude concluir que a escola investigada procura movimentar seu currículo de acordo com a política bilíngue, investindo na Língua de Sinais e em um currículo com disciplinas específicas, com questões sobre cultura, história e identidade surda.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Currículo. Educação de surdos.

ABSTRACT

POSSIBLE NEGOTIATIONS OF CURRICULAR SPEECHES IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION OF A SCHOOL OF DEAFERS OF RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: MARCELE MARTINEZ CACERES

ADVIDOR: TEACHER DOCTOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

This dissertation was carried out in the Postgraduate Program in Education, in the Research Line of Special Education of the Education Center at the Federal University of Santa Maria. It has involved an exercise of problematization developed from the following guiding question: **how do the curriculum discourses of the deaf school operate in relation to the Bilingual Education Policy?** Hence, the objectives of this study are both to analyze the way in which the discourses have produced curriculum practices in deaf schools, and to problematize the curriculum practices of the deaf school in relation to the Bilingual Education Policy. In order to carry out the problematization and achieve my objectives, firstly, I considered materials formulated by both the Ministry of Education (MEC) of Brazil and the Brazilian deaf community to analyze the discourses about Deaf Education spread in such materials. Secondly, I analyzed the Pedagogical-Political Project of a deaf school in Santa Maria, as well as interviews with teachers of that school and observations of the school routine, which were recorded in a field journal. To carry out this theoretical-methodological task, I have used Cultural Studies in Education, Deaf Studies and some notions of Michel Foucault's thought, more specifically, the notions of discourse and power/knowledge relations. By working on the first research objective, I was able to notice a kind of mismatch or disparity between those discourses, and a permanent negotiation between the Brazilian deaf community and the proposals of the Ministry of Education – a negotiation that sometimes is productive and ends up producing gains to deaf subjects, such as the officialization of the Libras Act by means of Decree 5626/2005. Regarding my second objective, I realized that the investigated school focuses its practices on Sign Language teaching and learning, and this language is almost the only means of communication in the school setting. I have also evidenced the permanent presence of the deaf community, as if the school were the place of community strengthening. Furthermore, I have concluded that the investigated school attempts to work with its curriculum in accordance with the bilingual policy, by investing in both Sign Language and a curriculum with specific disciplines, addressing issues related to deaf culture, history and identity.

Keywords: Bilingual education. Curriculum. Deaf education.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Organização de uma parte da materialidade de pesquisa	28
Tabela 2 – Organização dos sujeitos de pesquisa.....	36
Tabela 3 – Estruturação do corpus empírico da pesquisa	44

SUMÁRIO

1	DESENCAIXES INICIAIS	9
2	DESENCAIXES TEÓRICO-METODOLÓGICOS	18
2.1	PROJETO PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	23
2.2	ESCOLA INVESTIGADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU FUNCIONAMENTO	24
2.3	MOMENTOS DA PESQUISA	27
2.3.1	Primeiro momento	27
2.3.2	Segundo momento	30
2.3.2.1	<i>Documentos da Escola</i>	31
2.3.2.2	<i>Entrevistas</i>	32
2.3.2.3	<i>Diário de campo</i>	34
2.4	DESENCAIXES COM AS PESQUISAS NO CAMPO DESTA PROBLEMATIZAÇÃO	37
3	DESENCAIXES DOS DOCUMENTOS FRENTE AOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE	45
4	DESENCAIXES DA ESCOLA FRENTE AOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	56
4.1	PRÁTICAS CURRICULARES BILÍNGUES: O COTIDIANO DA ESCOLA	69
5	DESENCAIXES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXOS	89
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETOR DA ESCOLA	89
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR	90
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR	91
	ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR	92
	ANEXO E – MODELO DO QUESTIONÁRIO PARA A ESCOLA	93
	ANEXO F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	95
	ANEXO G – PROTOCOLO BÁSICO PARA OBSERVAÇÕES	96

1 DESENCAIXES INICIAIS

Pesquisar, independente do que se propõe, exige estudar, debruçar-se sobre muitas leituras, dialogar com alguns autores, fazer escolhas teórico-metodológicas, e produzir uma escrita acadêmica. Considerando esse pressuposto, minhas escolhas são bem definidas: parto dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, com incursões pontuais na obra de Michel Foucault. Com essas escolhas teórico-metodológicas, pretendo empreender um exercício de problematização em torno dos movimentos dos discursos curriculares das escolas de surdos em relação à Política de Educação Bilíngue, sendo este exercício desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Linha de Pesquisa de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

No segundo semestre do ano de 2015, após ingressar no Mestrado em Educação, durante a realização da disciplina Docência Orientada¹, tive acesso ao texto "O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea", de Clarisse Traversini (2012), que traz as ideias de encaixe e desencaixe da escola e do currículo na Contemporaneidade. Afetada por essas ideias é que proponho conduzir minha escrita numa analogia com as palavras que a autora sugere em seu texto.

"[...] Se acreditarmos que a linguagem é constitutiva das realidades, as metanarrativas nos forneceram as explicações universais que nos possibilitaram ver o encaixe como algo "real". (TRAVERSINI, 2012, p. 174). Parto de uma perspectiva na qual as coisas são da ordem da problematização, do tensionamento, portanto, acredito que a todo momento precisamos nos desencaixar; esse desencaixe é produtivo. É nos desencaixando, saindo da nossa zona de conforto, suspeitando do que está dado como "algo real", que nos permitimos problematizar, tensionar, com isso, colocando as verdades em suspeita e fazendo pesquisa.

¹ Realizei essa Docência na disciplina denominada "Escola, Currículo e Planejamento na Educação Especial", sob responsabilidade da Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, no Curso Educação Especial - Licenciatura (noturno).

Os Estudos Culturais preocupam-se com a relação entre conhecimento, cultura e poder. Para esse campo de estudos, a cultura, entendida como prática de significação no entorno social, é algo incompleto, que deve estar sempre em processo. Nesse sentido, o conhecimento não se torna útil por ser ensinado isoladamente, mas sim ao mesclar-se e juntar-se com diferentes contextos e histórias culturais produzindo conhecimentos variados e subjugados. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento deve possibilitar a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, culturas e experiências. Nesse sentido, entendo o poder, através de Michel Foucault (1999), como algo capilar, que está em toda parte, perpassando, dessa forma, a cultura e o conhecimento. Não há prática ou produção de significação, por exemplo, sem que haja relações de poder. A relação entre conhecimento, cultura e poder vem interessar ao campo dos Estudos Culturais e, neste trabalho, irei alinhar essa relação com os Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos.

A escola, como instituição disciplinadora, é um lócus ordenador, que institui as disciplinas e modela os corpos; organiza os espaços e os tempos da escolarização e, por fim, direciona os destinos dos seus sujeitos (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). A partir disso, trata-se de tomar a escola na sua positividade. As ideias de ordenação, disciplinarização, organização e direcionamento servem a essa positividade na medida em que, perpassando séculos, a escola manteve-se como instituição formadora por excelência. Hoje, embora existam outros espaços e outros tempos de formação, a escola continua sendo o lócus obrigatório de formação dos sujeitos dos quatro aos dezessete anos de idade.

Na condição de aluna desse lócus de formação, a ordem escolar constituiu-me e, até então, nada me incomodava, inclusive porque, após concluir o Ensino Fundamental, parti para uma formação no Curso Normal, buscando saberes para repassar conhecimentos na sala de aula; ou seja, intencionando ser uma especialista em educação. Sendo filha de uma professora, que trabalhava 40 horas semanais, fui subjetivada pelas práticas

de minha mãe com seus alunos, e isso produziu a vontade de me tornar uma professora também.

Durante o Curso Normal, continuava participando da ordem escolar, com seus encaixes e desencaixes, melhor com seus desencaixes. É importante ressaltar que não trago, durante a escrita deste trabalho, as palavras encaixe e desencaixe como noções antagônicas, contrárias, díspares, e sim, numa relação de imanência. Conforme Deleuze (2005), a imanência não está relacionada à ideia de causa e consequência, mas de uma causa que se atualiza nos seus efeitos. Portanto, faço uso da expressão desencaixes para tratar da escola, do currículo, das tessituras desta pesquisa. Desencaixes funcionando, operando na negociação, na tensão da ordem escolar.

Parti da minha cidade natal, Bagé, na Região da Campanha, para Santa Maria, na região Central do Estado do Rio Grande do Sul, com o sonho de cursar uma licenciatura. Novamente, queria uma formação para trabalhar na escola. Conforme fui adentrando nas discussões da perspectiva que ora estudo, fui compreendendo melhor esse local, percebendo que a escola é instituída na Modernidade como uma “maquinaria escolar” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Um lugar que regula, disciplina, individualiza e, através das relações de poder e resistência, nos produz como sujeitos.

Durante a graduação, algumas questões começaram a ser problematizadas, em especial, no sétimo semestre da graduação, quando tive contato com a perspectiva que orienta esta pesquisa. Esses desencaixes começaram a fazer sentido e passaram, cada vez mais, a me inquietar; e nessa tomada, nesse movimento de tensionamento, que constitui-se esta pesquisa.

Meu interesse pelo ingresso no Mestrado em Educação deu-se a partir de inquietações acerca de alguns desencaixes presenciados em uma escola de surdos durante a prática de estágio na área da surdez. Acredito ser importante ressaltar que a Educação de Surdos é uma área que me afeta desde minha formação no Magistério, e é devido a esse interesse que

procurei, então, no ano de 2010, a formação inicial em Educação Especial² na Universidade Federal de Santa Maria.

Durante os quatro anos da graduação, dentre as várias disciplinas que compõem a matriz curricular sobre surdez, estudei que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) era a forma primordial de comunicação dentro da escola de surdos. Inclusive, a partir da regulamentação da Lei de Libras pelo Decreto 5.626/05, a Libras passou a ser disciplina obrigatória dos currículos dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, visando que os profissionais saiam “habilitados” a trabalhar com os sujeitos surdos.

Transitei pela escola de surdos, a partir do sexto semestre do Curso, quando fui realizar observações e coleta de dados da escola para posterior estágio, e deparei-me com uma realidade diferente da que havia estudado: alguns surdos oralizados; outros, usando aparelhos auditivos e, ainda, um aluno com implante coclear (IC)³. Nesse panorama, um tanto diferente do que eu esperava encontrar, passei a perceber alguns desencaixes dessa rede discursiva que constitui o que entendemos por escola de surdos: a centralidade das discussões sobre educação bilíngue e, ao mesmo tempo, a presença de um aluno com implante coclear na escola. Alunos oralizados que, raramente, utilizavam a Libras para comunicação. Essas problematizações inquietavam-me e instigavam-me, cada vez mais, a pensar sobre a Educação de Surdos.

Em meio a esses desencaixes, fui percebendo o quanto somos subjetivadas pelo currículo do nosso próprio Curso. O Curso possui uma prática curricular que vai mostrando quem é o sujeito surdo e como ele vai se constituindo: aquele “surdo puro”, que utiliza apenas Libras na comunicação, que faz parte de uma comunidade, com língua e cultura próprias. O currículo constitui, assim, um papel fundamental na formação do

² O Curso de Educação Especial - Licenciatura (diurno) habilita o profissional para atuar em três áreas: dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez, portanto, possui estágios supervisionados nessas três áreas.

³ O Implante Coclear é um aparelho eletrônico de alta tecnologia. É composto de uma unidade interna, que é implementada através de uma cirurgia dentro do ouvido do paciente, e por uma parte externa.

professor de Educação Especial, capaz de subjetivar suas práticas. Conforme Veiga-Neto (2001), o currículo funciona, desde sua invenção, como um dispositivo que fabrica o sujeito moderno.

O currículo, pensando a utilidade da educação para o sujeito e para a sociedade, organiza-se classificando as atividades constitutivas da vida humana segundo sua importância e seu valor para garantir que o sujeito possa viver uma vida completa (NOGUERA-RAMIREZ, 2011). Trata-se de tomar o currículo na sua produtividade, ou seja, no seu propósito de formação de sujeitos nos espaços e tempos escolares. Nesse sentido, o currículo organiza o ensino “como um conjunto de atividades ou experiências organizadas segundo as atividades e experiências que se espera que as crianças desenvolvam na sua vida adulta” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 219).

Com isso, neste trabalho, o currículo é entendido para além das chamadas grades de disciplinas. O currículo subjetiva-nos, torna-nos o que somos dentro da escola. Faz sentido, nesse contexto, nos perguntar: como o currículo das escolas de surdos vem movimentando determinadas engrenagens para atender essa Política de Educação Bilíngue? Como esse currículo vem operando estratégias para pensar uma Educação de Surdos que coloca no centro da discussão questões como a do SignWriting, da disciplina de Libras nos currículos das escolas de surdos, das aulas ministradas por professores surdos? São desencaixes que consegui ver mais a fundo nas visitas às escolas e nas análises dos documentos institucionais elegidos como materialidade para meu estudo, e que irei discutir nesta Dissertação.

Aprendi, ao longo dos quatro anos de graduação, que precisamos sempre nos posicionar a favor ou contrários às situações que nos deparamos; necessitamos tecer um juízo de valor sobre as coisas ou aceitá-las assim como nos são dadas. Quando comecei meus estudos, no sétimo semestre do Curso, para realização do Estágio Supervisionado/Surdez, orientada pela Professora Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, percebi que havia outras formas de se posicionar frente às situações: pensando, questionando, problematizando os conceitos que estão circulando, dados como prontos, acabados.

Muito subjetivada pelos desencaixes que havia presenciado na escola de surdos durante o estágio, e contaminada pelas leituras de autores do campo dos Estudos Surdos, continuei pesquisando esse lócus de formação durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual o desencaixe de ter um aluno com implante coclear na escola de surdos tornou-se o tema central do meu trabalho.

Considerando a surdez como uma diferença linguística e cultural, a escola de surdos como um local privilegiado para a convivência dos sujeitos surdos que são usuários da Libras, e tendo em vista o fato de que o IC é constituído por uma noção da surdez como uma deficiência a recuperar, tomei como centralidade para discussão do Trabalho de Conclusão de Curso: “entender quais significados são produzidos acerca da presença de um aluno surdo com implante coclear no espaço da escola de surdos” (CACERES, 2013, p. 09).

Percebi, então, que a escola, ao longo dos tempos, vem se remodelando, se desencaixando, de acordo com o público que até ela chega. Dessa forma, o currículo também precisa desencaixar-se para poder dar conta desses alunos. Talvez, o currículo materialize-se nesses desencaixes e nos possíveis encaixes da escola contemporânea. A escola vem sendo construída culturalmente, assim como seu currículo.

Um dos grandes desafios que enfrentamos é “compreender o desencaixe como próprio encaixe da escola contemporânea nos líquidos tempos em que vivemos” (TRAVERSINI, 2012, 182). O desencaixe que a escola precisa passar para se remodelar a esse público, cada vez mais diferenciado, que até ela chega, pode ser visto como algo produtivo. A escola precisa desencaixar-se. O currículo precisa desencaixar-se. A escola e o currículo necessitam acompanhar essa liquidez dos tempos.

Ainda durante a escrita do TCC, fizemos uma viagem de estudos a Porto Alegre, quando tive a oportunidade de conhecer uma escola de surdos que também tinha alunos surdos que utilizavam implante coclear. A partir dessa visita, muitas inquietações que eu já tinha aumentaram: que efeitos a presença de um aluno com IC produz na escola de surdos? O que

isso produz nos processos de in/exclusão? Percebendo, assim, que os desenhos fazem a escola ser constante, permanente, primordial na formação dos sujeitos na Modernidade. A partir de então, surgiu o problema de pesquisa com o qual ingressei no Mestrado em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Educação Especial, no segundo semestre do ano de 2014: como os sujeitos surdos, usuários do implante coclear, vêm sendo produzidos nas práticas de normalização ao estarem inseridos em uma escola de surdos?

Com esse ingresso, passei a fazer parte também do Projeto intitulado "Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngüe"⁴. Projeto este que é proposto por pesquisadoras de três Universidades Federais do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e realiza uma pesquisa envolvendo escolas específicas de surdos do Rio Grande do Sul.

Durante a realização das disciplinas do Curso, e da Leitura Dirigida com o grupo de pesquisa, minhas leituras tornaram-se mais aprofundadas e, principalmente, as questões que debatíamos nas reuniões do Projeto começaram a ter outro sentido para mim. Passei a intrigar-me mais com alguns desenhos das escolas de surdos, principalmente, com as questões do currículo frente à centralidade das discussões da educação bilíngüe e interessei-me em pesquisar os discursos curriculares das escolas de surdos frente à atual Política de Educação Bilíngüe. Dessa forma, meu problema de pesquisa foi reformulado, intencionando que minha pesquisa pudesse contribuir com dados significativos para o Projeto que faço parte.⁵

Segundo Lunardi-Lazzarin e Camatti (2011, p. 06),

(...) a escola de surdos tem sido um espaço privilegiado para a aproximação e a convivência dos sujeitos surdos e (...) tal

⁴ O projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngüe está registrado no CNPq sob a área de concentração 7.08.00.00-6 - Educação e Sub-área: 7.08.05.00-8 - Currículo.

⁵ Cada vez que me referir ao Projeto Produções Culturais Surdas, citarei-o como Projeto guarda-chuva, pois é ele que cria condições para a realização desta pesquisa.

aproximação acaba por imprimir na comunidade surda marcas importantes nas formas de ser e de estar no mundo, especialmente pelo processo de pedagogização dos movimentos surdos.

Por ser a escola de surdos um local de encontro, possibilitando processos de identificação entre os sujeitos surdos, também o currículo está intimamente ligado a esses processos de identificação. Entendo que em torno da Educação de Surdos circulam diversos discursos, inclusive o discurso curricular. Tomo o currículo como um discurso, na medida em que regula e produz formas de ser e estar na escola, produz-se nas relações de saber/poder, e trata das questões de identidade, diferença e subjetividade. O discurso curricular, então, produz o aluno e o professor. Conforme Lopes (2008), o currículo deve ser visto como aquilo que extrapola as chamadas grades de disciplinas, abarcando uma rede de relações que acontecem na escola, sendo ou não previstas por ela.

Nesse sentido, problematizo, neste trabalho, **como os discursos curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul movimentam-se em relação à Política de Educação Bilíngue?** Trago como objetivos: 1) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares de uma escola de surdos; e 2) problematizar as práticas curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul em relação à Política de Educação Bilíngue.

Para a realização deste empreendimento analítico, utilizo-me dos Estudos Culturais em Educação, dos Estudos Surdos e tomo, do pensamento de Michel Foucault, a noção de discurso como uma noção principal e saber/poder como noção tangencial ao longo da escrita. Analisei, num primeiro momento de pesquisa, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e os documentos elaborados pela comunidade surda que tratam sobre a educação bilíngue. Num segundo momento, detive-me na análise dos discursos presentes nos documentos institucionais de uma das escolas de surdos com as quais trabalhamos no Projeto citado anteriormente. Realizei entrevistas com o diretor da Escola e três professores. Também realizei observações do cotidiano escolar e conversas informais

com gestores e professores dessa Escola. Tudo foi registrado em um diário de campo para posterior análise.

Considerando esses momentos, optei em dividir este trabalho em cinco capítulos. O capítulo que segue, intitulado "Desencaixes Teórico-Metodológicos", reservo para pensar as noções teórico-metodológicas a partir de aproximações com os Estudos Culturais em Educação, os Estudos Surdos e o pensamento de Michel Foucault. Utilizo, nesta pesquisa, os Estudos Culturais em Educação, pois eles me ajudam a pensar na relação conhecimento, poder e cultura, e apoio-me no campo dos Estudos Surdos para problematizar as questões da surdez. Do pensamento de Michel Foucault, trago a noção de discurso como central e saber/poder como tangencial.

No terceiro capítulo, denominado "Desencaixes dos documentos frente aos discursos sobre educação bilíngue", como primeiro movimento de pesquisa, analiso os discursos trazidos pelo Ministério da Educação e pela comunidade surda sobre a educação bilíngue e as práticas curriculares das escolas de surdos.

No capítulo quatro, "Desencaixes da escola frente aos discursos da educação bilíngue", problematizo as questões referentes ao currículo da escola de surdos investigada, entendido, neste trabalho, como um discurso curricular.

"Desencaixes finais" é o último capítulo deste trabalho, no qual trago as considerações finais desta pesquisa, apontando o que dela ficou e algumas possibilidades de continuarmos pensando a Educação de Surdos.

2 DESENCAIXES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Trago, como título deste capítulo, a expressão “Desencaixes teórico-metodológicos”, pois parto de uma perspectiva na qual as coisas são da ordem da problematização, do tensionamento. Conforme Corazza (2007), não optamos por um ou outro método na pesquisa e sim por uma prática de pesquisa. Constituída como “uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva (...)” (CORAZZA, 2007 p. 121), a prática de pesquisa é algo que nos “toma”, no sentido de ser produtiva para nós.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra (s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridos em particulares processos de subjetivação e individuação. (...) (CORAZZA, 2007, p. 121).

Pretendo sinalizar, com a citação acima, que a prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A escolha de uma prática de pesquisa diz respeito ao modo como fomos sendo subjetivados e como fomos capturados por aquilo que para nós faz sentido, aquilo que nos significou, nos subjetivou. Os trânsitos no Curso Normal e na Licenciatura, os estudos na perspectiva teórico-metodológica em questão, o vínculo com a Docência Orientada e a participação no Projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e no Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq) fazem com que este exercício de problematização em torno dos movimentos dos discursos curriculares das escolas de surdos em relação à Política de Educação Bilíngue esteja implicado com esta pesquisadora em educação.

As opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos constituem o nosso arsenal, e nos induzem a trilhar certos caminhos e não outros. Dessa forma, a escolha da perspectiva a ser trabalhada, a escolha do tema a ser investigado, dos conceitos a serem

aprofundados, o tratamento metodológico dado à pesquisa, "(...) tudo se conecta no intrincado jogo que vem a se constituir no nosso processo de investigação" (BUJES, 2007, p. 18).

Considerando isso, pretendo olhar para as questões de cultura e currículo através das "lentes" dos Estudos Culturais em Educação. Conforme Costa (2004), os Estudos Culturais vêm possibilitando entender de forma diferente, de forma plurifacetada a própria educação e os sujeitos que ela envolve. Podemos dizer que os Estudos Culturais "constituem uma ressignificação e/ou forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica" (COSTA, 2004, p. 112, grifos do autor). A partir dessas questões, esse campo epistemológico volta-se às particularidades dos processos de formação na escola ou fora dela.

Para os Estudos Culturais, a cultura não é entendida como herança, mas como algo produzido cotidianamente no interior das relações sociais.

(...) A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos (...) (SILVA, 2004, p. 134).

Desse modo, os Estudos Surdos tomam dos Estudos Culturais em Educação a noção de cultura para compreender como os discursos sobre a surdez moldam práticas de constituição desses sujeitos. Os Estudos Surdos, apoiados nesse campo de estudos, reconhecem, então, a existência do que se denomina cultura surda, "construída nas relações de poder que se dão no interior das comunidades surdas. Essa cultura produz identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados a respeito do mundo através da experiência visual" (KLEIN, FORMOZZO, 2009, p. 214).

Nessa perspectiva, apoio-me nos Estudos Surdos para tratar as questões da surdez, pois esses Estudos têm o sujeito surdo como centralidade

de sua produção e concebem a surdez como uma diferença linguística e cultural. Segundo Skliar (2005, p. 29):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Portanto, os Estudos Surdos buscam problematizar aquilo que, geralmente, não é problematizado; preocupam-se com as representações ouvintistas⁶ sobre a surdez e os surdos, portanto, suas produções pretendem “inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano” (SKLIAR, 2005, p. 30, grifos do autor).

No Rio Grande do Sul, mais especificamente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 1990, um grupo de pesquisadores surdos e ouvintes reuniram-se para desenvolver pesquisas no campo da Educação de Surdos, inicialmente, ainda vinculadas às discussões da Educação Especial. Conforme seus estudos foram avançando, surgiu a necessidade de ter um professor pesquisador na área específica de Educação de Surdos. Então, o professor Carlos Skliar foi convidado para integrar o Programa da Pós Graduação em Educação da UFRGS. Com a entrada desse professor no Programa, constituiu-se o Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES)⁷. Conforme nos esclarece Lopes (2007, p. 31):

Tendo como aliada a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação daquele mesmo programa de pós-graduação, o NUPPES, durante muitos anos, funcionou como um centro tanto produtor e irradiador de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos quanto catalizador de ações políticas em prol dos direitos dos surdos.

⁶ Termo cunhado pelo professor Carlos Skliar. Significa dizer que os surdos são narrados e compreendidos como ouvintes (SKLIAR, 1998).

⁷ Alguns dos pesquisadores, que contribuíram para que os Estudos Surdos se tornassem o que são hoje, foram: Carlos Skliar, Adriana da Silva Thoma, Gládis Perlin, Liliane Ferrari Giordani, Madalena Klein, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Maura Corcini Lopes, Monica Dusso de Oliveira, Ottmar Teske e Sergio Lulkin, entre outros.

Portanto, esse grupo, sem dúvida alguma, contribuiu com suas produções para muitos avanços sociais, políticos e educacionais no que diz respeito à causa surda. A partir desses estudos, o Estado do Rio Grande do Sul conseguiu traçar novas diretrizes para a Educação de Surdos.

Considerando essas contribuições dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, a noção de discurso, ao longo deste trabalho, ajuda-me a problematizar as verdades que circulam em torno dos discursos curriculares das escolas de surdos em relação à atual Política de Educação Bilíngue. Em Foucault, discurso:

(...) consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2008 p. 60, grifos do autor).

Os discursos são “práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, 58). Portanto, o foco não está no significado das palavras, mas sim “no papel do discurso nas práticas sociais” (SOMMER, 2007, 58), na organização das relações entre indivíduos, instituições sociais, enfim, nos efeitos da produção dos discursos. Nesse sentido, não busco uma verdade sobre a educação bilíngue ou sobre o currículo nos materiais que analisei, mas sim, problematizar como os discursos curriculares da escola que serviu de lócus a essa pesquisa estão movimentando-se em relação à Política de Educação Bilíngue.

Outra noção utilizada ao longo dessa pesquisa é a noção de relação saber/poder. Conforme Foucault (1987), o poder e o saber estão diretamente implicados; não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber. Essa relação não deve ser analisada a partir de um sujeito do conhecimento, mas sim, considerar que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são tantos outros efeitos

das implicações fundamentais do saber/poder e das suas transformações históricas. Nas palavras do autor:

Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1987, p. 31).

O poder, por sua vez, não é uma instituição, nem se trata do Estado, mas “(...) é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 1999, p. 91). Portanto, o poder não é algo fixo, mas sim móvel; algo capilar, que está em toda parte “porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1999, p. 89).

As relações de poder são intencionais. Conforme Foucault “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (FOUCAULT, 1999, p. 90). Nesse sentido, o currículo é visto como um registro de relações de poder também porque as regras da maquinaria escolar, a seleção de conteúdos que serão ensinados aos alunos, os procedimentos metodológicos na sala de aula, os rituais de avaliação, enfim, a forma como conduzem a conduta dos professores e dos alunos é uma operação de poder que produz os processos de normalização dos sujeitos nas práticas curriculares das escolas.

Nesse sentido, entendendo a escola de surdos como um local potencializador para a construção de identidades e diferenças surdas, intenciono problematizar **como os discursos curriculares de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul movimentam-se em relação à Política de Educação Bilíngue?**

Tenho como objetivos específicos:

- a) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos;
- b) problematizar as práticas curriculares de uma escola de surdos em relação à Política de Educação Bilíngue.

Para a operacionalização destes objetivos, optei por dividir este capítulo em algumas seções. Facetas essas que, em conjunto, compõem o traçado metodológico deste estudo.

O próximo subtítulo, Projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue, trata sobre o Projeto, já mencionado neste trabalho, que busca "analisar a circulação e o consumo das produções culturais de comunidades surdas nos espaços escolares da educação básica" (KARNOPP, LUNARDI-LAZZARIN, KLEIN, 2015, p. 06), interessado a olhar para o trabalho docente e para o currículo, em escolas específicas para surdos no Rio Grande do Sul.

Após, o subtítulo intitulado Escola investigada: algumas considerações sobre seu funcionamento compreende as informações acerca da Escola lócus dessa pesquisa.

O subtítulo que segue, Momentos da Pesquisa, organizei metodologicamente minha pesquisa em dois momentos: num primeiro momento, me ocupei de analisar os documentos elaborados tanto pelo Ministério da Educação quanto pela comunidade surda brasileira. O segundo momento contou com a análise dos documentos institucionais da escola investigada, entrevistas com gestores e professores e observações do cotidiano escolar.

2.1 PROJETO PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O projeto intitulado "Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue" é proposto por pesquisadoras de três Universidades Federais do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A partir de um conjunto de pesquisas realizadas anteriormente por essas pesquisadoras na área da Educação de Surdos, surgiu a necessidade de olhar para os efeitos das produções culturais surdas nos espaços e

tempos escolares. Para tanto, o projeto propõe como problema de pesquisa: “de que modo a circulação e o consumo de artefatos culturais, no contexto da educação escolar bilíngue para surdos, vêm se configurando nos espaços da educação básica?” (KARNOPP, LUNARDI-LAZZARIN, KLEIN, 2015, p. 06). Temos como objetivo geral: “analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da Educação Bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica” (KARNOPP, LUNARDI-LAZZARIN, KLEIN, 2015, p. 06).

Para a realização da pesquisa, foram elencadas escolas específicas para surdos do Rio Grande do Sul, “por ser o Estado que concentra o maior número de escolas específicas para surdos” (KARNOPP, LUNARDI-LAZZARIN, KLEIN, 2015, p. 06), sendo um total de treze (13) escolas, entre elas, particular, pública estadual e pública municipal. Para a delimitação das escolas, foram elencados critérios, tais como: estarem localizadas em cidades onde a comunidade surda esteja organizada e desenvolvendo movimentos para garantia da Educação Bilíngue, e que, nas Universidades do entorno, haja professores surdos trabalhando como docentes.

Sendo o currículo um dos itens pesquisados pelo projeto guarda-chuva, pretendo que o meu trabalho possa contribuir até mesmo trazendo dados que possam servir de insumo para as problematizações dentro do projeto. Por ter o meu trabalho esse vínculo com o Projeto é que utilizei os mesmos roteiros de observação e dos termos de consentimento.

2.2 ESCOLA INVESTIGADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE SEU FUNCIONAMENTO

Acredito, neste momento, ser pertinente abrir uma aba no trabalho para explicar um pouco sobre o local onde realizei a pesquisa, a fim de localizar o leitor sobre esse lócus de investigação.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola⁸, a evasão dos alunos surdos no Ensino Fundamental até o ano de 2000 era muito grande, sendo que a maioria dos alunos surdos não concluía este nível de ensino, por isso, surgiu a necessidade de uma escola específica para surdos. A Escola, então, teve autorização para funcionamento através do Decreto 297/01, de 07/03/2001, e passou a funcionar no ano de 2001.

Atualmente, a escola conta com oitenta (80) alunos, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola: manhã, tarde e noite. Um total de trinta e cinco (35) professores, sendo cinco (05) surdos e trinta (30) ouvintes; oito (08) funcionários, destes, três (03) surdos.

De acordo com o PPP⁹, a escola funciona numa proposta bilíngue,

(...) idealizada a partir do pressuposto de que os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios. O aspecto mais importante da proposta é o de proporcionar à criança surda a possibilidade de adquirir linguagem, através de sua língua natural, que é a Língua de Sinais (PPP, 2013, p. 11).

Nesse sentido, a Língua de Sinais ocupa o papel principal dentro da escola, sendo considerada a primeira língua (L1). O português seria a segunda língua (L2).

Quanto à organização do ensino, o Ensino Fundamental é organizado por ciclos de formação de grupos de crianças e adolescentes, de acordo com as fases de desenvolvimento: infância, pré-adolescência e adolescência. Conforme o Regimento Escolar:

Os ciclos de formação contribuem pra que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola. Dessa forma, a escola prevê quatro ciclos de formação com duração de dois anos cada ciclo. (Regimento da Escola, 2008, p. 14).

⁸ Todas as informações a respeito da escola foram retiradas do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, porém, afim de preservar a identidade da escola, estes documentos não constam nas referências bibliográficas deste trabalho.

⁹ As citações retiradas do Projeto Pedagógico e do Regimento da Escola seguirão a mesma formatação dos demais documentos de análise: fonte arial. Quando a citação tiver mais que três linhas: fonte arial, tamanho 10, espaçamento simples, recuo 2 cm.

O primeiro ciclo é dos seis aos oito anos, e é, neste ciclo que se dá a aquisição das aprendizagens formais de ler, escrever e a construção dos processos de pensamento logico-matemático. O segundo ciclo, dos nove aos onze anos, pretende dar continuidade e aprofundar o ciclo anterior, acrescentando conhecimentos de ciências físicas e naturais e noções de cultura e línguas estrangeiras. Entre dez e doze anos compõe-se o terceiro ciclo, no qual continua-se o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados nos ciclos anteriores. O quarto e último ciclo, dos treze aos quatorze anos, é uma etapa culminante do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, é uma transição para o Ensino Médio.

A próxima etapa de escolarização é o Curso Normal em nível Médio “para a formação de professores surdos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.” (PPP, 2013, p. 27). O Curso Normal, com duração de quatro anos, tem 3200 horas e 400 horas de estágio, o que totaliza 3600 horas.

A escola conta ainda com Educação de Jovens e Adultos (EJA). A organização curricular desse nível de ensino estrutura-se em totalidades de conhecimento, resultando em seis totalidades: as totalidades um e dois correspondem ao processo de alfabetização e caracterizam os anos iniciais do Ensino Fundamental. As totalidades três, quatro, cinco e seis correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental.

A avaliação dos alunos, conforme o PPP da Escola, dá-se de acordo com os ciclos de formação, sendo que há três tipos de avaliação: a avaliação formativa, a avaliação sumativa e a avaliação especializada.

A avaliação formativa consiste em “(...) informar a situação em que se encontra o educando em relação ao seu desenvolvimento.” (PPP, 2013, p. 24). Nessa modalidade, é organizada uma pasta individual com o registro das aprendizagens dos alunos e entregue à família. Essa avaliação ainda engloba a elaboração de um relatório descritivo do desenvolvimento de cada aluno, elaborado pelo professor; a realização de uma auto-avaliação do aluno; a realização de um conselho de classe participativo. A avaliação formativa tem periodicidade trimestral.

Já a avaliação sumativa “(...) é a globalização da avaliação formativa e acontece no final do ano e no final de cada ciclo de formação, produzindo um diagnóstico geral de todos os alunos” (PPP, 2013, p. 25).

E, por último, a avaliação especializada, ocorre quando requerida pelos professores e é realizada pelo Serviço de Orientação Educacional. Esse tipo de avaliação é destinada a “(...) aqueles educandos que necessitam de um apoio educativo especial e muitas vezes individualizado.” (PPP, 2013, p. 25). Ela pode ser realizada sempre que necessário ou indicada na progressão de um ciclo para outro.

O objetivo desta aba era um breve contexto da escola pesquisada, portanto, procurei trazer, de forma sucinta, dados relevantes e como se dá o funcionamento da escola.

Na sequência, na próxima aba, trago os Momentos da Pesquisa, organizados, metodologicamente, em Primeiro Momento e Segundo Momento.

2.3 MOMENTOS DA PESQUISA

2.3.1 Primeiro momento

Na tentativa de movimentar o primeiro objetivo específico deste estudo, analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos, busquei, nos documentos elaborados pelo MEC e nos documentos elaborados pela comunidade surda que versam sobre a educação bilíngue, identificar e analisar que discursos estão circulando sobre as práticas curriculares das escolas de surdos, para, a partir do disposto nestes documentos, conseguir problematizar as práticas curriculares das escolas de surdos.

Para tanto, foram elencados, para esse primeiro movimento metodológico, os documentos¹⁰ que se encontram na tabela abaixo.

Tabela 1 – Organização de uma parte da materialidade de pesquisa

Documentos elaborados pelo MEC	Documentos elaborados pela comunidade surda
<i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</i>	<i>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.</i>
<i>Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.</i>	<i>Carta aberta ao Ministro da Educação.</i>
<i>Plano Nacional de Educação.</i>	<i>A educação que nós surdos queremos.</i>

A atual *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi elaborada por um Grupo de Trabalho de diferentes universidades públicas e privadas do nosso país, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Este documento prevê a obrigatoriedade da inclusão em escolas regulares/comuns/inclusivas, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O *Decreto nº 5626*, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Este Decreto trata da inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia; da formação do professor de Libras e do Tradutor e Intérprete de Libras; do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da garantia do direito à

¹⁰ Os documentos utilizados para análise serão escritos em itálico ao longo desta Dissertação.

educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

O *Plano Nacional de Educação (PNE)*, aprovado em 25 de junho 2014, com vigência de dez anos, define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Esta meta propõe 19 estratégias ao longo dos dez anos de vigência do PNE. A Meta 4 corresponde à Educação Especial e objetiva “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, elaborado por um grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contém subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. O documento traz marcos legais relativos ao direito à educação, objetivos de uma Educação Bilíngue, concepção de Política Linguística para Educação Bilíngue de surdos, os estatutos das línguas (Libras e Língua Portuguesa), a cultura surda no espaço da Educação Bilíngue, entre outros assuntos referentes à Educação Bilíngue.

A *Carta Aberta ao Ministro da Educação* foi elaborada, no ano de 2012, pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística, reivindicando pelo direito de escolha de uma educação que atenda aos alunos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua.

O documento intitulado *A educação que nós surdos queremos* foi elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, nos

dias 20 a 24 de abril de 1999. Este documento propõe um tensionamento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em prol da manutenção das escolas específicas para surdos. Também discute sobre vários pontos da Educação de Surdos, tais como: políticas e práticas educacionais para surdos, a escola de surdos e seu currículo, as classes especiais para surdos, a comunidade, a cultura e a identidade.

A partir das leituras e análises realizadas permito-me inferir que alguns documentos elaborados pelo MEC, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação, trazem discursos que tentam capturar o sujeito surdo e fazê-lo funcionar na lógica da inclusão escolar, ou seja, frequentando uma escola regular e sendo atendido nas salas de recursos multifuncionais. Em contrapartida, os documentos que a comunidade surda elaborou tensionam a Política de Educação Bilíngue proposta pelo MEC, fazem um enfrentamento com as questões da inclusão, e reforçam a necessidade das escolas específicas para surdos.

2.3.2 Segundo momento

Para o segundo movimento da pesquisa, que trata de problematizar as práticas curriculares de uma escola de surdos em relação à Política de Educação Bilíngue, contatei com a Escola de Surdos, a qual eu já tinha o aceite para participar da pesquisa.¹¹ Para melhor organizar a forma de coleta de dados, estruturei esse segundo momento a partir dos instrumentos utilizados:

¹¹ Na primeira reunião realizada nesta escola, para apresentação do projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue, a escola já havia manifestado interesse em participar da pesquisa, tanto do Projeto, quanto, especificamente, da minha pesquisa de Mestrado.

2.3.2.1 Documentos da Escola

Ainda no ano de 2015, fomos¹² à Escola realizar uma reunião com gestores e professores para apresentação do Projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue. Nesta mesma ocasião, apresentamos a minha pesquisa de Mestrado e o seu vínculo com o Projeto. A equipe diretiva e os professores mostraram-se interessados em participar das pesquisas e o termo de aceite fora assinado neste mesmo dia.

Na última semana de março de 2016, fui à Escola e tive acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Escolar. Fiz algumas anotações, mas não me detive muito nessa análise, pois já tínhamos uma cópia do PPP disponibilizada pela escola. Nessa primeira análise, elenquei algumas disciplinas para realizar observações e, na primeira semana de abril, realizei uma reunião com a Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio para apresentar a minha pesquisa e avaliar a possibilidade de realizar as observações necessárias e entrevistas com os professores dessas disciplinas as quais julguei importantes para observar. Então, organizamos os dias que eu iria à escola e as disciplinas que observaria.

As disciplinas elencadas para as observações compõem a matriz curricular do Ensino Médio¹³ e são as seguintes: Língua de Sinais, Língua Portuguesa e História da Educação de Surdos.

A escolha dessas disciplinas se deu por dois fatores: o primeiro, por serem, duas delas, ministradas por professores surdos; o segundo, por serem disciplinas que têm como tema central, a surdez. Elas são disciplinas distintas do currículo das escolas comuns; são disciplinas que, a meu ver, estão imprimindo ao currículo marcas bilíngues. Disciplinas que trazem questões identitárias, questões de cultura, e de língua de sinais, que podem estar

¹² Nesta ocasião estava presente a Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, a bolsista do Projeto, Natalia de Oliveira, e eu.

¹³ Esta escola trabalha com Curso Normal em Nível Médio, porém, a minha intenção com as observações não foi analisar a intencionalidade disciplina para a formação de professores, mas sim as disciplina que compõe um currículo de uma escola de surdos. O meu foco, no caso, são as disciplinas, por serem disciplinas diferenciadas do currículo.

criando condições para a constituição de um currículo bilíngue, muito defendido pela comunidade surda, mesmo que não sejam apenas esses fatores que caracterizam um currículo bilíngue.

2.3.2.2 Entrevistas

A respeito dos procedimentos éticos da pesquisa, as entrevistas, assim como as observações, foram autorizadas¹⁴ pelos professores. Os termos de consentimento para participação nesta pesquisa seguiram o mesmo modelo dos termos elaborados para o Projeto Produções Culturais Surdas, apenas fiz alguns ajustes pela particularidade da pesquisa.

A entrevista com o diretor da escola foi a primeira entrevista realizada e, em decorrência da visualidade da Língua de Sinais, foi necessário registrá-la em vídeo e essa entrevista contou com a participação da intérprete da escola. Em combinação prévia com o diretor da escola, após uma das observações realizadas, fomos recebidas por ele, a bolsista¹⁵ do Projeto e eu, na sua sala. O questionário que serviu de base foi o mesmo questionário utilizado para o Projeto guarda-chuva.

Para as entrevistas com os professores, elaborei previamente, um roteiro¹⁶, porém, muitas vezes, os professores mencionavam algum dado importante e eu fazia algumas perguntas além das já prescritas, mas as perguntas básicas foram: qual sua formação, a quanto tempo atua na Educação de Surdos, quais disciplinas trabalha na escola, qual a sua metodologia, quais recursos costuma utilizar, qual a sua forma de avaliação, entre outras perguntas.

A primeira professora entrevistada foi a professora de Língua Portuguesa. Essa entrevista foi apenas gravada com o gravador, pois é uma

¹⁴ Os termos de consentimento, assinados e escaneados, encontram-se nos anexos deste trabalho.

¹⁵ Como os dados coletados para a minha pesquisa também servirá para o Projeto, a bolsista me acompanhou nas entrevistas e em algumas observações.

¹⁶ O roteiro completo encontra-se nos anexos do trabalho.

professora ouvinte e a entrevista não foi realizada utilizando Língua de Sinais. A entrevista ocorreu à tarde, no turno inverso da aula observada.

Após alguns dias que eu estava realizando coleta de dados, a escola decidiu aderir à greve do Estado, portanto, precisei contatar os dois professores que eu ainda não havia realizado a entrevista para fazê-la num horário que pudessem me receber fora da escola.

A última entrevista foi com a professora de História da Educação de Surdos, na escola, logo após a greve ser suspensa e as aulas normalizadas. Fomos recebidas pela professora no laboratório de informática e iniciamos a entrevista ainda durante o recreio. Quando foi dado o sinal, uma turma adentrou o laboratório de informática, pois tinham aula durante o próximo período naquele espaço. Fomos então para uma sala de aula desocupada. Nesta entrevista, tive certa dificuldade, pois nesse dia, a intérprete não estava na escola e eu precisei, então, fazer as perguntas verbalmente¹⁷ e sinalizando em Língua de Sinais. Devido a falta de prática, isso tornou-se um pouco difícil, não se tornou num empecilho, pois a entrevista acabou sendo realizada, porém, tive um pouco de dificuldade. Como a professora é oralizada e realiza uma boa leitura labial, disse-nos, antes de iniciarmos a entrevista que não haveria problema e que não precisaríamos do auxílio de nenhum professor da Escola, que pudesse substituir a intérprete.

Em relação à utilização de entrevistas neste trabalho, acredito ser pertinente considerar que a linguagem, a todo momento, institui significados, sendo, portanto, produtora da realidade. As entrevistas não me permitem dizer a verdade sobre os fatos, até porque não busco uma suposta verdade, mas como ela é produzida. Considero-as instâncias que, somadas aos teóricos estudados e as observações realizadas, me fazem pensar, problematizar e tentar movimentar o meu problema de pesquisa.

Silveira (2007), que já no título de seu trabalho coloca a entrevista como “uma arena de significados”, propõe “olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos” (p. 118). Para a autora, entrevista é:

¹⁷ Como, na gravação, apareceria apenas a professora sinalizando, precisei fazer as perguntas verbalmente, para que ficassem gravadas as perguntas.

(...) um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para este preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que atravessam e ressoam suas vozes (SILVEIRA, 2007, p. 137).

Nesse sentido, tendo a linguagem como produtora da realidade, me apoio no discurso, nas práticas discursivas e não discursivas para entender e problematizar os momentos formais e informais vividos dentro da escola. Nas palavras de Veiga-Neto:

(...) as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar. (VEIGA-NETO, 2011, p. 93)

2.3.2.3 *Diário de campo*

Realizei, durante os meses de abril e maio do ano de 2016, observações nas aulas das disciplinas já mencionadas. Precisei interromper as observações, devido a adesão da escola à greve do estado e as aulas foram temporariamente suspensas. Antes mesmo da suspensão das aulas, a escola vinha fazendo algumas paralizações, e algumas dessas paralizações foram nos dias que eu estava indo na escola, então, em algumas disciplinas não tive uma linearidade nas observações, devido a esse contratempo. Essas observações foram registradas em forma de diário de campo.

O diário de campo serviu como importante instrumento de registro, com o objetivo de sistematizar as percepções que tive ao longo das visitas na escola. Klein e Damico (2012), ao escreverem sobre suas pesquisas de doutorado, explicam sobre o diário de campo. Valho-me das palavras deles para exemplificar como o diário de campo funcionou para mim também.

Foi o modo como organizamos, desenvolvemos e refletimos sobre a nossa inserção no trabalho de campo, que pode compreender a coleta de documentos, o conhecimento e as impressões dos lugares

de pesquisa (bairro, associação, praças, etc), a formação de vínculos com os/as interlocutores/as de pesquisa, o acompanhamento e a observação participante das atividades nos grupos, as escolas, a formulação e realização das entrevistas, com o propósito de apreender significados e as relações produzidas ao longo de um processo educativo (...). (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 75)

Para a realização dessas observações, eu possuía um roteiro pré-estruturado; roteiro esse que utilizamos no Projeto guarda-chuva, no qual consiste em especificar, basicamente, local onde a turma foi observada, uma pequena descrição do espaço, a distribuição das rotinas e tempos escolares, o uso das línguas (Libras e Língua Portuguesa, seja escrita ou oral) nas dinâmicas escolares, os materiais e recursos utilizados pelo professor e os materiais e recursos compartilhados entre os alunos. Saliento que, não apenas esses elementos foram observados, porém, serviram de base para as observações e anotações.

A disciplina de Língua de Sinais é ministrada por professores surdos e tem uma carga horária de sessenta e sete (67) horas. Nas terças-feiras pela manhã, o professor trabalha em duas turmas distintas e eu acompanhei essa disciplina em uma manhã, nas duas turmas. Essa disciplina não é trabalhada apenas nas terças-feiras, porém, optei por observar a disciplina com um professor, o mesmo que eu fiz a entrevista, e esse professor trabalha essa disciplina na escola apenas nas terças-feiras, em turmas distintas. A disciplina de História da Educação de Surdos também é ministrada por uma professora surda, e sua carga horária é trinta e três (33) horas. É trabalhada nas quartas-feiras à tarde em uma turma do Ensino Médio. Já a disciplina de Língua Portuguesa, com carga horária de sessenta e sete (67) horas, é ministrada por uma professora ouvinte, com formação em Letras-Português e as aulas que eu acompanhei aconteciam nas quartas-feiras pela manhã. Essas aulas sempre ocorreram no laboratório de informática.

Abaixo, apresento uma pequena síntese de quem são esses sujeitos de pesquisa, de acordo com a disciplina trabalhada na escola, e como serão denominados ao longo do trabalho.

Tabela 2 – Organização dos sujeitos da pesquisa.

DISCIPLINA	FORMAÇÃO	SURDO/OUVINTE	IDENTIFICAÇÃO
História da Educação de Surdos	Magistério; Graduação em Letras; Letras-Libras, Graduação em Psicologia.	Surdo	P.H.E.S.
Língua de Sinais	Formado em professor/instrutor de Libras; Graduação em Educação Física; Pós em Educação Inclusiva.	Surdo	P.L.S.
Língua Portuguesa	Graduação em Letras-Português e Educação Especial; Especialização em Educação Infantil e em Psicopedagogia	Ouvinte	P.L.P.
Diretor da Escola	Graduação em Educação Física	Surdo	D.E.

Percebe-se, através da própria formação e condição dos sujeitos de pesquisa, uma relação de saber/poder. Por exemplo, o professor de Libras é surdo; é quem tem o saber para ensinar Libras. São possíveis estratégias que a escola cria, efeitos das relações de poder exercidas dentro da escola. É importante salientar que essas relações de poder a que me refiro nesse parágrafo, são estratégias da escola investigada, pois para essa escola é fundamental posicionar sujeitos para legitimar as relações de poder. Talvez, em alguma outra escola, a necessidade de ser professor surdo para ensinar Libras não seja tão importante, por exemplo.

O subtítulo que segue, compreende a explanação das pesquisas que, de alguma forma, contribuiram para a tessitura desta Dissertação.

2.4 DESENCAIXES COM AS PESQUISAS NO CAMPO DESTA PROBLEMATIZAÇÃO

Quando construímos a metodologia do nosso trabalho, estamos traçando os nossos caminhos metodológicos: a filiação à perspectiva, aos autores, a demarcação do nosso objeto de estudo, a definição dos procedimentos, enfim “Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos.” (PARAÍSO, 2012, p. 33).

Para isso, lemos e estudamos bastante. Demoramos nesse processo porque sabemos que “a demora é importante para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar.” (PARAÍSO, 2012, p. 35). Além de conhecermos bem as ferramentas com as quais vamos trabalhar, precisamos ter conhecimento também do que já foi produzido a respeito do nosso objeto de estudo, para poder se aliar aos que se aproximam da nossa forma de pensar, aprender com eles e ter conhecimento dos pensam de forma diferente.

A operação aqui é de juntar - aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos - e separar - aquilo e aquele/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes. Para montar esse *mapa* ou esse discurso, *desmontamos* os ditos e escritos resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, resignificar. Estabelecemos relações entre os diferentes “ditos e escritos” em tempos e lugares diferentes. Interrogamos e analisamos. Por fim, *remontamos*, de um modo diferente, tudo que foi desmontado. Construímos, assim, um mapa com os ditos que desmontamos, juntamos e separamos para mostrar o que foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento (...) Ler, montar, desmontar e remontar são, portanto, importantes estratégias de descrição e análise das nossas pesquisas pós-críticas em educação. (PARAÍSO, 2012, p. 335-36, grifos da autora).

Nesse sentido, aliando-me a ideia da autora, com o intuito de pesquisar o que está sendo produzido na área de Educação de Surdos e sobre o currículo, foi feita uma pesquisa, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fiz um refinamento nessa busca, colocando como foco a articulação entre

currículo, educação bilíngue e escola de surdos, portanto, trago para meu trabalho as pesquisas que, após esse refinamento, se aproximaram, de alguma forma, das minhas intenções de estudo e me ajudaram ao longo da escrita dessa Dissertação. Utilizei como descritores as palavras-chave: “currículo surdo” e “educação bilíngue”.

Além dos trabalhos encontrados no Banco Capes, faço menção a alguns trabalhos de colegas do grupo de pesquisa ao qual faço parte, o Diferença, Cultura, Educação – DEC, já que esses trabalhos fazem uma articulação entre as questões do currículo e da Educação de Surdos. A maioria dos trabalhos dos colegas do DEC não retornaram na minha pesquisa no Banco Capes. Considero importante ressaltar que todas essas dissertações e teses, tanto do Banco Capes, quanto do DEC, estão alocadas na área da Educação.

Mesmo considerando a descrição das pesquisas um tanto exaustiva, acredito ser importante situar o leitor das temáticas e das intenções de tais pesquisas, e justificar como elas colaboraram para pensar as minhas problematizações.

Optei separar por blocos as pesquisas, tendo, no primeiro bloco, àquelas relacionadas às questões de currículo; no segundo bloco, as pesquisas referentes à educação bilíngue e, num terceiro e último bloco, pesquisas sobre escola de surdos, comunidade surda e as reivindicações do Movimento Surdo.

No primeiro bloco, que versa sobre currículo, constam as seguintes dissertações: a dissertação, *Educação de Surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos*, de autoria de Marcia Lise Lunardi, defendida em 1998, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta algumas reflexões referentes ao olhar dos professores surdos sobre o currículo da escola de surdos. A pesquisa contou com observações em sala de aula, entrevistas formais e informais e questionários. A maior parte dos dados foi registrada em forma de filmagens e depois transcritos pela autora. Essa pesquisa me auxiliou bastante ao longo da escrita, por a autora filiar-se também aos Estudos Culturais e Estudos Surdos, por utilizar a escola de surdos

como um local potente para a educação de surdos, também pelas questões do discurso curricular e da ferramenta do poder.

Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional é o título da dissertação defendida em 2009, na Universidade Federal de Santa Maria por Juliane Marschall Morgenstein. A autora procura pontuar as possibilidades referentes à captura e à invenção da surdez no âmbito curricular, tomadas, principalmente, a partir dos estudos de Michel Foucault. Seu material de análise foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, por viabilizarem o governamento da surdez no terreno educacional contemporâneo. Este trabalho ajuda-me a pensar e a problematizar algumas questões como o próprio currículo e a Educação de Surdos.

Utilizo-me também da dissertação intitulada *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda*, defendida em 2008, na Universidade Federal de Santa Maria por Monica Zavacki de Moraes. A autora buscou, através de recorrências discursivas de professores surdos e ouvintes, observar como eles narravam algumas noções que foram produzidas ao longo da história de surdos e como essas noções foram constituindo a chamada Pedagogia da Diferença. Problematizar como esta noção produziu (ou não) espaços e tempos de resistência dentro dos currículos das escolas de surdos. Diretamente as questões da Educação de Surdos, do currículo e a própria perspectiva da autora me ajudaram a pensar e problematizar questões do meu trabalho.

Outro trabalho que me auxilia nesse processo de escrita é a dissertação, de autoria de Claudia Sarturi, denominada *Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no Curso de Letras/Libras - Polo UFSM*, defendida em 2013, na Universidade Federal de Santa Maria. A autora busca problematizar a relação estabelecida entre o discurso curricular do Curso de Letras Libras, polo UFSM, e a produção de identidades surdas docente na Educação de Surdos. Filiado aos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos, o trabalho tenta compreender como esse currículo produz a docência de

professores surdos que narram suas experiências envolvidas na articulação entre a comunidade surda e a Educação de Surdos.

Outro trabalho selecionado foi a dissertação *A educação de surdos no Rio Grande do Sul: currículo de formação de professores de surdos*, de autoria de Maricela Schuck, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no ano de 2011. A pesquisa insere-se no campo dos Estudos Surdos, e busca analisar os saberes sobre os surdos que circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no Estado do Rio Grande do Sul no período entre 1984 a 2004. Para tanto, o material de análise é composto por dois currículos de cursos de graduação e três currículos de cursos de capacitação. Por a perspectiva teórica filiar-se a mesma perspectiva teórica que me alio, este trabalho foi escolhido.

Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal, cuja autora é Graciele Marjana Keaemer, penúltima dissertação selecionada neste bloco, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2011. O objetivo da autora com este estudo foi analisar as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar a partir de uma lógica neoliberal.

A última dissertação selecionada neste bloco é de autoria de Liane Camatti, *A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos*, defendida em 2011, na Universidade Federal de Santa Maria. A autora procura entender, ao longo do trabalho, como se dá a produção do sujeito pedagógico surdo na convergência entre os espaços comunitário e escolar. Para tanto, investigou o contexto de três cidades: Santa Maria, Caxias do Sul e Porto Alegre, realizando discussões com alunos e professores participantes da escola e da comunidade surda. Por tratar especificamente de escola de surdos, comunidade surda, aliando-se a uma perspectiva de vertente pós-estruturalista, se utilizando dos Estudos Surdos, essa Dissertação me ajuda a pensar as questões da Educação de Surdos, além de me auxiliar com a própria discussão da perspectiva.

Tais trabalhos ajudam-me a pensar as questões de currículo na e para a Educação de Surdos, além de trazerem noções como discurso e relações de saber/poder, as quais estudo ao longo deste trabalho.

O segundo bloco é composto pelos trabalhos que versam sobre educação bilíngue. Utilizo-me da tese intitulada *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, de autoria de Marcia Lise Lunardi, que foi defendida em 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse trabalho, a autora problematiza a Política Nacional de Educação Especial, apontando as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de verdades que, ao dizer sobre os sujeitos deficientes, constituem subjetividades anormais. A autora analisa como os surdos, através dos discursos que os produzem, são constituídos sujeitos patológicos e que se incide sobre eles uma terapêutica que é capaz de acionar mecanismos de correção e vigilância. Por utilizar ferramentas extraídas do campo dos Estudos Culturais, essa tese me auxilia nas problematizações que ora faço neste empreendimento analítico.

Utilizo também a dissertação *O ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*, defendida em 2012, por Carolina Comerlato Sperb, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar como professores entendem a proposta do AEE, e como esse atendimento ocorre em escolas no Rio Grande do Sul segundo professores e alunos surdos.

Outro trabalho que me ajuda é a dissertação *Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda*. Este trabalho foi defendido em 2012, na Universidade Federal de Santa Maria, por Daiane Pinheiro e buscou investigar as estratégias de produção de sujeitos surdos na Contemporaneidade, tomando alguns vídeos do Youtube como dispositivos de produção. A autora dividiu o material de análise em duas categorias: campo humorístico e campo educacional. No campo humorístico, a comédia era utilizada como estratégia para constituir outras identidades surdas, não menos culturais, mas talvez sobre outras verdades. No campo educacional, os vídeos problematizam o sistema de

ensino inclusivo. A autora, assim como eu, buscou, com seu trabalho, trazer contribuições para um Projeto ao qual ela fazia parte, portanto, o trabalho de Daiane colabora a pensar questões da Educação de Surdos e cultura e também na questão metodológica da escrita.

Neste terceiro bloco, apresento os trabalhos que versam sobre escola de surdos, comunidade surda e as reivindicações do Movimento Surdo. O primeiro trabalho selecionado é uma dissertação, defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em 2011, por Vanessa Scheid Santanna de Melo, intitulada *A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo*. O objetivo desse trabalho é problematizar como os surdos narram a si próprios na relação escola e comunidade surda, considerando formas surdas de ser no presente. O material de pesquisa analisado é composto por quinze (15) teses de doutorado e dissertações de mestrado escritas por surdos, que, ao falarem de si, chamam em suas narrativas o espaço da escola e da comunidade surda. Alinhada aos Estudos Pós-estruturalistas e aos Estudos Surdos, a autora busca examinar as verdades que circulam nos discursos surdos sobre a escola e a comunidade surda. A partir das análises, foi possível concluir que: os surdos, em sua maioria, têm o primeiro contato com seus pares surdos no espaço escolar; com o deslocamento da norma ouvinte para a norma surda, a escola e a comunidade surda configuram-se de outras formas; a cultura e a diferença surda, assim como a comunidade, são invenções possibilitadas pelo nosso tempo; as formas de vida vivenciadas pelos surdos na escola e em comunidade não são tão tranquilas e seguras porque o risco da inclusão passa a tensionar a vida em comunidade. Selecionei este trabalho, por alinhar-se aos estudos pós estruturalistas e também por me auxiliar nas problematizações em relação à Educação de Surdos.

O segundo e último trabalho selecionado foi a dissertação intitulada *Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda*, defendida em 2013, na Universidade Federal de Santa Maria por Carilissa Dall'Alba . Este trabalho tem como problematização entender como os Movimentos Surdos, enquanto espaço de lutas e resistência surdas, vêm se resignificando para a

construção de uma política para educação para surdos pautada nas articulações entre língua de sinais e cultura surda. A autora utilizou-se, como material de análise, de narrativas de líderes surdos e um conjunto de documentos considerados por ela como condições de possibilidade para a emergência de um discurso que vem produzindo o movimento surdo a partir de outras experiências. Os documentos mencionados são: Educação que nós surdos queremos; Projeto do Curso Letras/Libras; Lei 10.436; Decreto 5.626 e Movimento Escola Bilíngue para surdos. Como a autora trabalha com os movimentos surdos e faz suas análises a partir dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, e também por utilizar alguns materiais para análise, semelhantes aos meus materiais analíticos, essa dissertação me ajudou a pensar e problematizar várias questões.

Para encerrar este capítulo, no qual a arquitetura da pesquisa foi apresentada, considero importante retomar como está estruturado o corpus empírico dessa pesquisa, por isso organizei o quadro que está abaixo. Saliento que busquei trabalhar com essa materialidade ao longo de todo trabalho, porém, devido as problematizações específicas de cada capítulo, alguns materiais tomaram mais força do que outros. No capítulo três, por exemplo, as problematizações centrais são acerca da educação bilíngue, sendo que utilizo o PPP da Escola, os materiais oficiais e os materiais da comunidade surda. Já no capítulo quatro, tendo como foco as discussões sobre o discurso curricular, as entrevistas, os planos de trabalhos dos professores e o diário de campo são mais recorrentes.

Tabela 3 – Estruturação do corpus empírico da pesquisa

DOCUMENTOS QUE COMPÕEM O CORPUS ANALÍTICO DA PESQUISA
Documentos elaborados pelo Ministério da Educação
Documentos elaborados pela comunidade surda
Projeto Político Pedagógico de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul
Entrevistas realizadas com professores de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul
Planos de Estudos das disciplinas observadas
Observações do cotidiano escolar registrados em forma de Diário de campo

3 DESENCAIXES DOS DOCUMENTOS FRENTE AOS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Neste capítulo, proponho movimentar meu primeiro objetivo da pesquisa, qual seja: analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos, através da análise dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e dos documentos elaborados pela comunidade surda. Minha hipótese é que haja um desencaixe entre esses dois discursos produzidos pelos documentos, e isso eu pretendi verificar e discutir ao longo deste capítulo.

O MEC, através de seus documentos, mais especificamente, os que trago para análise, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e o *Plano Nacional de Educação* (2014), orienta os procedimentos da inclusão escolar, organizando, assim, as práticas escolares e conduzindo a conduta dos profissionais ligados à educação, sejam eles professores ou gestores. Por abordar o contexto da Educação de Surdos, esses documentos fazem parte do meu arsenal de pesquisa.

Já os documentos elaborados pela comunidade surda tensionam as práticas de normalização impostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pelo Plano Nacional de Educação - Meta 4. Justifico a alocação do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* no grupo dos documentos elaborados pela comunidade surda, pois conforme Stürmer e Thoma (2015),

Apesar de esse documento ter sido elaborado por um Grupo de Trabalho designado pelo MEC, ele traz um discurso que permeia um regime de verdade que se encontra nos discursos produzidos pelo movimento surdo. (STÜRMER E THOMA, 2015, p. 583).

A presença desses discursos ligados a comunidade surda é devido a presença de pesquisadores dos Estudos Surdos e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), surdos e

ouvintes, nesse Grupo de Trabalho. “Como resultado dessa construção coletiva, o *Relatório* propõe uma educação bilígue pensada em um âmbito que transcende o espaço do AEE e a presença do TILS (...)”.(STÜRMER E THOMA, 2015, p. 583)

Já no primeiro capítulo desta Dissertação, trago a ideia de a escola ser um espaço e um tempo, instituído na Modernidade, como uma maquinaria que regula, disciplina e, através das relações de saber/poder, vai produzindo sujeitos. Lembrando sempre que essa ideia não é tomada neste trabalho como uma ideia negativa da escola, mas sim, trata-se de tomar a escola na sua positividade, pois apesar do passar dos séculos e a criação de novas instituições, a escola continua sendo a instituição formadora por excelência; o lócus obrigatório de formação dos sujeitos dos quatro aos dezessete anos de idade¹⁸.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) prevê a obrigatoriedade da inclusão de todos os alunos em escolas inclusivas, sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contraturno escolar.

De acordo com esse documento, alunos com deficiência são aqueles que “(...) têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.¹⁹ (BRASIL, 2008, s/p). Dessa forma, os sujeitos surdos são produzidos pelos discursos oficiais como sujeitos com deficiência. Essa produção do sujeito surdo como deficiente ocorre devido ao funcionamento da norma. É a norma que estabelece quem é o sujeito normal e quem é o sujeito deficiente. No processo de normalização, a norma

¹⁸ A idade escolar de quatro a dezessete anos a que me refiro é, especificamente, a idade de escolarização das crianças brasileiras, pois cada país tem suas regulamentações quanto a essa obrigatoriedade.

¹⁹ Neste trabalho, os excertos dos documentos utilizados para análise serão escritos em fonte Arial para diferenciar do restante do texto. Os excertos que tiverem mais que três linhas, escritos também em fonte Arial, tamanho 10, com recuo de 2 cm, espaçamento simples.

circula no jogo do normal e do anormal e produz, nessa circularidade, diferentes gradientes, diferentes níveis de normalidade. Conforme Lopes,

Toda e qualquer norma traz consigo a necessidade de classificação, ordenamento e hierarquização. (...) a norma opera a fim de incluir todos segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais. (LOPES, 2009, p. 116).

No momento em que os discursos do MEC determinam quem é o sujeito deficiente, há uma relação entre o normal e o anormal. Essa classificação, essa nomeação produz um lugar no qual esses sujeitos passam a existir, ou seja, há uma divisão entre o normal e o anormal e, nessa divisão, é que se organizam as estratégias de condução desses alunos, no caso desse estudo, as estratégias de escolarização dos sujeitos surdos. Por isso, o discurso do MEC torna-se um discurso baseado na norma. Os sujeitos surdos são narrados como sujeitos deficientes, que têm algo a corrigir, a recuperar. São incluídos no mesmo grupo das demais deficiências.

O sujeito surdo se constitui num estranho, naquele que não é familiar, naquele que burla as fronteiras da ordem. Porém, por estar sob o saber de uma norma e ser capturado por ela, há a possibilidade de nomeá-lo, “de desestranhá-lo” (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 151). Novamente, enfatizo a questão de o sujeito surdo ser incluído no grupo dos deficientes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ele sendo alocado em um determinado grupo, podemos nomeá-lo e “desestranhá-lo” através das práticas inclusão propostas pelo AEE.

Corroboro com as ideias de Lunardi (1998) quando nos diz que os sujeitos surdos, como qualquer grupo social culturalmente definido, acabam sendo subordinados a outros grupos sociais que se delegam o poder de representar a si e aos outros. Como exemplo disso, temos os ouvintes em relação aos surdos; os brancos em relação aos negros; os homens, em relação às mulheres, enfim, “uma legião de sujeitos colonizados pelas ‘verdades’ constituídas pelo pensamento dominante” (LUNARDI, 1998, p. 47,

grifos da autora). Essa colonização dos surdos pelos ouvintes foi conceituada por Skliar como ouvintismo:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo será obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 1998, p. 15).

Portanto, a partir do conceito de ouvintismo, percebe-se as normas que vão circular para produzir os sujeitos surdos, ou seja, “quem é o padrão de sujeito estabelecido para ser considerado normal” (LUNARDI, 1998, p. 48).

A noção de deficiência, mais uma vez marca que a normalidade está presente, inclusive, no objetivo da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, conforme o excerto abaixo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...) (BRASIL, 2008, s/p).

Em contrapartida a essa ideia de deficiência estabelecida pelos documentos oficiais, a comunidade surda luta para que os sujeitos surdos sejam reconhecidos como sujeitos que têm cultura, língua e identidade próprias. De acordo com a *Carta Aberta ao Ministro da Educação*:

Do ponto de vista da natureza humana, não nos falta nada para viver como os ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades (CARTA ABERTA, 2012, s/p).

No documento *A educação que nós surdos queremos*, elaborado pela comunidade surda, há vários pontos sobre a Educação de Surdos, dentre eles um que trata sobre o fato de serem narrados como deficientes:

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento das escolas de surdos e/ou abandono do processo educacional pelo aluno surdo. (...)

55. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torna-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão. (A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS, 1999).

Neste excerto do documento, fica evidente a contrariedade da comunidade surda à forma como alguns documentos do MEC descrevem os sujeitos surdos, incluindo-os no grupo de deficientes. Essa contrariedade dos sujeitos surdos à forma como veem sendo narrados pelos discursos oficiais é um dos elementos de embates da comunidade surda para fazer valer sua língua, sua cultura, sua identidade.

Outro elemento de embate da comunidade surda é o fato da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* determinar a inclusão desses sujeitos nas escolas inclusivas. No documento *Carta aberta ao Ministro da Educação*, isso fica evidente em alguns excertos:

Não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade. (...)

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade na qual não temos pleno acesso. (...) (CARTA ABERTA, 2012, s/p)

A trajetória da surdez e dos sujeitos surdos é marcada por lutas pela valorização e reconhecimento de sua cultura e sua língua. Engajados nessa causa há o Movimento²⁰ Surdo, um Movimento de militância, um Movimento de luta e resistências da comunidade surda. Conforme Giordani (2010), esses Movimentos são:

Movimentos questionadores das representações ouvintistas sobre as mentes e os corpos surdos, manifestações de contracultura que pautam sua escolarização, os espaços de trabalho, lazer, para além do "reconhecimento" e da "oficialização" da língua de sinais. Movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade (GIORDANI, 2010, p. 69, grifos do autor).

²⁰ A palavra "Movimento", quando estiver se referindo aos Movimentos Surdos será grafada com a inicial maiúscula para diferencia de qualquer outro tipo de movimento.

Alguns estudos²¹ trazem mais a fundo as mobilizações, as lutas e as conquistas do Movimento Surdo, porém, como este não é o foco da minha pesquisa, abordarei, brevemente, sobre ele, já que esse Movimento produz e faz circular um arsenal discursivo, que tomo como material analítico para compor meu trabalho. Abordar o Movimento Surdo é entender as formas como esses documentos que separei para análise tomam força política no cenário da Educação de Surdos e das políticas de inclusão.

Conforme Thoma; Klein (2010), os anos 90 podem ser lembrados como o período de mobilização e fortalecimento dos Movimentos Surdos no Brasil. Os surdos gaúchos mobilizaram-se e engajaram-se na luta que, naquela época, priorizava a necessidade do reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua dos sujeitos surdos. Passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas marcaram as reivindicações do Movimento Surdo. Outros eventos como a criação do NUPPES, quando a comunidade surda promoveu um encontro de educadores e militantes surdos nos dias que antecederam o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos. Dessa reunião, resultou um dos documentos utilizados para análise nesta Dissertação, *A Educação que nós surdos queremos*.

Decorridos alguns anos, percebemos algumas conquistas que a comunidade surda obteve com esses Movimentos. Dentre eles, está a oficialização da Lei de Libras (Lei 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto 5.626/2005), o direito de terem Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), dentre outras, conforme mostro, abaixo, nos excertos do Decreto:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas. (...)

²¹ Refiro-me aos estudos de THOMA, Adriana; KLEIN, Madalena (2010) e DALL'ALBA, Carilissa (2013), aos quais tive contato durante a escrita desta Dissertação.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e interprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p)

Também o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* traz um pouco dessas conquistas dos sujeitos surdos:

Dentre as leis e decretos promulgados na última década, e que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos destacam-se (...) o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de universidades introduzirem a disciplina Libras em todas as licenciaturas (...) (RELATÓRIO, MEC/SECADI, 2014)

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria responsável pelas políticas públicas para a área de Educação Especial. Atualmente, com a reformulação das Secretarias, a Educação de Surdos passa a fazer parte da Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Conforme o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, isso caracteriza um avanço para os sujeitos surdos, pois, dessa forma, a surdez não mais se inscreve na área de Educação Especial. Porém, o Movimento Surdo ainda luta para que a Educação de Surdos seja completamente desvinculada da Educação Especial e seja feita uma nova reestruturação da SECADI, consolidando uma Educação Bilíngue para surdos que seja:

(...) entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua e constituidora da pessoa surda. (RELATÓRIO MEC/SECADI, 2014, p. 06).

Conforme Klein (2005), os discursos sobre os surdos e a surdez não são homogêneos, mas sim, estão ligados a diferentes formações discursivas,

constituídas a partir de diversas práticas ligadas ao campo da Medicina, da Pedagogia, da Linguística, entre outras. Ainda segundo a autora,

Os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. O que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e controle, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade. (KLEIN, 2005, p. 76)

Dessa forma, o MEC, através de seus documentos, mesmo que articulando discursos sobre a Língua de Sinais e sobre a educação bilíngue, acaba produzindo um discurso sobre o sujeito surdo, ainda vinculado à ideia de déficit, incluindo-o como deficiente, bem como a comunidade surda produz o seu discurso sobre o sujeito surdo, defendendo-o como um sujeito com língua e cultura próprias. Segundo Foucault (1996) os discursos têm um caráter construtivo, sendo práticas que formam os objetos dos quais falam. Nesse sentido, cada um, MEC e comunidade surda, com seus discursos, acabam por produzir um determinado tipo de sujeito surdo.

Conforme Kohan (2003), na escola, os indivíduos não fazem qualquer coisa a qualquer momento e em qualquer lugar. Os espaços são delimitados, o tempo é marcado através de um cronograma específico, os aprendizados são organizados em etapas, sendo que se deve exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica.

Um conjunto de formas reguladas de comunicação (lições, questionários, ordens, exortações, sinais codificados de obediência) e um conjunto de práticas de poder (clausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal, exame) conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar. (KOHAN, 2003, p. 79).

Conseguimos visualizar o exposto por Kohan (2003) nas políticas de inclusão, e também no próprio currículo, pois o currículo é um dispositivo que fabrica os sujeitos, um dispositivo de regulação e controle do tempo, do espaço e do que se aprende. Destaco alguns excertos, da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e do *Decreto 5626/2005*:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...)

Dentre as atividades do atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. (...) (BRASIL, 2008, s/p).

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em sala de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005. s/p).

Ou seja, os documentos estabelecem como devem ser os atendimentos nas salas multifuncionais, em que horários e de que forma.

A educação bilíngue é produzida, de acordo com alguns documentos do MEC, vinculada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas escolas inclusivas, em turno inverso, como complementação ou suplementação para a formação do aluno. Conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e o *Decreto 5626/2005*:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, s/p).

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em sala de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2005. s/p).

No caso das escolas inclusivas, o AEE para surdos acaba tornando-se instrumental/técnico. Conforme Skliar (1999), o ensino é uma forma de política cultural, no qual se representam formas de vida social, implicadas em relações de poder. No ensino, enfatizam-se conhecimentos que dão uma visão determinada do passado, presente e futuro.

(...) dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea de mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal

decisão com argumentos do “politicamente correto”, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes (SKLIAR, 1999, p. 08, grifo do autor).

Percebemos isso, através da própria educação bilíngue proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual os sujeitos surdos devem aprender a Libras em horários determinados, muitas vezes com sequências pré-estabelecidas, com modelos linguísticos estereotipados, tornando, dessa forma, a língua como algo metodologizado. Conforme Stürmer, Thoma (2015), “acontece o que podemos chamar de uma “burocratização” da língua de sinais, pois são determinados momentos específicos para seu aprendizado e uso” (STÜRMER, THOMA, 2015, p. 579). Sendo atendidos no AEE, quando há tocas entre pares surdos, acaba acontecendo de forma um pouco mais frágil, pois esse não é o ambiente onde as condições de aprendizagem da Libras se dão de forma natural, o fortalecimento da identidade surda não é tão presente, a proximidade com a comunidade surda acaba não sendo tão grande.

A Educação Bilíngue que a comunidade surda defende difere-se dessa educação bilíngue proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial proposta pelo MEC. De acordo com o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. (RELATÓRIO MEC/SECADI, 2014, p. 06).

Devido à defesa desse tipo de educação bilíngue é que a comunidade surda considera a escola de surdos o lócus privilegiado para a convivência entre os pares surdos, onde eles podem conviver entre si, valorizando sua cultura e sua língua. Conforme o documento *A Educação que nós surdos queremos*:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro como semelhante para produção inicial da identidade surda.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução (...) (A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS, 1999, s/p).

Acredito ser importante retomar o objetivo que impulsionou a escrita deste capítulo, qual seja: analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos, através da análise dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e dos documentos elaborados pela comunidade surda. Pretendi, neste capítulo, empreender um exercício de problematização acerca dos discursos que estão circulando nos documentos elaborados pelo MEC e pela comunidade surda.

Corroborando com a hipótese inicial desta aba do trabalho, acredito, após as análises dos documentos, que há um desencaixe entre esses discursos e uma permanente negociação entre a comunidade surda e entre o disposto pelo MEC. Negociação essa que, por vezes acaba trazendo conquistas para os sujeitos surdos e imprime marcas na escola. A permanência das escolas de surdos é a materialidade desse desencaixe.

Saliento que ao longo deste capítulo tampouco ao longo do trabalho, não pretendi fazer um juízo de valor em referência aos discursos do MEC, nem aos discursos da comunidade surda, ou seja, não defendo que um seja verdadeiro e o outro falso, ou que um seja melhor que o outro. Todos esses documentos acabam balizando a Educação de Surdos. A escola se reorganiza diante dos documentos, sejam eles, da comunidade surda ou do MEC.

A intenção, neste capítulo, foi realizar uma problematização acerca desses discursos para poder pensar a Educação de Surdos perante a Política de Educação Bilíngue no contexto das escolas de surdos. Penso que esse movimento seja salutar a fim de mantermos sempre viva as possibilidades de tensionamento, suspensão de juízo de valores, portanto, de problematizações necessárias ao cenário atual da Educação de Surdos.

4 DESENCAIXES DA ESCOLA FRENTE AOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Na Contemporaneidade muitos são os sujeitos em constante estado de intervenção. Com a intenção de corrigi-los, de discipliná-los, inventamos clínicas, hospitais, escolas. Classificamos esses sujeitos em normais e anormais, em deficientes e não deficientes, em surdos e ouvintes. Para tanto, “criamos saberes e pedagogias que permitem trabalhar com diferentes sujeitos na tentativa de resgatar a condição humana que lhes constitui: a educabilidade” (LOPES, 2004, p. 33). Nesse sentido, a escola foi inventada tendo como um de seus propósitos formar sujeitos disciplinados e úteis. Empenha-se até hoje para cumprir essa missão e formar sujeitos regulados dentro de uma ordem escolar.

De acordo com Lopes (2004), a importância que a escola adquiriu parte da necessidade da manutenção da ordem e da classificação dos sujeitos conforme as normas criadas que dizem sobre eles. Ainda conforme a autora:

Ir à escola na Modernidade passou a ser condição para que a ordem social se mantenha e para que o controle, o disciplinamento e a correção dos sujeitos que não correspondem as fases e as classificações pré-definidas para dizer de um desenvolvimento normal, aconteça. (LOPES, 2004, p. 34)

Parece estranho começar um capítulo que pretende falar sobre escola de surdos, trazendo discussões sobre a escola em geral. Entretanto, essas discussões têm um propósito: a escola, mesmo sendo de surdos, tem a mesma função que qualquer outra escola: construir sujeitos pedagogizados, educados, disciplinados.

Criam-se Políticas Públicas, Leis, Regimentos, Projetos Pedagógicos nas Escolas, elencam-se disciplinas para compor um currículo obrigatório, tudo objetivando manter a ordem escolar. Esses processos são inerentes a qualquer escola, seja inclusiva; seja, de surdos; seja, de ensino médio; seja escola profissionalizante; seja escola técnica: afinal, todas são escolas e

precisam manter a ordem escolar. Talvez aqui possamos nos aproximar da noção de poder disciplinar trabalhado por Foucault:

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. (FOUCAULT, 1987, p. 195).

Esse adestramento referido tem o objetivo de produzir corpos dóceis e disciplinados. Segundo Foucault, o corpo humano entra numa “(...) maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 1987, p. 164). Essa maquinaria define como se pode ter um domínio sobre o corpo das outras pessoas para que elas façam o que se quer, com a qualidade que se quer. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

Atualmente, na Educação de Surdos, percebemos deslocamentos das primeiras práticas com crianças surdas, quando o oralismo era a metodologia dominante, até a Contemporaneidade, quando propostas de educação bilíngue ganharam força. Acredito ser necessário voltar a alguns momentos históricos para entendermos esse deslocamento na Educação de Surdos. Deslocamentos esses que implicam, inclusive, no currículo das escolas de surdos.

Em 1880, no Congresso de Milão, militantes da corrente oralista, reuniram, aproximadamente, duzentas pessoas interessadas na discussão sobre a surdez, para discutirem o método a ser adotado na Educação dos Surdos.

E desde essa perspectiva, esse Congresso foi exaltado como o ponto de partida da dominação oral. Ali os professores surdos foram excluídos do voto, o oralismo saiu triunfante e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido nas escolas. Skliar (1997, apud LUNARDI; MAROSTEGA, 2005, p. 19):

Portanto, o Congresso de Milão, determinou a ideologia dominante daquela época. “[...] ideologia dominante na educação e na vida dos surdos, pois, devido ao seu conteúdo ideológico, o discurso oralista vai além

da instituição escolar." (LUNARDI; MAROSTEGA, ano, p. 19). Com isso, os surdos eram proibidos de usarem gestos, então, o currículo das escolas buscava que os surdos falassem, "as crianças surdas "passarão" por Ouvintes, tornando-se assim "aceitáveis" como pessoas que parecem ouvir." (WRIGLEY, 1996, p. 53).

Tive acesso a Proposta Curricular para deficientes auditivos, elaborada pela Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação em uma parceria com o MEC, no ano de 1979. Saliento que minha intenção não é fazer uma análise detalhada deste material, mas trago alguns excertos de como era proposta para a educação dos sujeitos surdos, nesta época, ainda denominado de deficientes auditivos:

Para desenvolver a comunicação, presente em todas as situações, será utilizado o método oralista, pois procuramos preparar o educando para uma participação efetiva em nossa sociedade. Nossa preocupação é desenvolver ao máximo possível a habilidade do educando em se comunicar. [...] Como a comunicação oral utiliza-se, primordialmente, da via auditiva, nossos esforços serão dirigidos para a utilização máxima possível dos restos auditivos do educando, através de treinamento auditivo, com a utilização adequada do aparelhamento proposto. (Proposta Curricular para deficientes auditivos, 1979, p. 32).

Percebe-se nos excertos do material, a predominância do oralismo e como eram conduzidas as práticas educacionais, visando que os sujeitos desenvolvessem a fala. O documento orienta ainda que "o profissional especializado na reabilitação individual deverá possuir curso de Fonoaudiologia [...] Na falta deste, poderá ser aproveitado professor especializado na educação do deficiente auditivo" (Proposta Curricular para deficientes auditivos, 1979, p. 33).

As propostas educacionais na Educação de Surdos também sofreram influências de Abbé de L'Epée. De acordo com LUNARDI; MAROSTEGA (2005), com as propostas de L'Epée e seus sucessores, os surdos foram sendo agrupados em instituições, que, inicialmente, foram chamadas de asilos e, mais tarde, escolas. Com os surdos alocados nesses espaços, a sociedade "controlava os "diferentes" e protegia-se do contato com aqueles que eram

considerados "doentes"." (LUNARDI-MAROSTEGA, 2005, p. 21). Mesmo que, de uma forma acidental, a cultura dos surdos acabou se mantendo como produto dessas instituições.

Com isso, poderíamos concluir, através de uma visão mais tradicional, que esse processo de segregação foi positivo para os surdos, uma vez que, apesar de terem sido excluídos e isolados da sociedade como um grupo à parte, sua cultura e sua identidade foram facilitadas em função desse armazenamento físico entre os surdos. (LUNARDI-MAROSTEGA, 2005, p. 21).

O debate que se travou ao longo dos anos a respeito de qual o melhor método de ensino para os sujeitos surdos permanece até hoje. Com as reivindicações do Movimento Surdo, os sujeitos surdos já obtiveram muitas conquistas, inclusive, serem reconhecidos como sujeitos de uma língua e cultura próprias é uma delas.

Acredito ser importante, neste momento, explicar ao leitor o porquê de eu trazer como lócus dessa pesquisa uma escola específica para surdos, mas abordar discursos comuns a algumas escolas de surdos. Ou seja, em alguns momentos da escrita, refiro-me a escolas no plural e é essa referência que procuro justificar aqui. Não estou tomando como totalidade as escolas de surdos, mas alguns discursos que trago ao longo do trabalho, são discursos comuns a maioria das escolas de surdos.

Quando refiro-me à maioria das escolas de surdos, intenciono me referir as escolas que estou tendo contato, inclusive, devido ao meu vínculo ao Projeto Produções Culturais Surdas, ou seja, as escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Sabemos que há escolas de surdos, que não compartilham do mesmo discurso, mas neste trabalho, refiro àquelas escolas de surdos que possuem uma certa regularidade no entendimento, por exemplo, de que os sujeitos surdos são sujeitos de uma língua e de uma cultura próprias e, com isso, a centralidade da língua de sinais na escola. Portanto, nesses espaços são colocados em funcionamento as questões identitárias, pois os sujeitos surdos convivem com seus pares, trocando experiências e firmando sua identidade surda. É, inclusive, por esse discurso, dessas escolas, que me

interessei a pesquisar o currículo na Educação de Surdos frente a atual Política de Educação Bilíngue.

É por acreditarem que a escola de surdos é o melhor local para os sujeitos surdos, que há uma permanente defesa e uma luta constante do Movimento Surdo pela manutenção e pelo não fechamento desses espaços. São esses espaços que legitimam a cultura surda, com todos os seus artefatos. Conforme Witches e Lopes (2015),

Um movimento que reivindica o direito de os surdos permanecerem em uma escola própria à sua diferença linguística; uma escola que, para eles, ofereça condições para a identidade surda ser constituída e a cultura surda ser preservada. (WITCHES E LOPES, 2015, p. 43).

Há uma Política de inclusão muito forte no Brasil, atualmente, que determina, inclusive, a inclusão dos sujeitos surdos nas escolas regulares. Em contrapartida, há uma força discursiva presente na Educação de Surdos, mais especificamente, nas Escolas de Surdos, que mantem esses espaços funcionando e recebendo alunos ainda.

A captura do sujeito e da cultura surda funciona de forma diferente nesses diferentes espaços, pois “a escola comum, da forma como está organizada, não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação de surdos” (STÜRMER, THOMA, 2015, p. 13), já que a língua de sinais é ensinada em momentos determinados, enquanto na escola de surdos, a língua de sinais ocupa a centralidade, constituindo-se “como um traço identitário; as identidades dos sujeitos são constituídas na língua e através dela” (FORMOZZO, 2009, p. 33).

Não estou tomando esse discurso como uma totalidade, mas sim, baseada nos teóricos que estudei ao longo da escrita deste trabalho e também de acordo com as observações nas escolas em que transitei, devido ao Projeto guarda chuva.

Como membro do Projeto Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue, visitei outra escola de surdos, além da que me detive para realização da pesquisa. Durante o período em que estive na Escola,

pude perceber elementos que são comuns também à Escola investigada. Como já mencionei antes, a centralidade da Língua de Sinais é uma dessas aproximações.

Outro artefato importante é a experiência visual. Uma dessas escolas, que não a escola foco da pesquisa, traz, na sua arquitetura, retratados nas paredes momentos dos próprios alunos no espaço escolar. A Escola está, historicamente, registrada nas paredes, pois há retratos e quadros com história desde a fundação da escola. Cada corredor é uma galeria. Ou seja, a experiência visual, para o sujeito surdo, é justamente isso: olhar para essas paredes, nas quais têm retratos dos próprios sujeitos da escola e esses retratos fazerem sentido para os alunos.

Nesse sentido, a escola onde realizei a pesquisa acredita que:

(...) com a implementação de uma escola própria para surdos estamos conscientes de proporcionar aos sujeitos surdos os meios que favorecerão suas aquisições linguísticas, o acesso aos conceitos e aos conhecimentos existentes na sociedade, sem impor a eles um sofrimento ao aprender, sem uma base linguística que efetive o real significado das aprendizagens. (PPP, 2013, p. 05)

Mesmo se alinhando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em alguns contextos, percebe-se um afastamento das práticas desenvolvidas pela escola, daquelas práticas propostas por essa Política, mais especificamente, por a Escola não concordar com o princípio de normalização, proposto por essa Política. No entanto, segue princípios como qualquer outra escola, onde o que é priorizado é a produção de conhecimento, buscando “(...) multiplicar os significados e as possibilidades de produção de subjetividades (...)” (PPP, 2013, p. 03).

Nas palavras de Camatti: “a escola de surdos também possui essas práticas, mas a relação imanente processo/produto inerente a esse espaço tem particularidades em função dos atravessamentos da comunidade.” (CAMATTI, 2011, p. 61) Esses atravessamentos da comunidade que a autora acima citada refere, pude perceber ao longo da pesquisa. Primeiramente,

na fala do diretor da escola²² quando questionado se havia participação da comunidade surda na escola e sua resposta foi a seguinte:

“A escola é a comunidade surda”. (D.E.)

Lopes e Veiga-Neto em seu texto, Marcadores culturais surdos, fruto de uma pesquisa com alunos surdos que militam na causa surda, apresentam como um dos marcadores culturais surdos, a necessidade da exaltação da comunidade surda. Para os sujeitos surdos, a vida em comunidade é uma prática social, que marca a necessidade de estar sempre entre amigos. “Fortalecem-se as narrativas entre os surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura surda e não-simpatizantes.” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 125). Nesse sentido, mesmo aqueles ditos como amigos, estão sob suspeita, “suspeita de exercício de ouvintismos”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 125).

Corroborando com essa ideia de “suspeita de exercício de ouvintismos”, nas conversas informais da escola, trazidas nessa pesquisa em forma de Diário de Campo, recebi alguns relatos de enfrentamentos de professores surdos e ouvintes, bem como de alunos surdos com os professores ouvintes. Abaixo, trago um exemplo:

Como era meu primeiro dia observando essa turma, a professora conversou bastante comigo sobre o funcionamento da escola e como ela costumava organizar suas disciplinas. Falou-me que sempre tenta fazer projetos interdisciplinares com os professores de Libras, mas como ela é ouvinte e os professores de Libras são surdos, na maioria das vezes, eles resistem um pouco e acabam não realizando os projetos. A professora relatou que esse tipo de atitude dos professores surdos é muito comum na escola. (Diário de Campo, 27/04/2016).

²² Os excertos das entrevistas e dos diários de campo serão apresentados ao longo deste trabalho dentro de uma caixa de texto, com espaçamento simples e sem recuo.

Conforme Lopes e Veiga-Neto (2010), na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a narrar-se como deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou ao logo da história dos surdos a condição de submissão dos surdos ao modelo ouvinte. Ainda de acordo com os autores, “a presença do ouvinte nas narrativas surdas - como o opositor binário do surdo - afasta o próprio surdo da possibilidade de fazer, de si mesmo, uma posição de referencia à sua condição de ser surdo.” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 120).

Também, em conversas informais, professores ouvintes relataram que ainda há muito, na escola, essa percepção de alguns professores surdos, colocando o ouvinte como opositor dos surdos. Inclusive professores ouvintes relataram que perdem algumas oportunidades de realizar, por exemplo, projetos interdisciplinares, justamente, pela resistência na aceitação dos professores surdos de ideias e parcerias de trabalhos.

Em contrapartida, nas entrevistas com o professor de Libras e com a professora de Língua Portuguesa, tive relatos que no ano de 2015 realizaram um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Libras, Língua Portuguesa e Artes, elaborando um glossário com os alunos. Saliento que a disciplina de Libras, nesta escola, sempre é trabalhada por um professor surdo e a disciplina de Língua Portuguesa por um professor ouvinte.

Então, ao mesmo tempo que há um enfrentamento, há uma “brecha” nesse enfrentamento. Há também as relações de poder na escola; relações inerentes a qualquer ambiente escolar. Abaixo, um excerto de duas entrevistas na qual aparece essa situação:

Tem. Já existe isso. Ano passado a gente fez um trabalho de linguagem, né, um projeto, daí tinha artes, educação física, português, Libras, todos eles se misturaram e estruturaram e fizeram uma interdisciplinaridade, né. Lá existe isso, agora, esse ano vai ser feito de novo, foi feito de novo, né, então eles estão trabalhando pra ver como é que eles podem unir isso pra ficar melhor o aprendizado do Português nessas disciplinas com a Libras. (P.L.)

O ano passado nós começamos a fazer, esse ano a gente não conseguiu ainda, recomeçar, é a questão de um glossário que nós estávamos fazendo. (...) É num caderno de desenho nós fizemos assim, pegamos uma imagem, digamos o Brasil, tá, trabalhávamos o vocabulário no português, no inglês, no Signwright e nas artes, então, todas as áreas da linguagem. Então, a área que a gente costuma trabalhar, principalmente, no médio, que agora é constituído assim, por área (...) e o vocabulário que a gente usava era relacionado ate as disciplinas das colegas da gente das outras áreas: de ciências, de matemática, de história, geografia (...) (P.L.P.)

A escola continua sendo uma dos locais mais poderosos de subjetivação. Ninguém passa pela escola sem carregar algumas marcas deixadas por ela. Ela imprime valores, conhecimentos, comportamentos, histórias, modos de vida. “Todos aqueles que passam pela escola são constituídos por discursos que circulam em seu interior” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 129). A escola produz subjetividades e, no caso da escola de surdos, produz formas de ser surdo.

De acordo com o PPP da Escola, “os surdos fazem parte de uma comunidade minoritária, com valores, cultura e língua natural próprios”. (PPP, 2013, p. 11). A questão da cultura é algo central nas discussões da Educação de Surdos.

Os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro (s) grupo (s). a cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 128).

Nesse sentido, há anos os surdos vêm lutando, dependendo do momento histórico e seus interesses. Com essas lutas já conseguiram, por exemplo, a oficialização da Língua de Sinais. Atualmente, a luta travada é por uma educação bilíngue de qualidade e diferente da colocada em operação pelo Ministério da Educação. Essas questões já foram tratadas no capítulo anterior, mas acredito ser relevante trazer, novamente, alguns tensionamentos. O Movimento Surdo problematiza a Educação de Surdos

proposta pela Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse Moimento defende uma Educação de Surdos que seja:

(...) entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua e constituidora da pessoa surda. (RELATÓRIO MEC/SECADI, 2014, p. 06).

Em relação à questão da Língua de Sinais, a escola pesquisada tem o entendimento de que a Libras é uma língua natural e trazem alguns estudiosos, como Carlos Skliar, Luis Hernesto Behares e Lucinda Ferreira Brito, ao longo do PPP, para justificar tal afirmação. Percebe-se a intencionalidade da escola na escolha dos estudiosos elencados. São autores ligados à Educação de Surdos e ao ensino de Libras. Carlos Skliar, hoje não mais tão ligado à Educação de Surdos, mas teve importantes contribuições nessa área, principalmente sua ligação à criação do NUPPES e aos Estudos Surdos, como já mencionado anteriormente.

Novamente, a presença constante das relações de saber/poder. A escola seleciona quem tem o saber para falar sobre a Língua de Sinais. Esses autores tomam uma força discursiva muito grande, por estarem enredados nesse campo de saber.

Em relação à Língua de Sinais:

A Língua de Sinais (LS) não é um recurso metodológico, não é simplesmente um meio comunicativo para viabilizar a compreensão de conteúdos escolares. É mais que isto: a aquisição como primeira língua da criança surda leva seus usuários a usufruir de todas as possibilidades que a língua oral proporciona a uma criança ouvinte e também a uma predisposição à aprendizagem de uma segunda língua, seja ela qual for. (PPP, 2013, p. 12)

A partir desse entendimento sobre a Língua de Sinais, a escola opta por professores surdos para o ensino da Libras nas salas de aula. A Língua de Sinais compõe uma disciplina do currículo para os alunos do Ensino Fundamental e Médio. No PPP da escola, justifica-se a escolha de professores

surdos para o ensino da Língua de Sinais: “Como meio linguístico e cultural, entende-se que as crianças e os jovens surdos em primeiro lugar tenham acesso à Língua de Sinais - Libras, transmitida por um usuário natural da mesma, um surdo adulto. (...)” (PPP, 2013, p. 17).

Corroborando com essa ideia, trago dois excertos de entrevistas realizadas com professores surdos, quando perguntados sobre a importância de ser um professor surdo que ensina Libras aos alunos na escola:

Eu acho que é mais importante mostrar para o surdo que essa identidade que ele tem e a do professor é igual, sabe. Ter essa troca de experiência porque quando o surdo vê o professor que também é surdo ele se sente igual, então, ele vê aquilo como modelo. E aí o aprendizado fica melhor, essa busca pelo conhecimento fica melhor e ele também começa a criar sua identidade. Então é importante ter esse igual, sabe, pra poder dar essa identidade pra ele, ter um contexto, assim. Porque, por exemplo, algumas crianças quando elas me veem, elas dizem assim: “tu é surdo, o outro professor é ouvinte, são diferentes; Ah, quando eu vejo que tem um professor surdo eu tenho mais interesse, porque tem mais expressão facial, mais movimento”, sabe, então, quanto eu vejo aquele professor surdo dando aula de Libras eu pego a identidade dele porque a língua é a mesma. (P.L.S.)

Porque professor surdo tem identidade e cultura surda próprias dele. Libras dele. O mais importante é a identificação. Surdo é igual. O professor ouvinte não. (...) O que tem de diferente? A identificação. Contato surdo-surdo é igual. (P.H.E.S.)

Percebe-se, nos excertos acima que a questão levantada pelos professores surdos é a questão da identificação; que os sujeitos surdos identificam-se com os demais sujeitos surdos. Há, também, a relação de saber/poder. Quando o discurso é de um professor surdo, a legitimidade desse discurso é maior do que um discurso de um professor ouvinte. Corroborando com essa ideia, trago um excerto:

Neste dia, a professora Marcia, minha orientadora, estava na escola para observar uma das alunas que realiza estágio orientado por ela. Esteve na sala em que eu estava, conversou um pouco comigo e com a professora regente. Durante o período de tempo em que ela esteve na sala, um dos alunos perguntou porque precisava estudar português e disse que era difícil. A professora Marcia explicou para ele que é necessário aprendermos português, o questionou se ele não queria ir para a Universidade e falou que para entrar na Universidade precisamos saber bem o português. O aluno concordou e voltou a copiar o exercício. Assim que a professora Marcia saiu da sala, ele virou-se para a professora regente e perguntou se a professora Marcia era surda ou ouvinte. (Diário de Campo, 04/05/2016).

Segundo Lunardi; Marostega, a presença do professor surdo na escola representa não apenas um modelo de linguagem e identidade,

[...] ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimento se reproduz por meio da língua de sinais. (LUNARDI; MAROSTEGA, 2005, p. 09).

Na escola onde realizei a pesquisa, conforme o PPP, o entendimento de educação bilíngue é o seguinte:

A escola tem como filosofia uma proposta de educação bilíngue para surdos para que estes se constituam enquanto sujeitos históricos inseridos num contexto sócio-cultural-político-antropológico, que os leva a refletir, a comprometer-se e a participar do mundo, construindo, assim, uma consciência crítica na sua interação. (PPP, 2013, p. 08).
O aspecto mais importante da proposta é o de proporcionar à criança surda a possibilidade de adquirir linguagem, através de sua língua natural, que é a Língua de Sinais. . (PPP, 2013, p. 11).

Para desenvolver essa proposta bilíngue, a escola propõe quatro metas, que estão inseridas no Projeto Político Pedagógico da Escola:

a) Garantir o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do indivíduo. Para atingir essa meta, a escola deverá ser um ambiente em que a Língua de Sinais seja usada durante todo o período, isto é, a língua usada na escola é a Língua de Sinais;

- b) Assegurar o desenvolvimento da personalidade de forma sadia. Para isso, a criança precisa interagir com adultos surdos;
- c) Garantir que a criança surda construa uma teoria de mundo, pois a criança que convive com adultos ouvintes, não tem chance de questionar as coisas, porque não obtém respostas. Quanto mais experiências de vida forem comentadas e elaboradas, amplia-se mais a concepção de mundo. A escola deverá oferecer esse tipo de experiências para que as crianças surdas façam perguntas e obtenham respostas, obviamente em Língua de Sinais, para construir sua teoria de mundo;
- d) Assegurar o acesso aos conteúdos escolares. A escola deve garantir ao aluno surdo todos os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes. (PPP, 2013, p. 11-12).

É interessante observarmos nessas metas propostas pela escola que, em nenhum momento, aparece a Língua Portuguesa. A escola diz-se uma escola bilíngue, mas não propõe, em suas metas, o ensino da Língua Portuguesa escrita. A ênfase maior, quase que única, é para a Língua de Sinais.

A Língua Portuguesa escrita aparece em dois momentos distintos no PPP da Escola. Num primeiro momento, quando há uma explicação sobre o contexto da realidade onde a escola está inserida e a aproximação com a comunidade escolar e, num segundo momento, quando, no PPP, é mencionado o bilinguismo diglósico para surdos. Trago, abaixo, os excertos do PPP nesses dois momentos:

A Escola se propôs inicialmente a implementar a conscientização da comunidade escolar quanto à importância da Língua de Sinais e da Escrita da Língua de Sinais - ELS, da cultura e da identidade surda, do uso da Língua de Sinais como primeira língua da escola, do uso da Língua Portuguesa Escrita como segunda língua da escola. (...) (PPP, 2013, p. 06).

Na escola será desenvolvido o Bilinguismo diglósico para surdos, conforme indicado por Ferreira Brito, que justifica tal proposta através de diferentes situações em que as duas línguas (Língua Portuguesa e de Sinais) são usadas. (PPP, 2013, p. 12).

O bilinguismo diglósico citado no PPP da escola, podemos entender, segundo a autora referida no PPP, como

(...) o uso em separado de duas línguas, mesmo que de modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de sinais será usada em todas as situações em que uma língua materna é usada nas escolas, exceto no que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não objetivo. (p. 65). (BRITO, 1993, p. 65)

De acordo com Lima; Sampaio; Ribeiro (2015), a educação bilíngue tem um caráter político. As lutas da comunidade surda para legitimar o que eles defendem por educação bilíngue é prova disso, repudiando o uso da Língua de Sinais apenas como um mero instrumento para a aprendizagem, como, geralmente, é feito nas escolas inclusivas. Ainda, segundo os autores:

No bilinguismo, a potencialidade da língua de sinais é fonte de produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, de modo que a educação de surdos se fortalece no reconhecimento desses sujeitos e de sua cultura. (LIMA; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015, p. 105).

Morais (2015), em sua tese de doutorado, faz uma discussão sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, mostrando que há vários tipos de bilinguismo, não só para sujeitos surdos, como o bilinguismo no geral. Por haver uma complexidade tão grande, ela exemplifica os tipos de bilinguismo perante uma tabela, sendo que são demonstrados trinta e três (33) tipos de sujeitos bilíngues.

Há ainda uma grande divergência sobre o que é o bilinguismo para sujeitos surdos, visto que a comunidade surda entende de uma forma e o Ministério da Educação, de outra forma, como já fora abordado anteriormente neste trabalho. Acredito que o mais importante, seja nas escolas de surdos, seja nas escolas inclusivas, é observar como esse ensino bilíngue está sendo trabalhado. Apenas ter a Língua de Sinais como um meio comunicativo na escola não garante aprendizagem; tê-la apenas como recurso metodológico também não. Seguindo essa linha de pensamento, referente a algumas inquietações a respeito do currículo das escolas de surdos, mais especificamente, se tratando da Escola Reinaldo Fernando Coser, que trata o próximo capítulo deste trabalho.

4.1 PRÁTICAS CURRICULARES BILÍNGUES: O COTIDIANO DA ESCOLA

Para iniciar um subtítulo que se propõe a problematizar as práticas curriculares da escola pesquisada em relação à Política de Educação

Bilíngue, acredito ser essencial começar a escrita trazendo um pouco de como estou entendendo o discurso curricular ao longo desta Dissertação.

Conforme Veiga-Neto (2009), alguns historiadores mostraram que no final do século XVI e início do século XVII a palavra currículo começou a ser utilizada institucionalmente como artefato capaz de organizar e tornar “mais eficiente a educação escolarizada.” (VEIGA-NETO, 2009, p. 17). Diante disso, em pouco tempo, as Universidades e os colégios europeus adotaram a organização curricular baseada em disciplinas. Portanto, o currículo passou a funcionar “(...) como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

Ainda, Veiga-Neto explica em outro texto de sua autoria, que o termo currículo vem sendo utilizado para designar um percurso a ser feito pelo aluno durante sua vida escolar. “Numa analogia e simplificando, se poderia dizer: as matérias e os conteúdos são o caminho; as avaliações são os obstáculos; o certificado é o prêmio final” (VEIGA-NETO, 1996, p. 24).

Nesse sentido, o currículo está atravessado por relações de poder, no momento em que seleciona quais disciplinas são importantes, quais conteúdos são pertinentes, qual a organização que as disciplinas terão nos horários das aulas, qual a metodologia que será utilizada, no momento em que posiciona professores e alunos no lócus escolar, entre outras questões. Como já fora discutido no capítulo anterior, a escola subjetiva os alunos que passam por ela e, nesse sentido, o currículo está intimamente ligado a essa subjetivação, pois imprimi em cada aluno “modos de perceber e de se conduzir no mundo” (KLEIN; LUNARDI, 1997, p. 45). Ainda de acordo com as autoras, o currículo é:

(...) sim, uma prática discursiva em que saber/poder estão imbricados em narrativas individuais ou coletivas constituindo sujeitos auto-regulados através do disciplinamento dos indivíduos para a vida em sociedade. (KLEIN, LUNARDI, 1997, p. 47)

Alinhando-me à defesa das autoras, assumo a expressão discurso curricular como esse mecanismo que organiza as práticas nas escolas. Não se trata de tomar o discurso como língua ou como fala, e sim como esse mecanismo que, por organizar as práticas escolares, subjetiva permanentemente os sujeitos nelas produzidos. Dito de outra maneira, o discurso curricular opera na constituição de conhecimentos válidos ou não à escolaridade, na instituição de espaços e tempos de aprendizagem, na organização de ciclos de estudos, na hierarquia de que pode ensinar essa ou aquela disciplina, na produção de sujeitos escolares. Por isso, immanentemente, relações de saber e poder estão imbricados nesse mecanismo e na sua produção.

Abordando as relações de saber e poder presentes nas escolas e, conseqüentemente, no discurso curricular, trago um excerto do Diário de Campo, no qual, nesse dia observado, a professora esperava os alunos, no laboratório de informática, com uma imagem contendo algumas explicações sobre os sinais de pontuação. A orientação era que os alunos copiassem todo o conteúdo arquivo no caderno.

Os alunos das duas turmas levaram todo o período para copiarem. Então, ela disse a eles que na próxima aula explicaria o que eles haviam copiado. A professora justificou, para mim, que os alunos fazem pouca cópia. Que nas aulas anteriores, ela entregava esse tipo de material, contendo explicações em uma folha xerocada, mas que agora, prefere fazer os alunos copiarem, até mesmo porque copiando, muitas vezes, vão conhecendo as palavras. E isso aconteceu durante a aula; muitos alunos perguntavam para ela o que a palavra que eles haviam copiado, significava. A professora também relatou que os alunos têm muita dificuldade no Português e acham difícil; eles não têm o hábito de praticar a leitura e questionam muito o porquê de precisar aprender português. (Diário de Campo, 27/04/2016).

Percebe-se as relações de saber/poder em funcionamento, pois desde o momento em que professor e aluno entram para a sala de aula, estão permeados por essas relações. O exercício de saber e poder só faz sentido

se produzir certo tipo de sujeito, neste caso, o sujeito bilíngue, tendo sua língua e cultura próprias e colocando em funcionamento o aprendizado de uma segunda língua.

Nesse sentido, "(...) as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor." (Foucault, 1999, p. 91). Essas relações produzem os sujeitos numa determinada perspectiva de conhecimento, escola. Isso porque, na perspectiva desta escrita, as relações de poder são tomadas como "uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 1999, p. 90). Ou seja, a professora muda sua metodologia, visando que essa mudança seja produtiva aos seus alunos, nesse caso, seja produtiva para a produção de sujeitos bilíngues.

No mesmo excerto do Diário de Campo, é possível perceber o quanto que a representação que o sujeito surdo ainda tem da língua portuguesa é uma representação de que ela é difícil, talvez por que ela ainda esteja muito ligada aos registros da oralidade, então isso pode causar uma leitura bastante binária entre o português, que seria do mundo dos ouvintes e a língua de sinais, que seria do mundo dos surdos. Talvez por isso ainda haja um certo desconforto dos sujeitos surdos quanto à língua portuguesa, pois a forma como ela é representada, ainda está muito colocada numa relação dicotômica e parece que nessa relação, essas duas línguas não podem "andar juntas". Debateremos muito isso nas reuniões do nosso Projeto Produções Culturais Surdas e também presenciamos na UFSM²³, a dificuldade que os sujeitos surdos apresentam, após o ingresso no Ensino Superior, justamente, por esse desinteresse no aprendizado da Língua Portuguesa. Corroborando com isso, trago, abaixo, dois excertos das entrevistas realizadas com professores surdos:

²³ Refiro-me à UFSM por ser a Instituição onde estou estudando e presenciando essa realidade.

Eu acho que é preciso pensar que é necessário esse estímulo. Eles têm esse L1, né, Libras como L1, muito bem feito, só que falta esse ensino do português, sabe, como eles vão escrever, como eles vão estruturar uma redação, o contexto dessa redação é muito importante. Então tem que ter essa troca porque, por exemplo, no futuro quando eles vão fazer o vestibular ou em outro lugar, essa comunicação é bem difícil, então é muito importante essa parte da escrita. Falta um incentivo porque, às vezes, alguns surdos não têm interesse, sabe, não tem vontade de aprender português; outros têm muita vontade. Por exemplo, 60, 70% dos alunos têm interesse e alguns não tem, mas a gente tem que respeitar. Essa importância da Libras ser o L1, mas, por exemplo, o aluno vê o Português como uma coisa ruim, né, mas não é ruim, só que eles já construíram essa identidade, então, tem que, a minha preocupação é como estruturar esse português, porque será que no futuro não vai se dissolver isso? Por exemplo, aqui na faculdade, os surdos sempre reprovam nas disciplinas por causa do português. Eu penso que, na cabeça deles, têm essa Libras bem feita, resposta em Libras tá ótima, mas como é que vai passar pro papel, sabe. Essa é minha grande preocupação. (P.L.S.)

(...) Na verdade é muito difícil pra eles, é difícil entender. (...) Português é difícil, não entende português. Às vezes os alunos sabem, mas não conseguem escrever. (...) (P.H.E.S.)

A Escola Reinaldo Coser baseia a proposta da Língua Portuguesa como segunda língua, em sua maior parte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a língua estrangeira. Conforme o PPP da Escola:

Diferentemente destes [PCNs], no entanto, a presente Proposta denomina-se Proposta de Português como segunda língua (L2) porque a população alvo, alunos surdos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e da EJA, estão imersos na comunidade ouvinte falante de língua portuguesa e dela faz parte, apesar das diferenças linguísticas e culturais. O ensino de uma “língua estrangeira” se refere ao ensino de uma segunda língua quando os aprendizes não vivem em uma comunidade falante da língua alvo e não a usam diariamente, em qualquer modalidade, escrita ou falada. (PPP, 2013, p. 14, grifos meus).

Nesse sentido, a escola considera que o educando a que visa esse currículo é o sujeito surdo, sendo usuário de sua primeira língua, a Libras, com “variados graus de proficiência” (PPP, 2013, p. 14).

No Projeto Político Pedagógico da Escola pouco é mencionado o SignWriting (SW), porém, durante minhas visitas à escola, percebi que o discurso sobre a importância desse sistema da escrita da Língua de Sinais é recorrente, inclusive e, principalmente, pelos professores surdos. Não há uma disciplina específica de SW, mas ele é ensinado e trabalhado na disciplina de Libras. Conforme o PPP:

Outro artefato cultural linguístico interessante é que estão difundindo um sistema de escrita para escrever a Língua de Sinais. Este sistema é conhecido pelo nome de SignWriting (SW) ou Escrita da Língua de Sinais - ELS e foi um fato histórico importante para o povo surdo. (PPP, 2013, p. 13).

Referente a essa questão, trago três excertos:

(...) o mais importante é mostrar os materiais, fazer uma atividade com os alunos. Eu tento também apresentar o SW, pra eles terem essa percepção visual e também aprenderem a construir isso porque quem tá no ensino médio precisa entender, fazer essas atividades, precisa fazer os jogos e como o surdo tem essa necessidade de ser uma coisa visual, é importante pra formação deles também. (P.L.S.)

Eu trabalho SW, sim, eu ensino SW. Porque é visual. Tu olha, o rosto, tu olha, a mão. É visual. Português, nada. Mas, claro, precisa português, sim. Eu não posso ensinar português, só SW. Eu vejo os alunos que começam pequenos, aprendem rápido. Os maiores não aprendem muito, às vezes não gostam. Mas aqui, na escola, precisa, por causa do currículo; é obrigado SW. É importante por causa da imagem, é visual. (P.H.E.S.)

Foram observadas duas turmas distintas nessa disciplina. Na primeira, quando chegamos, o professor já havia iniciado a aula. A data e algumas palavras já estavam no quadro. O professor estava trabalhando SignWriting, então, a data estava toda na escrita da Língua de Sinais e as palavras, ele fez SignWriting e, ao lado, escreveu o significado, em português. As palavras eram caneta, surdo.

Na outra turma que observamos, uma turma de segundo ano do ensino médio, a mesma turma que observamos a aula de História da Educação de Surdos, o professor também colocou a data no quadro em SignWriting. Depois, determinou uma configuração de mão e pediu aos alunos que fizessem, em seu caderno, a escrita da Língua de Sinais com aquela configuração de mão. Os alunos fizeram os sinais de Estado, estágio. (Diário de Campo, 26/04/2016)

Marianne Rossi Stumpf, em sua tese de doutorado, explica que o SignWriting foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, e sua origem está ligada a um sistema que a autora criou para notar os movimentos da dança. Segundo Stumpf (2005, p. 51),

(...) o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. O SignWriting pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. (STUMPF (2005, p. 51).

Mesmo os documentos elaborados pelo MEC e os documentos elaborados pela comunidade surda já tenham sido analisados em outro capítulo, penso ser pertinente trazer alguns excertos desses documentos a respeito das questões que venho problematizando neste capítulo, até mesmo, por eles fazerem parte do corpus empírico deste trabalho.

A respeito do SignWriting, por exemplo, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* afirma que:

A escrita da Libras é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade. (RELATÓRIO MEC/SECADI, 2014, p. 10).

Outro importante artefato que acredito ser pertinente abordar e problematizar quando se trabalha com o espaço escolar, é a avaliação. É necessário ressaltar que, neste trabalho, por tratar-se de uma discussão acerca do discurso curricular, trago a avaliação como um dos artefatos do currículo. Por ser um tema que gera muitas inquietações, a avaliação daria conta, talvez, de uma outra Dissertação, mas como meu foco não é esse, trago apenas algumas problematizações acerca da avaliação na Escola em que realizei a pesquisa.

Alto-me a defesa de Thoma (2009), quando explica que a avaliação, entendida como uma prática cultural, está presente em nossas relações desde que nascemos. Rotineiramente, somos interpelados por discursos que avaliam nossos comportamentos, ideias, capacidades, gostos, entre outros.

Usamos expressões em referência aos outros, como “você é dez” ou “ele é um zero a esquerda”, que imprimem marcas em quem é avaliado e subjetivam de distintos modos, de acordo com a forma como cada um é interpelado por aquilo que se diz sobre ele ou ela, constituindo subjetividades. (THOMA, 2009, p. 52, grifos da autora).

Nesse sentido, uma das funções da avaliação é a de classificar e distribuir os sujeitos entre os mais aptos, mais capazes e os menos aptos e menos capazes. “Como outras medidas sociais, a avaliação constitui-se em um mecanismo de poder que surte efeitos em cada um de nós” (THOMA, 2009, p. 52). Nesse sentido, trago, abaixo, excertos das entrevistas realizadas:

Avaliação eu faço diariamente. (...) Prova é difícil eu fazer. Mesmo porque quando eu faço uma prova é tão deprimente, né, pra eles porque, por mais que eu esteja trabalhando, eles se bloqueiam muitas vezes. Eles me dão retorno na aula, mas na prova eles bloqueiam. Então isso eu percebo, né, digo: bah, mas tu sabia, assim, assim, te lembra? Aí depois, quando eu entrego a prova de novo, eles: bah é verdade, eu sabia. Né, então tem o emocional que bloqueia bastante, então eu faço trabalhos com eles, eu peço textos, às vezes eles produzem textos pra mim em sala de aula, que é uma maneira de eu avaliar também a produção escrita, avalio vocabulário, avalio, daí, o que for, o que tiver que avaliar, então, a minha avaliação é assim. (P.L.P.)

Prova não precisa. Só trabalho, pesquisa. (P.H.E.S.)

Na verdade eu nunca faço provas com eles. Só mais trabalhos, mesmo. Eu observo todos os dias qual o nível de conhecimento deles, né. Porque alguns alunos se eu percebo que eles não sabem muito, se falta alguma coisa, eu incentivo ele a também trocar alguma experiência com aquele que sabe mais. Eu desafio eles a fazerem atividades em casa, aí quando eles vêm, eu observo, daí se já tá legal, a gente faz essa troca de conhecimento, mas eu nunca faço provas. (P.L.)

Percebe-se com o relato da professora do primeiro excerto, o quanto a prova, imprimi ou imprimiu marcas nos alunos desta escola. É interessante observar que nos relatos dos três professores, quando perguntados sobre sua forma de avaliar os alunos, a resposta de que não faziam provas foi unanime. A avaliação das três disciplinas observadas, basicamente, são realizadas através de trabalhos. Analisando esses excertos, como faço parte de uma Universidade e penso nos sujeitos surdos que em breve estarão fazendo vestibular para ingresso nessa mesma Universidade, fiquei me questionando o quanto essa escola está preparando esses alunos para o ingresso no Ensino Superior.

Na Universidade, nem sempre eles encontrarão disciplinas onde os professores se assujeitarão a não realizar provas apenas levando em conta o "emocional" desses alunos. Acredito, sim, numa avaliação diferenciada para os sujeitos surdos, mas percebemos que isso não é uma realidade ainda. O vestibular em Libras já é uma conquista para a comunidade surda, porém, isso ainda não é realidade dentro de todas as disciplinas dos cursos de graduação.

Abaixo, segue outro excerto de uma professora surda relatando sobre sua avaliação:

Avaliação é com vídeo. Por exemplo, eu gravo um dia e guardo. Depois, outro dia, mais para o final, eu chamo os alunos e faço igual vestibular, de marcar as questões. Coloco o vídeo, eles olham, eu pergunto e eles marcam na folha. (P.H.E.S.)

Permiti-me pensar e me questionar sobre o modo de avaliação dessa professora: isso não seria uma prova? Ainda mais se em seu discurso ela compara com o vestibular. O vestibular é uma prova de seleção, dada sua importância para o ingresso na Universidade. Confesso que no momento da entrevista, por alguns atravessamentos que já referi no capítulo metodológico, não tive essa percepção enquanto a via sinalizar para mim suas respostas. Num momento posterior, analisando os discursos dos professores nas entrevistas é que tive esse olhar mais aguçado referente a resposta da referida professora.

Corroborando com a ideia da avaliação em vídeo, proposta pela professora, trago um excerto do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, que também propõe essa forma de avaliação para os alunos surdos:

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada. (RELATÓRIO, MEC/SECADI, 2014, p. 14).

Acredito que estamos discutindo muito isso nos eventos e encontros de pesquisadores na área de Educação de Surdos, principalmente, com a participação mais ativa de militantes surdos. Esse já é um grande avanço para pensarmos a educação bilíngue e um currículo que contemple essas questões, seja na escola de surdos, seja na escola inclusiva. Sempre há o que discutir para se melhorar. E na intenção de problematizar essas questões da educação bilíngue e do currículo foi que escrevi essa Dissertação.

5 DESENCAIXES FINAIS

Há diferentes discursos que constituem as práticas pedagógicas e são “[...] legitimados para governar a todos por intermédio da educação bilíngue [...]” (THOMA, 2016, p. 768). A educação bilíngue, que é significada de modos distintos e vem sendo oferecida em espaços e tempos escolares, seja na escola inclusiva, seja na escola de surdos.

A variedade desses discursos provoca embates e lutas, pois temos, de um lado, a política de inclusão proposta pelo MEC, que considera que a educação bilíngue deve se dar por meio do Atendimento Educacional Especializado e com a presença de intérpretes em sala de aula, o que é distinto do que a comunidade surda defende, que é uma escola específica para surdos, na qual “[...] há uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos podem identificar-se e construir sua diferença política e cultural.” (THOMA, 2016, p. 759).

Foi com a intenção de debruçar-me sobre esses discursos que movimentei meu primeiro objetivo específico de pesquisa, qual seja, analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos. Para tanto, realizei uma análise dos materiais produzidos pelo MEC e dos materiais produzidos pela comunidade surda, concluindo que há um breve distanciamento entre esses discursos e uma permanente negociação entre a comunidade surda e entre o disposto pelo MEC. Negociação essa que, muitas vezes, é produtiva e acaba trazendo conquistas para os sujeitos surdos, como é o caso, por exemplo, do reconhecimento que são sujeitos de uma língua e cultura próprias e também o fato da oficialização da Lei de Libras, através do Decreto 5626/2005.

Com isso, surgem questionamentos, também, acerca do currículo dessas escolas. E foi intencionando problematizar as práticas curriculares de uma escola de surdos em relação a Política de Educação Bilíngue, que fui a campo, realizei entrevistas com professores de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul, observei alguns momentos formais e informais desta escola e

me mantive, por um tempo, imersa nesse espaço, tão defendido pela comunidade surda.

Pude perceber que a escola prioriza a comunicação em Língua de Sinais, dando visibilidade à isso, inclusive pelo fato de professores surdos ensinarem Libras ser um fator primordial.

Outro fator que acredito ser pertinente, é a exaltação da comunidade surda na escola. Na escola investigada, a comunidade surda está presente, constantemente, no espaço escolar. Conforme Lopes; Veiga-Neto, para que um grupo se contitua e se configure como comunidade, são necessárias algumas condições:

[...] afinidades entre os diferentes individuos que constituem o grupo, interesses comuns que possam conduzir as ações do grupo por caminhos comuns, continuidade das relações estabelecidas, bem como tempo e espaço comuns em que os encontros do grupo possam acontecer. (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 116)

No caso da comunidade surda desta cidade, ela permanece no espaço escolar, tanto que é comum vermos ex alunos na escola ou até mesmo trabalhando como monitores surdos. Estratégias para se manter no espaço escolar e, ao mesmo tempo, imersos na comunidade surda.

A partir das observações, pude perceber que o ensino da língua portuguesa para os sujeitos surdos e as exigências na escola de surdos ainda são algumas questões, talvez, preocupantes. Ou, pelo menos, questões para pensarmos. Vivenciei muito nos dias que estive presente na escola, a falta de exigência de alguns professores no que diz respeito a língua portuguesa. A preocupação quase que central da escola é a Língua de Sinais.

Saliento que ao longo deste trabalho não pretendi fazer um juízo de valor em referência aos discursos do MEC, nem aos discursos da comunidade surda, nem aos relatos dos professores, ou seja, não defendo que um seja verdadeiro e o outro falso, ou que um seja melhor que o outro. A intenção foi realizar uma problematização acerca desses discursos, tanto presentes nos documentos quanto presentes na escola, para poder pensar a Educação de Surdos perante a Política de Educação Bilíngue no contexto

das escolas de surdos. Penso que esse movimento seja salutar a fim de manter sempre viva as possibilidades de tensionamento, suspensão de juízo de valores, portanto, de problematizações necessárias ao cenário atual da Educação de Surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL - Ministério da Educação. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

BRASIL - Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL - Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL - Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editor, 2007. p. 13-34.

CACERES, Marcele Martinez. **Um aluno surdo, um implante coclear e uma escola de surdos: uma história com muitas possibilidades e identidades**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, 2013. 36 p.

CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2011.

COMUNIDADE SURDA. **Carta aberta ao ministro da educação**. 2012.

COMUNIDADE SURDA. **A educação que nós surdos queremos**. 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103-127.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. P. 107-120.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos surdos e educação**: negociação da cultura surda. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2013.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005. 142 p.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, Mediação, 1999. P. 27-40

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 7ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhons Albuquerque, 1999, 13ª Ed.

FORMOZZO, Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. In.: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs). **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

GIORDANI, Liliane. Educação Inclusiva na Educação de Surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: MACHADO, Lucylene Matos de Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini (Orgs). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. P.68-80.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; KLEIN, Madalena. **Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). 2014.

KLEIN, Madalena; FORMOZZO, Daniele de Paula. **Im/possibilidades na educação de surdos**: discussões sobre currículo e diferença. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.212-225, Jul/Dez 2009.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Marcia Lise. **Currículo na educação de surdos**: relações de poder e práticas de significação. In.: Espaço informativo técnico-científico INES. Nº8 (agosto/dezembro - 1997). Rio de Janeiro, INES, 1997. P. 44-48.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed. P. 75-93

KOHAN, Walter O. Infância. Entre Educação e Filosofia. Autêntica: Belo Horizonte, 2003. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para inclusão escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011.

LAZZARIN, CAMATTI. **Outros sujeitos, outra escola? Estratégias e práticas no contexto de escolas específicas para surdos**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 259-270, maio/agosto 2011. P. 11

LIMA, Camila Machado de; SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. **Apontamentos sobre a educação de surdos**: aprendizagens no encontro com a surdez. In.: Revista Espaço. Nº 43, jan-jun. 2015, Rio de Janeiro. P. 92-113.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 15-32.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos. In: MACHADO, Lucylene Matos de Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda.** 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. P.116-137.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 102p.

LUNARDI, Marcia Lise. **Educação de Surdos e currículo: um campo de lutas e conflitos.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998, 103p.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, Amarildo Luis; TOMAZETTI, Elisete; ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.) **Diferença, Cultura e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 2010. P. 142-152.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola: fronteiras nas formas de ser surdo.** Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

MORAIS, Monica Zavacki de. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2015.

MORAIS, Monica Zavacki de. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2008.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos). 268p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In.: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

PINHEIRO, Daiane. **Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2012.

SARTURI, Claudia de Arruda. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras Libras - Polo UFSM.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria RS, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II.** Outros modos de pensar fazer pesquisa em educação. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed. P. 07-32.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. P. 07-14

SCHUCK, Maricela. **A educação do surdos no Rio Grande do Sul: currículos de formação de professores surdos**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2012.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Siva. **Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade**. In.: Inter-Ação, Goiania, v. 40, p. 573-590, set/dez. 2015.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 56-69.

THOMA, Adriana da Silva, KLEIN, Madalena. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Cadernos de Educação/Faculdade de Educação - UFPel - ano 19, nº 36 (mai-ago 2010). Ed. UFPel. Pelotas, Rio Grande do Sul. P. 107-131.

THOMA, Adriana da Silva. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. In.: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

TRAVERSINI, Clarice. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea.** In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Orgs.). Estudos Culturais e Educação: desafios atuais. Canoas: ULBRA, 2012. P. 173-187.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e conflitos. In.: MORAES, Vera Regina Pires; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico.** Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e exclusão social.** In: CANEN, Ana. MOREIRA, Antonio Flávio. Ênfases e omissões no currículo. Campinas/SP: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Estudos Culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. Ed - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 286p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DIRETOR DA ESCOLA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DIRETOR (A)**

PESQUISA: Os discursos curriculares das escolas de surdos: possíveis negociações no contexto da educação bilíngue

PESQUISADORA: Marcele Martínez Cáceres

ORIENTADORA: Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

OBJETIVOS DA PESQUISA: 1) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos; e 2) problematizar as práticas curriculares das escolas em relação à Política de Educação Bilíngue.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa uma (01) escola de surdos, 03 professores e o diretor da escola.

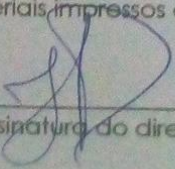
ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e com o diretor da escola, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. As entrevistas com professores surdos e com o diretor da escola serão filmadas e a entrevista com a professora ouvinte, será gravada. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão apenas para análise da pesquisa. Os nomes dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

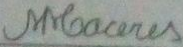
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- (x) entrevistas
- (x) observações
- (x) disponibilização de materiais impressos ou digitais



 Assinatura do diretor



 Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)

PESQUISA: Os discursos curriculares das escolas de surdos: possíveis negociações no contexto da educação bilíngue

PESQUISADORA: Marcele Martinez Caceres

ORIENTADORA: Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

OBJETIVOS DA PESQUISA: 1) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos; e 2) problematizar as práticas curriculares das escolas em relação à Política de Educação Bilíngue.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa uma (01) escola de surdos, 03 professores e o diretor da escola.

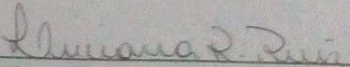
ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e com o diretor da escola, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. As entrevistas com professores surdos e com o diretor da escola serão filmadas e a entrevista com a professora ouvinte, será gravada. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão apenas para análise da pesquisa. Os nomes dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

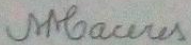
Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- entrevistas
- observações
- disponibilização de materiais impressos ou digitais


Assinatura do(a) professor(a)


Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)

PESQUISA: Os discursos curriculares das escolas de surdos: possíveis negociações no contexto da educação bilíngue

PESQUISADORA: Marcele Martinez Caceres

ORIENTADORA: Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

OBJETIVOS DA PESQUISA: 1) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos; e 2) problematizar as práticas curriculares das escolas em relação à Política de Educação Bilíngue.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa uma (01) escola de surdos, 03 professores e o diretor da escola.

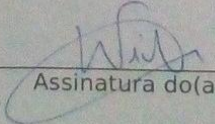
ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e com o diretor da escola, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. As entrevistas com professores surdos e com o diretor da escola serão filmadas e a entrevista com a professora ouvinte, será gravada. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão apenas para análise da pesquisa. Os nomes dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

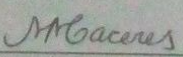
Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- entrevistas
- observações
- disponibilização de materiais impressos ou digitais


Assinatura do(a) professor(a)


Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSOR(A)**

PESQUISA: Os discursos curriculares das escolas de surdos por meio negociações no contexto da educação bilíngue

PESQUISADORA: Marcelle Martinez Caceres

ORIENTADORA: Prof. Dra. Marcia Lise Lunardi-Lazzari

OBJETIVOS DA PESQUISA: 1) analisar como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos; e 2) problematizar as práticas curriculares das escolas em relação a Política de Educação Bilíngue.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão da pesquisa uma (01) escola de surdos, 03 professores e o diretor da escola.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: As atividades da pesquisa envolvem entrevistas abertas com professores e com o diretor da escola, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. As entrevistas com professores surdos e com o diretor da escola serão filmadas e a entrevista com o professora ouvinte, será gravada. As entrevistas filmadas e fotografadas serão apenas para análise da pesquisa. Os nomes dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa, nos seguintes procedimentos:

- (*) entrevistas
- (*) observações
- (x) disponibilização de materiais impressos ou digitais

Luís T. Maranhão Jr.
Assinatura do(a) professor(a)

Marcelle
Assinatura do(a) pesquisadora(a)

ANEXO E – MODELO DO QUESTIONÁRIO PARA A ESCOLA



GIPES

Grupo Interinstitucional de
Pesquisa em Educação de Surdos

PESQUISA: Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue

COORDENAÇÃO: Dra.Lodenir Karnopp (UFRGS), Dra.Madalena Klein (UFPel) e Dra. Márcia Lunardi-Lazzarin (UFSM)

QUESTIONÁRIO PARA ESCOLA

Este é um questionário que visa a obtenção de dados sobre o espaço da escola, funcionamento e infraestrutura.

Dados de identificação:

Cidade: _____

Nome da Escola: _____

Nome/ Função do Entrevistado: _____

Escola:

1. Turnos de Funcionamento da Escola: _____
2. Âmbito Escolar: () Municipal () Estadual () Particular ()
Número de Professores: Surdos _____ Ouvintes _____
3. Número de Funcionários: Surdos _____ Ouvintes _____
4. Número de Turmas: _____

Histórico/ Número de Alunos na Escola	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Total de alunos (geral)						
Educação Precoce/ Psicopedagogia Inicial						
Educação Infantil						
Ensino Fundamental (anos iniciais)						
Ensino Fundamental (anos finais)						
EJA						

5. Há participação da comunidade surda na escola? Em que atividades?
6. A escola participa de eventos/ atividades da comunidade surda? Quais?
7. Há serviços de apoio, atendimento educacional especializado (AEE) ou atividades extracurriculares para os alunos na Escola?

8. Há curso de língua de sinais oferecidos para a comunidade escolar e comunidade em geral?
10. Há formação continuada para professores (reuniões semanais de planejamento, formação e cursos de Libras)?
11. Há intérpretes na Escola?
Qual a carga horária de trabalho semanal do intérprete?
Qual o tipo de vínculo empregatício? Quais as atividades desempenhadas pelo intérprete
12. Há biblioteca(s)?
13. Há salas de projeção de vídeos, filmes?
14. Há registro visual/ impresso das atividades do cotidiano escolar?
15. Projetos desenvolvidos pela escola.
16. Outras informações relevantes:
17. A escola pode disponibilizar cópia do Regimento e do PPP?

MUITO OBRIGAD@ PELA COLABORAÇÃO!
Pesquisador(es) responsável(is) pela entrevista:

ANEXO F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- Qual tua formação?
- A quanto tempo trabalha na Educação de Surdos?
- A quanto tempo trabalha aqui na Escola?
- Quais as disciplinas que tu trabalha aqui na Escola?
- Quantos dias na semana tu trabalha essa disciplina (disciplina foco da entrevista)?
- Qual a metodologia que tu costuma utilizar em sala de aula?
- Quais recursos tu costuma utilizar?
- Como tu realiza as avaliações dos alunos?
- Na tua opinião, qual a importância de ser um professor surdo o professor que trabalha a disciplina de Língua de Sinais?
- Há projetos interdisciplinares na escola que envolvam a tua disciplina? Quais? Fale um pouco sobre ele (s).

ANEXO G – PROTOCOLO BÁSICO PARA OBSERVAÇÕES

Protocolo básico para as observações: Registo em vídeo [S] [N]

Identificação:

- **Escola:**
- **Turno da observação:**
- **Turma observada:**

- Espaço da observação:

sala de aula	biblioteca	laboratório	pátio	ginásio	auditório	Outros – qual?

Breve descrição do espaço:

Itens a serem observados:

Distribuição dos tempos e rotinas escolares	
Organização e utilização dos espaços escolares;	
Uso das línguas (LGP e Língua Portuguesa — escrita, oral) nas dinâmicas escolares;	
Materiais e recursos utilizados pelo professor;	
Materiais e recursos compartilhados entre os alunos.	

Data/...../2016.

Responsável pela observação:.....