

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Tese de Doutorado

A POSSIBILIDADE DA ESCOLA DE SURDOS:
A DEFESA DA ESCOLA PARA O ENCONTRO COM O MUNDO

Violeta Porto Moraes

Pelotas, verão/outono de 2021.

VIOLETA PORTO MORAES

A possibilidade da escola de surdos:
a defesa da escola para o encontro com o mundo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas – PPGL/UFPel, como requisito parcial e último à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Madalena Klein

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Dora Lilia Marín-Díaz

Pelotas, verão/outono de 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na
Publicação

M827p Moraes, Violeta Porto

A possibilidade da escola de surdos : a defesa da escola para o encontro com o mundo / Violeta Porto Moraes ; Madalena Klein, orientadora ; Dora Lilia MarínDíaz, coorientadora. — Pelotas, 2021.

188 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Escola. 2. Escola de surdos. 3. Educação de surdos.
4. Pluralidade. 5. Comum. I. Klein, Madalena, orient. II. Marín-Díaz, Dora Lilia, coorient. III. Título.

CDD : 371.912

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

*Às professoras e professores das escolas públicas brasileiras
que resistem todos os dias!*

AGRADECIMENTOS

*“Presentemente
eu posso me considerar
um sujeito de sorte”
(BELCHIOR, 1976).*

Ao pai e a mãe por tudo e por tanto! Por serem o meu porto seguro, a minha força e o meu amor.

Ao Mateus por ser meu irmão, parceiro, amor! Por cuidar de mim, por me mostrar que é sempre preciso dar um tempo. Espero estar fazendo por ti também.

À Mada por ter sido professora, orientadora, amiga! Por ter acreditado em mim nesses mais de 7 anos de convivência. Tu me ensinaste a fazer pesquisa com respeito, afeto, distanciamento e muita luta. Que orgulho eu sinto em ter sido tua orientanda.

À Dora por ter aceitado a co-orientação desta pesquisa. Por ter me acolhido na Universidade, na sua casa junto ao Prof. Carlos e ter me proporcionado uma das experiências mais felizes que eu tive nesses quatro anos. Agradeço aos queridos amigos e colegas do Grupo de Estudo pela acolhida generosa e muito afetuosa em terras colombianas. *Gracias* por tudo que colocaram sobre a mesa: Comênio, tintos, estudos, afetos. Espero que o nosso reencontro seja breve. Vocês foram um presente que o doutorado me trouxe. Aos queridos David, Maria Isabel, Gustavo, Roger.

À professora Orquídea Coelho por ter me apresentado outras possibilidades de entender as Escolas de Surdos! Agradeço por me receber na linda e inesquecível Cidade do Porto junto ao Bruno e ao seu grupo de orientandas.

Aos colegas do grupo de orientação pelas trocas, pelos momentos de discussão! Rúbia, Jean, Ana Luiza, Ana Gabriela. Chico e Dileta.

À professora Márcia Lunardi-Lazzarin por ter sido a responsável por muitos dos encontros acadêmicos de afeto que venho vivendo e por estar participando da finalização desta etapa! As escolhas e as perspectivas se modificam quando te conhecemos no Curso de Educação Especial da UFSM.

À professora Kamila Lockmann pelas provocações e contribuições nesta pesquisa, por ter aberto as portas da FURG e por ter me apresentado aos queridos Dora e Carlos. Obrigada por ter oportunizado tantas coisas.

Ao professor Jarbas por ter participado no momento de qualificação desta tese. Às professoras Aline Accorssi e Marta Nörnberg por terem aceitado participar desse processo.

À Aline por ser rede, vizinha, parceira, amiga. Por estar junto nas caminhadas, nos perrengues, no mundo. Que alegria a nossa amizade! A Bê e a Lilian por serem parte dessa rede de afeto e cumplicidade. Por serem ombro, ouvidos, apoio, fala (e muito fala) e, principalmente, por serem sem fim. A vida é mais feliz compartilhada com vocês.

À Josi por não ter deixado eu me encontrar comigo mesma! Por me fazer ver que às vezes é preciso sair da ilha, por alimentar a Ella e o Agenor, pelo apoio de sempre.

A minha afilhada e amiga Maitê pelo carinho e por estar sempre aí pra tudo. Amo a nossa amizade.

Às amigas Patrícia e Elisete por dividirem os estudos, as aulas, os mates, os chopes. Muito feliz por esse encontro da vida.

À Carol pelos laços construídos em terras lusitanas e fortalecidos a cada dia.

Aos amigos Ivan, Márcia e Camilo pela amizade construída na rama e no afeto.

Às colegas, amigas e amigos do GIPES! Especialmente Angela e Tati pelo carinho.

À comunidade surda de Pelotas.

Ao grupo de tradutores-intérpretes de Libras da Universidade Federal de Pelotas.

Às colegas da disciplina de Educação Especial.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina pelo afastamento concedido.

Às treze Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul.

Que sorte ter toda essa gente na vida!

Obrigada!

*“Pode ser difícil e doloroso vir ao mundo,
assumir a responsabilidade que nos aguarda,
expor-nos ao que é outro e diferente.
Entretanto, é isso o que nos torna únicos e, em
certo sentido, humanos”
(BIESTA, 2013, p. 100).*

MORAES, Violeta Porto *A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo*. 2021. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, produzida na Linha de pesquisa epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal de Pelotas sustenta a tese na qual a escola de surdos cumpre o papel de lançar os estudantes no mundo, mas se fragiliza enquanto escola quando é marcada prioritariamente pelas marcas identitárias da comunidade surda e limita sua responsabilidade de apresentar o mundo aos alunos ao que é restrito à esta comunidade. A língua brasileira de sinais e a língua portuguesa escrita são centrais na organização do escolar da escola, marcadas por uma relação muito mais da ordem da identidade e da mesmidade do que da diferença, da pluralidade. Para desenvolver este empreendimento de pesquisa adotou-se uma atitude de problematização, filiada aos movimentos de métodos observados nos estudos de Michel Foucault, na qual não se está à busca do conhecimento, mas cria, produz problemas para o pensamento. Diante dessa atitude de problematização, buscou-se a partir da problemática: o que possibilita que a escola de surdos se constitua enquanto uma escola?, perceber o que constitui a escola de surdos no presente. Fez-se uso do conceito de escola que emerge em Comênio e é apropriado/desenvolvido por Jan Masschelein e Maarten Simons. Este conceito está sustentado pelos estudos de Hannah Arendt sobre a responsabilidade do professor como aquele que apresenta o mundo aos recém-chegados. Para a análise, fez-se uso da matriz proposta pelo pesquisador colombiano Oscar Saldarriaga para produzir cruzamentos entre as respostas de entrevistas com estudantes e professores e os Projetos Político Pedagógicos e Regimentos das 13 escolas de surdos do Estado do Rio Grande do Sul. Foi possível perceber o quanto a bandeira de defesa pela escola de surdos está presa às particularidades que a constitui, fragilizando a pluralidade da escola. Enquanto os professores preocupam-se com as lutas do mundo lá fora, os estudantes anseiam pela igualdade proporcionada pela matéria e pelo estudo. Esta tese buscou aproximar, trazer, jogar a escola de surdos para junto das discussões que se tem na contemporaneidade sobre escola. Não com a intenção de compará-la às demais escolas, mas entendê-la, narrá-la, problematizá-la assim como se faz com as outras escolas. O que se defende é aquilo que só a escola faz e que nem a comunidade e nenhum outro espaço é capaz de fazer: a apresentação do mundo aos surdos.

Palavras-chave: Escola; Escola de Surdos; Educação de Surdos; Pluralidade; Comum.

MORAES, Violeta Porto. *The possibility of deaf schools: a defense of the school for the encounter with the world*. 2021. 188f. Thesis (PhD in Education) – Post Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

ABSTRACT

This PhD thesis, produced on the research line of epistemological decoloniality, transgressive education and transformation practices from the Post Graduate Program in Education from the Federal University of Pelotas, sustains the premise that Deaf schools fulfill the role of launching students into the world, but weakens as a school when it is marked primarily by the identity marks of the deaf community and limits its responsibility to introduce the world to students to what is restricted to this community. The Brazilian sign language and the Portuguese written language are central to the organization of the schoolchildren, marked by a relationship much more in the order of identity and sameness than difference, plurality. To develop this research, we have adopted the approach of problematization, within the method movements observed on Michel Foucault's studies, on which one is not seeking the knowledge, but creating, producing problems for the thought. Within this problematization approach, we have considered the problematic: what enables the Deaf school to be constituted as a school?, thus realizing what presently constitutes the Deaf school. We have used the concept of school that emerges from Comenius and is appropriated/developed by Jan Masschelein and Maarten Simons. This concept is sustained by Hannah Arendt's studies about the teacher's responsibility as the one that presents the world to the newcomers. For the analysis, we have used the matrices proposed by the Colombian researcher Oscar Saldarriaga in order to cross the students' and teachers' answers to the interviews with the Political-Pedagogical Projects and Regulations of the 13 Deaf schools on the state of Rio Grande do Sul. It was possible to perceive that the stand for the Deaf schools' defense is associated to the particularities that constitutes them, fragilizing the schools' plurality. While the teachers worry about the struggles of the external world, the students long for equality provided by the content and by the study itself. This thesis has sought to approximate, bring forward, and consider the Deaf school within the contemporary discussions about the school. We do not have the intention to compare it with other schools, but understand it, narrate it, and problematize it, as it is done with the other schools. We defend that which only the school can accomplish, that not even the community or any other space is capable of accomplishing: presenting the world to Deaf people.

Keywords: School; Deaf School; Deaf Education; Plurality; Common.

MORAES, Violeta Porto. *La posibilidad de la escuela de sordos: la defensa de la escuela para el encuentro con el mundo*. 2021. 188f. Tesis (Doctorado en Educación) Programa de Pos-Graduación en Educación. Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

RESUMEN

Esta pesquisa de doctorado, hecha en la línea de investigación epistemológica no colonial, educación transgresora y prácticas de transformación, del Programa de Pos-Graduación en Educación de la Universidad Federal de Pelotas sostiene la tesis la escuela de sordos cumple la función de lanzar a los estudiantes al mundo, pero se debilita como escuela cuando está marcada principalmente por las señas de identidad de la comunidad sorda y limita su responsabilidad de presentar el mundo a los estudiantes a lo que está restringido a esta comunidad. La lengua de señas brasileña y la lengua portuguesa escrita son centrales en la organización de la escuela, marcada por una relación mucho más en el orden de la identidad y la mesmidad que de la diferencia, la pluralidad. Para desarrollar este emprendimiento de pesquisa se admitió una actitud de problematización, afiliada a los movimientos de métodos percibidos en los estudios de Michael Foucault, en la cual no se busca el conocimiento, pero inventa, produce problemas para el pensamiento. Ante esa actitud de problematización, se buscó a partir de la cuestión: ¿lo que posibilita que la escuela de sordos se constituya mientras una escuela?, percibir lo que constituye la escuela de sordos en el presente. Se utilizó del concepto de escuela que se manifiesta en Comênio y es perfeccionado/desarrollado por Jan Masschelein y Maarten Simons. Este concepto está sostenido por los estudios de Hannah Arendt a cerca de la responsabilidad del profesor como aquel que presenta el mundo a los recién llegados. Para el análisis, se usó de la matriz propuesta por el investigador colombiano Oscar Saldarriaga para producir cruzamientos entre las respuestas de entrevistas con estudiantes y profesores y los Proyectos Políticos Pedagógicos y Regimientos de las 13 escuelas de sordos del Estado del Rio Grande del Sur. Fue posible percibir lo cuanto la bandera de defensa por la escuela de sordos está dependiente de las particularidades que la constituye, fragilizando la pluralidad de la escuela. Mientras los maestros se preocupan con las luchas del mundo afuera, los estudiantes desean la igualdad proporcionada por la materia y por el estudio. Esta tesis buscó acercar, traer, llevar la escuela de sordos para junto de las discusiones que se tiene en la contemporaneidad a cerca de la escuela. No con la intención de hacer comparación con las demás escuelas, pero entenderla, exponerla, problematizarla así como se hace con las otras escuelas. Lo que se defiende es aquello que sólo la escuela hace y que ni la comunidad y ningún otro espacio es capaz de hacer la presentación del mundo a los sordos.

Palabras-claves: Escuela; Escuela de Sordos; Educación de Sordos; Pluralidad; Común.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz: funções da escola moderna.....	98
Figura 2 – Matriz: funções das escolas de surdos	99
Figura 3 – Matriz escolas de surdos: pluralidade.	100
Figura 4 – Organograma da instituição.	102
Figura 5 – Matriz curricular curso: Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Finais.	103
Figura 6 – Matriz escolas de surdos: particularidades.....	113
Figura 7 – Matriz escolas de surdos.	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses orientadas por professoras vinculadas ao GIPES, no período de 2006–2018, com recorte na temática Escola de Surdos.	30
Quadro 2 – Localização das escolas de surdos no Rio Grande do Sul.....	44
Quadro 3 – Número de sujeitos entrevistado em cada escola.	46
Quadro 4 – Protocolo de entrevista com os estudantes (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).	46
Quadro 5 – Protocolo de entrevista como os professores (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).	47
Quadro 6 – Perguntas selecionadas pela autora para o <i>corpus</i> da pesquisa (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).	47
Quadro 7 – Perguntas selecionadas pela autora para o <i>corpus</i> da pesquisa (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).	48
Quadro 8 – Quantidades de materiais analisados.	49

SUMÁRIO

1 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO COMUM NO MUNDO: PARA DAR INÍCIO	14
1.1 AS ESCOLAS QUE SÃO MINHAS, MAS TAMBÉM NÃO SÃO.....	18
2 A (S) NOSSA (S) ESCOLA (S)	26
2.1 (RE) CRIANDO PROBLEMATIZAÇÕES	41
3 O QUE FAZ DE UMA ESCOLA SER ESCOLA?	55
3.1 O QUE DIZEM AS ESCOLAS DE SURDOS DE SI: APROXIMAÇÕES AOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS E REGIMENTOS ESCOLARES	59
4 A DEFESA DA LÍNGUA PARA A ESCOLA E A DEFESA DA ESCOLA PARA A LÍNGUA	77
4.1 UMA PROPOSTA DE DESPOLITIZAR A LÍNGUA DA/NA ESCOLA	86
5 A ESCOLA DE SURDOS: QUE MUNDOS SÃO POSSÍVEIS?	97
5.1 ASSIM COMO TODAS AS ESCOLAS... ..	99
5.2 O QUE A ESCOLA FAZ QUE A COMUNIDADE NÃO FAZ? QUANDO O DISCURSO DA MILITÂNCIA INTERFERE VINDA AO MUNDO	113
6 A ESCOLA DE SURDOS DO MUNDO E PARA O MUNDO: finalizando a caminhada da pesquisa!	122
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS.....	133

1. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO COMUM NO MUNDO:

PARA DAR INÍCIO

Caminhar. Encontrar o próprio passo, o próprio peso e a própria leviandade, a breve e fugaz medida dos átomos, as circunferências e as páginas escritas ou ainda em branco. Livrar-se de si próprio, do que se é, do que se sabe: o idêntico a si mesmo não provoca senão necessidade e indigestão. Ir-se ao mundo: às tumbas dos poetas, aos céus próximos, ao passado menos recente, à duração do frágil, aos gestos que ainda estão imóveis. Caminhar para retirar-se, ir para longe de casa, longe de todo ponto de partida. Caminhar para respirar: nada se aprende por asfixia. Caminhar para escapar da apatia, da tirania, do vozeirão Caminhar para regressar a este lugar onde nunca estivemos antes (SKLIAR, 2015, p. 30).

Essa pesquisa foi um caminhar na busca da suspensão ou melhor, na construção de um tempo livre (para ir familiarizando o leitor com o que vem pela frente) para o estudo da escola. Sou formada pela escola pública e hoje sou professora nesse espaço. Esta tese de doutorado se construiu num caminhar pelos espaços das escolas: as escolas onde fui estudante, a escola onde sou professora e a escola onde sou pesquisadora e militante do movimento surdo.

Eu caminhei, andei, pois queria entender o que entrelaçava todos esses espaços e fazia deles escolas, o que faz de nós estudantes, professoras e professores. Coloquei-me num movimento de caminhante-desgarrada, já que precisava me desprender dos confortos que o discurso pela defesa da escola de surdos traz. Então, por mais desgarrado que fosse esse caminhar, ele tinha um objetivo: finalizar uma pesquisa de doutorado que tinha como centralidade as escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Foram três grandes passos com momentos de tropeços, correrias e paradas, como esperado para alguém que se propõe a sair do lugar, mas que tinha um fim, um propósito.

O passo 1 se fez em meio a quilômetros semanais na estrada (Florianópolis-Pelotas) e concomitante a minha vida de professora. O projeto para qualificação do doutorado foi produzido junto a participação nos Seminários Avançados, orientações e aos momentos de reunião com o grupo de pesquisa. Nas reuniões semanais, tivemos momentos de coleta de

entrevistas nas escolas, transcrições e discussões analíticas de estudos que considero fundamentais para o delineamento desta pesquisa. Mexer com a temática das escolas de surdos é sempre algo que nos causa um pouco de receio, pois estamos diante de conquistas muito caras da comunidade surda.

O passo 2 se deu com a oportunidade de andar pelo mundo a partir de um plano de trabalho para a realização do estágio de doutorado sanduíche que se realizou entre os meses de maio até dezembro (2019), na Universidade do Porto- Portugal (1º semestre) e na Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá (2º semestre). Esses dois momentos possibilitaram conhecer as realidades da educação de surdos nos dois países como, também, viver a rotina de estudos com colegas que não estão debruçados sobre as questões dos surdos, mas que favoreceram para uma “oxigenação” nos estudos a respeito da educação de surdos que eu venho até então desenvolvendo.

Ao finalizar o estágio de doutoramento sanduíche na Universidade do Porto tive a certeza de que ele é indicativo de um trabalho que ainda tem potencialidades de adensamento, já que possibilita uma discussão mais qualificada acerca dos espaços de escolarização de surdos em Portugal e no Brasil, fortalecendo, assim, os laços e as lutas em defesa das escolas de surdos e das Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Surdos.

A realização de uma *pasantia doctoral* em Bogotá se deu diante da necessidade de aprofundar discussões que já me mobilizavam desde a minha participação na Disciplina¹ oferecida pela Professora Dora Marín-Díaz e pelo Professor Carlos Noguera-Ramírez na Universidade do Rio Grande (FURG). Em Bogotá tive a oportunidade de me dedicar aos estudos que dão sustentação a essa tese e que me foram apresentados de maneira generosa, interessada e com muita afetividade pelo grupo no qual pude me inserir. Esta tese tem muito a agradecer ao tempo vivido em terras colombianas. O ano de 2019 me ofereceu a oportunidade de mergulhar nesta pesquisa e em experiências que só quem se coloca nessa caminhada poderá usufruir.

O passo 3 e a finalização desse caminho se dá num contexto pandêmico da COVID² 19, que colocou a escola no centro das discussões. No momento que foi preciso iniciar um período de isolamento social (eu já me encontrava afastada³ da vida de professora para a

¹ Disciplina concentrada “A Educação como antropológica: reflexões sobre a politização e a ‘aprentificação’ da Pedagogia”, que foi ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande (FURG), no ano de 2018 sob responsabilidade da Professora Kamila Lockmann (PPGEDU/FURG) e dos professores visitantes da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).

² Em Março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

³ Estive afastada integralmente das atividades de docência durante os anos de 2018, 2019 e 2020.

realização da pesquisa e finalização da tese) foi dada uma suspensão no tempo da vida para que as pessoas ficassem isoladas em suas casas, pois essa seria a única maneira de evitar o contágio. Esse tempo não foi dado à escola e essa foi aclamada e solicitada para se readaptar ao contexto e seguir com suas atividades de maneira remota. Nesse cenário, eu era uma professora que não estava vivendo a experiência de docência no contexto da pandemia, mas era uma estudante vivendo a experiência de finalização de um trabalho que tinha a centralidade na escola. A gente sempre se mantém egoísta nesse momento de final de escrita da tese, tentando sair da bolha e, sim, ser solidária com o que se passa com/no mundo e que afeta a todos nós. Mas, sem deixar de lado os compromissos assumidos no tempo pré-pandemia.

Em um primeiro instante fiquei acelerada com a possibilidade de fazer relações com o meu tema de pesquisa (essa necessidade de fazer relações com tudo que acontece é uma coisa chata que fazemos nesse momento de escrita) — “escola” — e com as inúmeras discussões que estavam por vir na efervescência do momento em que estávamos sendo lançados. E, então, começaram as discussões: “reinventar a escola”, “valorizar a escola”, “a escola não é a casa”, “a casa não é a escola”, “ensino domiciliar”, “escolarização domiciliar”, “precisamos valorizar os professores”, “isso é EaD?”, “é ensino remoto?”, “cancela tudo”, “acolhe família”, “acolhe estudantes”, “acolhe o professor”, “a casa tá pegando fogo”, “tá todo mundo pirado” e por aí foi. *Lives* e *lives* e mais *lives*. Recuperar, resgatar, reinventar, destruir, repensar a escola. Será que faço tudo isso com a minha tese também?

Penso que todos esses movimentos são válidos porque nos fazem pensar, mas eu, na minha bolha de estudante senti vontade de escolher um verbo desses aí que foram supracitados. Aproximei-me da ideia de recuperar (ela vem do latim RECUPERATIO, “ato de receber de volta”, de RECUPERARE, “receber de volta”, formada por RE, “de novo”, mais CAPERE, “tomar, pegar, agarrar”) para pensar na possibilidade de agarrar o que faz — ou o que eu tenho entendido com esses tempos de pesquisa — da escola ser uma escola: o conhecimento! Porque é isso que tem me mobilizado nas *lives* assistidas, nos textos lidos, nos desabaços que me coloco a acolher das amigas professoras, mães... A inutilidade, a demonização do conhecimento nesse momento de escolarização em outro espaço quando, na verdade, o que se demoniza é o conteudismo. O conteúdo, ou como se tem falado o conteudismo, que está atrelado a ideia de respostas de aprendizagem, ou, dito de outra forma, ao desenvolvimento de competências e habilidades. Recorrências que já vem atravessando as políticas educacionais nas últimas décadas.

Meu medo é esse entendimento de conhecimento como conteúdo e pensar que agora ele, o conhecimento, não serve para nada. Haja vista que o que se vê é uma dissociação das relações de solidariedade, de empatia do que se faz dentro da escola: o conhecimento. Como se fossem coisas separadas umas das outras. “Vamos parar com isso que vem da escola e vamos ensinar as crianças a serem solidárias”! Hannah Arendt nos disse, e nos diz até hoje, que a escola é o lugar onde se apresenta o mundo às crianças. E esse apresentar, esse “lançar no mundo” é de responsabilidade do professor por meio do conhecimento.

Mas, nesse caminho, a responsabilidade do professor é de gerar interesse, que é muito diferente de satisfazer necessidades pelo mundo por meio do estudo do conhecimento pelo conhecimento. Aí que a situação começou a ficar perigosa! O que a gente tem visto e vivido é o conhecimento atrelado a ideia de conteúdo utilitarista, ao passo que esse está ali para que os estudantes aprendam para passar no vestibular, arrumar um bom emprego... Enfim, para dar conta de todas essas expectativas de futuro que são colocadas. Talvez seja por isso que agora esse conhecimento não faça tanto sentido porque o mundo está suspenso, porque não estamos conseguindo ver o futuro mais próximo.

Então, se estamos num tempo que se pode dizer de “suspensão do mundo”, esse conhecimento não serve para nada mesmo! O tempo também está atravessado! O problema não é que a escola não dá tempo para os estudantes ou que está ocupando todo o tempo, a escola não é lugar de não se fazer nada, mas é o lugar onde se tem tempo para sermos todos estudantes, tempo para o estudo, por meio do conhecimento pelo conhecimento. E, agora, não estamos dentro desse lugar de espaço-tempo em que podemos ser estudantes descolados, desprendidos, desgarrados das expectativas de fora da escola, porque agora estamos fora! Aí que quero chegar: por que estamos demonizando o conhecimento se é por meio dele que apresentamos o mundo na escola? Fora da escola ele é apresentado de outras formas desde outros saberes, mas na escola essa apresentação ocorre de forma sistemática, sequencial e fundada nesses saberes sistematizados em conceitos, teorias e métodos que reconhecemos como conhecimentos. Se é por meio do conhecimento que construímos o comum do cuidado com o mundo, não é isso que estamos querendo agora? Então, vamos agarrar essa possibilidade que oferece o conhecimento antes que ele nos escape.

A escola que analisei é uma escola pré-pandemia. Talvez se essa mesma pesquisa tivesse sido realizada pós-ensino remoto ela poderia ser produzida de outra forma... Ou não!

1.1 AS ESCOLAS QUE SÃO MINHAS, MAS TAMBÉM NÃO SÃO...

A escola tem a ver com a força que nos puxa da nossa 'direção natural', que nos força a atravessar o rio e deixar o nosso ninho (MASSCHELEIN, 2017, p. 38).

As primeiras aproximações que tive com as escolas de surdos deu-se em um contexto de graduação⁴ em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria e ao final da graduação quando passei a integrar, como colaboradora voluntária, o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), que estava desenvolvendo o Projeto de Pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira”⁵ (Programa Pró-Cultura – CAPES/MINC). A participação em tal pesquisa possibilitou levantar questionamentos sobre os processos de produção da cultura surda dentro dos movimentos surdos, bem como no contexto das escolas⁶ regulares de ensino comum.

No segundo semestre do ano de 2011, ingressei no Curso de Especialização em Educação – área de concentração Educação de Surdos – da Universidade Federal de Pelotas e no ano seguinte no curso de Mestrado em Educação (FAE/UFPel), quando desenvolvi uma pesquisa⁷ a partir da seguinte questão: “Como os discursos de surdos acadêmicos vem produzindo outros modos de ser no movimento surdo? Estes espaços possibilitaram aproximações aos espaços das escolas de surdos.

Atualmente sou Professora de Educação Especial do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em uma escola pública de ensino comum no município de Florianópolis (SC),

⁴ Início o curso no ano de 2007.

⁵ Essa pesquisa tinha como objetivo: mapear, coletar e analisar as produções culturais das comunidades surdas brasileiras, assim como dar visibilidade a tais produções. Este projeto filia-se ao campo dos Estudos Culturais por entender a cultura como campo de luta em torno de significação social e aos Estudos Surdos por conceberem a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças. Integram o Projeto três Instituições Federais de Educação Superior: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as quais são responsáveis por mapear e analisar um segmento específico da produção cultural: vídeos veiculados pela Internet, obras literárias e produções acadêmicas de surdos, respectivamente (SANTOS; SILVA; BARCELLOS, MORAES, 2011, p. 43).

⁶ Alguns textos referem-se as escolas regulares de ensino comum enquanto escolas inclusivas. Porém, aqui neste projeto farei referência a elas como “escolas regulares de ensino comum”, pois entendo que todas as escolas, inclusive as escolas de surdos, apresentam uma proposta de serem inclusivas.

⁷ “Vivemos um ser desconjuntado”: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos (Dissertação orientada pela Professora Doutora Madalena Klein no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas – 2014).

desde o ano de 2014. De certo modo, venho constituindo-me professora e pesquisadora em espaços de negociação permanente de significados sobre o que vem sendo produzido enquanto educação de surdos. Tanto pelo discurso da escola regular de ensino comum, que se aproxima dos discursos da Educação Especial e do Ministério da Educação, quanto pelos discursos dos Estudos Surdos⁸ e Estudos Culturais⁹ que são atravessados pelas lutas dos movimentos surdos e que os aproximam dos espaços da pesquisa.

Dentro de um determinado curso, com um determinado currículo, passo a compreender quem é esse sujeito surdo e que escola de surdos é essa. No momento do estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura me vejo numa escola de surdos constituída por uma luta política muito forte, de uma comunidade surda muito forte, de um movimento surdo muito presente, assim como todas as outras escolas de surdos do Rio Grande do Sul, que são fruto de mobilizações e resistências muito caras para a comunidade surda. E são essas escolas, fruto dessas mobilizações, que venho fazer um tensionamento com esta pesquisa de doutorado.

Esta pesquisa emerge de problematizações a respeito das escolas para surdos, da minha atuação como professora da educação básica e da minha participação como pesquisadora no Grupo Interinstitucional de Educação de Surdos – GIPES. Desde então, vivo nos dos espaços da escola regular e das escolas de surdos.

Nesse momento de doutoramento, quando escolho olhar para as escolas de surdos, não é com o objetivo de opor os dois espaços, como também não pretendo dizer ao final qual o lugar “ideal” para a escolarização dos surdos. Mas, esse movimento constante de transitar entre esses espaços fez (e faz) com que eu visse (e veja) como é necessário olhá-los interessadamente. Para isso, aproximo-me do professor Jorge Larrosa em seus estudos sobre a possibilidade de pensar o trabalho do professor “como se fosse um ofício”:

O que eu queria, em suma, era apontar a ideia de que a relação com o que se faz, com o que a pessoa se ocupa (o estudo, no caso dos adolescentes, mas também o ofício) não tem a ver apenas com o eu gosto/não gosto, nem mesmo com uma questão de talentos ou capacidades (me dou bem com isso/não me dou bem com isso), mas também com uma maneira de entender a vida, e, talvez, de entender a responsabilidade com o mundo (LARROSA, 2018, p. 25).

⁸ Um programa de pesquisa em Educação, em que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 2001, p. 5).

⁹ Os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação, passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

Busco uma aproximação a essa ideia de ofício proposta por Larrosa por entender que, enquanto professora e pesquisadora, sinto-me responsável por produzir, problematizar e renovar esses espaços que possibilitam aos sujeitos adentrarem no mundo. Aqui, apenas anuncio por onde caminhei na construção dessa pesquisa que olhou para as escolas de surdos do Rio Grande do Sul com o objetivo de entendê-las enquanto um lugar que cria tempo livre para que todos possam se dedicar ao estudo; num espaço onde se faz possível descolar-se das exigências sociais, culturais e dos pré-conceitos que avaliam e caracterizam os sujeitos de maneira desigual. A escola que defendo é uma escola pública e democrática que oferece a oportunidade de todos serem apresentados ao mundo e que

[...] oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 10).

Penso que se faz necessário trazer o que aproxima os espaços da escola regular e da escola de surdos, não com o intuito de apontar possíveis falhas nos espaços, mas para que seja possível olhar para ambos e perceber como eles vem pensando a educação dos sujeitos surdos. Ressalto que essa aproximação não tem como objetivo uma comparação, mas sinto essa necessidade, pois, como mencionei, venho constituindo-me professora e pesquisadora no transitar entre esses lugares.

O que se tem na atualidade como indicação de escolarização para os surdos, tanto na escola de surdos quanto nas escolas regulares, é a “obrigatoriedade” de oferecer a eles um ensino pautado por uma metodologia bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa. Nos últimos anos a educação bilíngue vem se tornando consensual quando se trata de educação de surdos. Os surdos atuantes no movimento surdo reiteram o seu entendimento de educação bilíngue, efetivado na língua natural dos surdos – a Língua Brasileira de Sinais/Libras- e o Português na modalidade escrita como segunda língua. Segundo documentos elaborados pelo Ministério da Educação, a educação bilíngue também é efetivada nas duas línguas, porém, percebe-se uma ênfase na língua portuguesa.

Ambos os significados reduzem a educação de surdos a uma questão linguística. No entanto, a educação bilíngue é somente uma questão de definir quais são as línguas da educação de surdos? Essa é uma questão que foi trazida na pesquisa de mestrado como provocação, mesmo não representando, naquele momento, a centralidade da pesquisa. Independente de qual lado se está em termos de proposta, o foco que se dá à marcação pelo

viés linguístico acaba produzindo jeitos de se narrar o surdo atrelado a uma única marca identitária, ou seja, está centrado na identidade, apagando-se as diferenças. (MORAES, 2014)

Junto a Santos (SANTOS; MORAES, 2012), no âmbito da pesquisa Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda (GIPES) realizamos uma pesquisa no ano de 2012 em que foi possível perceber que nos anos 2000 aconteceu um aumento significativo das produções literárias que envolvem elementos da cultura surda e o entendimento da mesma atrelada a uma questão linguística.

O que percebemos na pesquisa em andamento relacionada à produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira é que houve, a partir da década de 90, mais especificamente, a partir do ano 2000, uma explosão de produções literárias que, além de enfatizar o sujeito surdo, abordam questões relacionadas à cultura surda, o que não se percebia anteriormente (SANTOS; MORAES, 2012, p. 28).

A partir dessa percepção do aumento nas produções editoriais, que abordam a temática da surdez e da língua de sinais, surgem algumas provocações no que diz respeito ao lugar ocupado pela língua de sinais na educação de surdos: essas produções em grande escala poderiam estar relacionadas ao reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos brasileiros? Por que antes tais produções não eram publicadas? Como a Libras é narrada nessas histórias? De que modo é representada? E os surdos e a surdez, sob que perspectiva são narrados? Isso poderia estar atrelado às atuais políticas de inclusão?

No momento em que as obras são disponibilizadas em formato digital é possível que as produções sejam realizadas em língua de sinais ou contadas nessa língua, ou seja, é possibilitado o registro visual de uma cultura que é visual. Nesse sentido, isso interfere tanto na visibilidade, quanto na produção, circulação e consumo da língua de sinais e, de alguma maneira, da cultura surda.

A produção dos discursos referentes à cultura surda que circula em artigos acadêmicos escritos por surdos¹⁰, ou nos documentos do movimento surdo¹¹, ou nas produções culturais¹² acontece em uma arena social repleta de disputas e imposições pelo que é tido como válido ou não. O sujeito foi e está sendo produzido nesses discursos, não existindo um sujeito prévio

¹⁰ Mais especificamente aqueles que compõem a coletânea: “Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas”, organizada por Gladis Perlin e Marianne Stumpf (2012).

¹¹ “Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira” (2011), “A Educação que nós surdos queremos” (1999) e a “Carta Aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros Doutores Surdos que atuam nas áreas de Educação e Linguística” (2012).

¹² Exemplos de produções culturais surdas foram descritas e analisadas no projeto de pesquisa: Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda, já mencionado.

que espera para ser desvelado. Em suas recorrências, esses discursos narram o surdo como um sujeito que ‘desperta’ e ‘descobre’ a sua identidade no contato com a comunidade surda.

Em pesquisa realizada pelo grupo que participo, analisamos os significados produzidos e que circulam nas comunidades surdas brasileiras e como esses são consumidos pelos diferentes sujeitos e grupos em nossa sociedade. No que se refere ao consumo da Libras, podemos entendê-lo de duas formas a partir das definições de consumo propostas por Barbosa e Campbell (2006): (1) pela comunidade surda, que atribui certos sentidos e identidades a partir desta língua, produzindo-a como a língua dos surdos, sendo aquela que lhes possibilita estar e interagir neste mundo, como a língua que (re)afirma a existência da cultura surda; (2) pelo Ministério da Educação (MEC), que a utiliza como estratégia para a promoção da política de inclusão e de educação bilíngue para surdos¹³.

Somado a isso, na visão do MEC, não havendo barreiras de comunicação, surdos e ouvintes poderiam estudar em uma escola em que todos, ou, pelo menos, grande parte dos professores saberiam Libras e a utilizariam como estratégia para o ensino da língua portuguesa. As estratégias lançadas pela comunidade surda tomam a forma de resistência, produzindo um “ideal” de educação bilíngue, diferente daquele proposto pelo MEC, em que a língua de sinais toma centralidade como marca da diferença surda que deveria permear todas as ações de um projeto educacional. Em uma direção analítica semelhante, Lodi (2013) analisou os sentidos de educação bilíngue e de inclusão que atravessam o Decreto 5.626/05¹⁴ e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), constatando que ambos os documentos reconhecem o direito das pessoas surdas a uma educação bilíngue. Porém, a educação bilíngue no Decreto é caracterizada a partir de aspectos linguísticos e culturais. Já a Política de Educação Especial apresenta a educação bilíngue limitada ao uso de duas línguas, em um espaço onde a Libras adquire caráter instrumental de acesso ao Português.

Nesse sentido, a educação bilíngue está sendo constituída em uma arena de lutas por significação dos ideais construídos ora pelo Ministério da Educação, ora pelo movimento surdo. E quais os efeitos do uso que o Ministério da Educação vem fazendo do discurso do movimento surdo, observado na Política Nacional de Educação Especial (MEC 2020)? Não tenho intenção de responder a esse questionamento, mas ele será brevemente retomado

¹⁴ Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe a Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas e traz a necessidade de uma educação bilíngue para os sujeitos surdos.

quando, nesta tese, trabalharei sobre a constituição das escolas de surdos frente às políticas inclusivas do MEC.

A educação bilíngue delimita um jeito de ser escola de surdos por meio de uma proposta educacional, que deve ser oferecida nos espaços de escolarização dos surdos. De certa forma, para além de uma metodologia de ensino, delimita e limita um jeito de ser escola de surdos que reduz a potencialidade que estes espaços podem ter/ser.

A escola de surdos vem sendo narrada como o lugar do ensino de línguas e as pesquisas já desenvolvidas nas escolas de surdos têm voltado seu olhar às práticas pedagógicas, para o currículo, para a formação de professores a fim de atuarem com estudantes surdos. A pesquisa que dá sustentação a presente Tese não nega esses diferentes olhares acerca da escola de surdos, mas procura entender as particularidades que fazem da escola de surdos uma escola. Para tanto, faço uso desses estudos para, de alguma maneira, mapear os modos como as escolas de surdos vêm sendo ocupadas, usadas e localizadas em pesquisas já realizadas¹⁵.

Encerro esta apresentação anunciando que me aproximei de um jeito de fazer perguntas, que foi observado nas obras de Michel Foucault e que ele chamou de um movimento de problematização. De certa maneira, pode-se dizer que as pesquisas desse autor apresentam caráter incessante de problematização que poderia ser brevemente descrito como o modo de fazer perguntas, uma atitude de pesquisa que não vai à busca do conhecimento, mas cria, produz problemas para o pensamento. Isso pode ser evidenciado na construção das suas problemáticas de pesquisa, cabendo salientar que a problematização não entra em determinado momento da pesquisa, mas começa desde a elaboração de seu projeto. E, dessa forma, pode ser visto quando Foucault, no segundo volume da *“História da Sexualidade”*: *Uso dos prazeres*, justifica suas escolhas de pesquisa, as decisões de método que irá seguir e as perguntas que vinham movimentando seu pensamento naquele momento.

Pareceu-me, assim, que haveria que operar todo um recentramento. Em vez de buscar as interdições de base que se escondem ou se manifestam nas exigências da austeridade sexual, era preciso pesquisar a partir de quais regiões da experiência, e sob que formas, o comportamento sexual foi problematizado, tornando-se objeto de cuidado, elemento para reflexão, matéria para estilização. Mais precisamente, era preciso perguntar-se por que justamente os quatro grandes domínios de relações onde parecia que o homem livre, nas sociedades antigas, teria podido desenvolver sua atividade sem encontrar maiores proibições foram objeto de uma problematização intensa da prática sexual. Por que foi aí, a propósito do corpo, da esposa, dos

¹⁵ No transcorrer do texto trago as análises que fiz desses estudos.

rapazes e da verdade, que a prática dos prazeres foi questionada? Por que a interferência da atividade sexual nessas relações tornou-se objeto de inquietação, de debate e de reflexão? Por que esses eixos da experiência cotidiana deram lugar a um pensamento que buscava a rarefação do comportamento sexual, sua moderação, sua conformação e a definição de um estilo austero na prática dos prazeres? De que maneira o comportamento sexual, na medida em que implicava esses diferentes tipos de relação, foi objeto de reflexão como domínio de experiência moral? (FOUCAULT, 2009, p. 32).

Então, adotei essa atitude de problematização para olhar para uma temática que é tão cara para a comunidade surda e para mim também, uma vez que estou inserida nesta comunidade. Diante disso, tentarei a todo o momento, ter cuidado e respeito para movimentar esse assunto, pois no contexto atual, as nossas pesquisas entram no movimento de luta pela garantia e manutenção de direitos da comunidade surda, que estão correndo tantos riscos quanto às demais minorias em nosso país.

Para desenvolver esta tese, que tem como problemática central **o que possibilita que a escola de surdos se constitua enquanto uma escola?**, esse texto se apresenta a partir da seguinte estruturação, conforme segue. No capítulo 1 “ A(s) nossa(s) escola (s)”, são apresentadas três formas de ver a escola de surdos: a primeira delas diz respeito a como alguns investigadores que desenvolvem seus estudos e pesquisas dentro de um campo que chamamos Estudos Surdos vêm produzindo jeitos de ser escolas de surdos; a segunda está relacionada a defesa de uma escola para surdos nos movimentos de resistência da comunidade surda às políticas de inclusão do Ministério da Educação; e a terceira traz uma pesquisa na qual os estudantes surdos falam sobre a escola por eles desejada. Neste capítulo também são explicitadas as decisões de métodos adotadas para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo “O que faz de uma escola ser escola?” é apresentada, logo de início, a tese por mim defendida e, a partir de então, são colocados os desdobramentos que decorreram das análises. Nesse movimento, é discutido o conceito de escola movimentado por esta pesquisa, junto aos demais conceitos que se agregam a ele. Este capítulo traz uma primeira discussão sobre como o ensino e a aprendizagem são nomeados e produzidos pelas/nas escolas de surdos.

No capítulo “A defesa da língua para a escola e a defesa da escola para a língua” proponho um tensionamento a respeito de como as línguas – Libras e língua portuguesa escrita - circulam e são produzidas/entendidas nas escolas de surdos. No capítulo que segue “A escola de surdos: que mundos são possíveis?” é colocado o empreendimento desta tese: a construção de uma matriz analítica que possibilitou olhar a escola de surdos enquanto uma

escola, considerando sua pluralidade e suas particularidades. Os achados e os encaminhamentos finais desta pesquisa de doutorado encontram-se no último capítulo que foi nomeado como “A escola de surdos do mundo e para o mundo: finalizando a caminhada da pesquisa” .

Portanto, com essa tese busco empreender um movimento de despolitização¹⁶, que não quer dizer negar sua dimensão política, mas sim não a reduzir a uma questão fundamentalmente política; fazendo deste texto um momento de suspensão dos ideais que defendemos no movimento surdo, desse discurso muitas vezes confortável e linear da língua, da identidade, da comunidade, das escolas de surdos para (re)criar outros sentidos para essa escola como espaço de pluralidade para criação do comum.

¹⁶ Esse conceito será trabalhado de maneira mais aprofundada no Capítulo 3 desta Tese.

2 A (S) NOSSA (S) ESCOLA (S)

Esta tese busca aproximar, trazer, jogar a escola de surdos para junto das discussões que se têm na contemporaneidade sobre escola. Não tenho a intenção de compará-la às demais escolas, mas entendê-la, narrá-la, problematizá-la assim como se faz com as outras escolas.

Para justificar um pouco desta minha intenção, trago três formas de ver a escola de surdos, que não são opostas, não são iguais, mas de alguma maneira se complementam. A primeira delas diz respeito a como alguns investigadores que desenvolvem seus estudos e pesquisas dentro de um campo que chamamos Estudos Surdos vem produzindo jeitos de ser escolas de surdos. A segunda está relacionada a defesa de uma escola para surdos nos movimentos de resistência da comunidade surda às políticas de inclusão do Ministério da Educação. A terceira traz uma pesquisa na qual os estudantes surdos falam sobre a escola por eles desejada.

✓ Forma 1: GIPES como um espaço potencializador de pesquisas em educação de surdos no Rio Grande do Sul

Em recente pesquisa de mestrado, Lopes (2017) analisou a emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil a partir de entrevistas com pesquisadoras do extinto Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS). A pesquisadora tinha como um de seus focos de análise o cenário político e acadêmico da Universidade referida. Percebeu que Porto Alegre apresentava uma “atmosfera favorável para que o PPGedu/UFRGS abrigasse as discussões referentes ao campo denominado Estudos Surdos em Educação” (LOPES, 2017, p. 23).

Nesse contexto, realizou-se entre os dias 20 e 24 de abril do ano de 1999, no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES/UFRGS –, em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Precedendo ao Congresso, foi realizado um Pré-Congresso, que reuniu aproximadamente 150 educadores surdos, em que estava em pauta a luta pela participação dos surdos à frente das decisões relacionadas à educação de surdos. Os surdos também contestavam a predominância de palestrantes e congressistas ouvintes nas discussões, em eventos relacionados às temáticas que envolviam os

Surdos. (THOMA; KLEIN, 2010); (LOPES, 2007)

Com a criação do NUPPES, somado às interlocuções dos pesquisadores do Núcleo com outras linhas de pesquisa do programa de pós-graduação daquela Universidade, fez-se possível realizar deslocamentos nas representações que, até então, tinham-se a respeito dos surdos e da surdez, preferencialmente vinculadas ao campo da Educação Especial.

Conforme o Núcleo foi se fortalecendo em seus estudos, marcados pelas aproximações à linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação, abriram-se novos espaços para a entrada da comunidade surda na Universidade. Assim, percebe-se uma mudança paradigmática no momento em que as pesquisas na área da Educação de Surdos começam a configurar-se de outras formas, sendo atravessadas por uma perspectiva cultural que passa a narrar os surdos como sujeitos de uma minoria linguística. (MORAES, 2014).

As atividades do NUPPES são encerradas no ano de 2006, quando o professor Carlos Skliar retorna à Argentina. Nesse mesmo ano algumas das pesquisadoras advindas do NUPPES criam o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES, desenvolvendo pesquisas que até então estavam sendo realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que passam a ocupar espaços em outras Universidades, já que as pesquisadoras responsáveis pelo Grupo fazem parte do quadro docente de diferentes Universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria. Além das professoras responsáveis, também integram o grupo orientandos de mestrado, doutorado, iniciação científica e demais professores e estudantes que dedicam seus estudos à Educação de Surdos.

Desde 2006 o GIPES vem desenvolvendo ações de pesquisa e extensão das quais cito algumas. Em 2007 foi realizada a investigação **“Educação de surdos no Estado do RS”** (GIPES/CNPq/2007-2009), que mapeou as condições linguísticas e pedagógicas de estudantes surdos da educação básica no Estado do Rio Grande do Sul. Em 2009 desenvolveu a pesquisa **“Currículo, diferença e prática docente: problematizando a formação de professores no contexto da educação de surdos”** (GIPES/CNPq/2009-2012), a qual analisou os efeitos da produção curricular nos processos de formação docente na área da educação de surdos. Entre os anos de 2010 a 2012 foram mapeadas, coletadas e analisadas as produções culturais das comunidades surdas brasileiras por meio da pesquisa **“Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira”** (CAPES/MinC Pró-Cultura). Entre os anos de 2015 a 2017 foi realizada a pesquisa **“Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue”**, que teve como objetivo analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da

educação bilíngue para surdos nos espaços da educação básica. E, a partir do ano de 2019, o GIPES começa a desenvolver o projeto de pesquisa **“Educação Escolar Bilíngue de surdos: análise de práticas”**, que tem como objetivo analisar como vem se constituindo os modos de ser escola bilíngue, a partir das múltiplas relações interculturais presentes no cotidiano das escolas de surdos. Destaco que muitas são as possibilidades de interlocução desta tese com o projeto de pesquisa a ser desenvolvido pelo Grupo, já que ambos têm a escola de surdos como centralidade nas análises pretendidas.

Nos projetos nomeados no parágrafo anterior, a exceção da primeira que contou com o engajamento de todas as participantes do grupo, nem todas as Universidades que compõe o GIPES são parceiras nos projetos de pesquisas. Os projetos desenvolvidos pelas professoras integrantes têm uma filiação ao Grupo, mas possuem autonomia para execução das suas pesquisas. A pesquisa “Educação Escolar Bilíngue de surdos: análise de práticas” foi um projeto em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de Pelotas, assim como os projetos: “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” e “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue”.

Além das atividades de pesquisas, o GIPES desenvolve ações de ensino e extensão, dentre elas, o Fórum Estadual de Educação de Surdos – FEES, que durante sua organização e realização acontece um movimento de mobilização que reúne todos os integrantes do GIPES. O FEES proporciona o encontro das escolas de surdos com os pesquisadores do GIPES e vem, paulatinamente, concretizando-se como um espaço de discussão e publicização das pesquisas desenvolvidas pelo GIPES.

Com isso, trata-se de um evento que pode ser visto como o momento de “prestação de contas” às comunidades e escolas envolvidas com a educação de surdos no Rio Grande do Sul e que são parceiras das pesquisas desenvolvidas. Percebo como sendo esse o momento no qual a escola de surdos vem ao espaço da pesquisa e potencializa a escola no momento em que a escola de surdos pensa sobre ela mesma. O Fórum é um evento itinerante, organizado pelas Universidades que integram o GIPES e que, inicialmente, acontecia a cada semestre, passa a acontecer anualmente e atualmente tem acontecido a cada dois anos e sempre com uma participação significativa das escolas, da comunidade surda e da comunidade acadêmica.

Além do FEES outros eventos são organizados por alguns participantes do GIPES, também com objetivo de socialização e discussão de suas pesquisas com a comunidade. Alguns deles foram: o Festival Brasileiro de Cultura Surda realizado em novembro de 2001, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Encontro de Educação Escolar

Bilíngue/Cultural de Surdos realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em novembro de 2017. Destaco que durante o Encontro mencionado, além das pesquisadoras apresentarem resultados da pesquisa “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue”, as 13 escolas de surdos do Rio Grande do Sul tiveram espaço para compartilhar seus projetos, a partir dos seguintes eixos temáticos: (1) Artefatos culturais no contexto da educação bilíngue – a Literatura Surda; (2) Letramento de surdos no contexto da educação bilíngue; (3) Práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue e (4) Sujeitos plurais no contexto da educação bilíngue.

É possível perceber que, esse Grupo de Pesquisa tem possibilitado a articulação do movimento social e dos espaços das escolas de surdos com os espaços de pesquisa em Educação. Essa articulação com a academia dá ao movimento surdo uma característica peculiar, que possibilitou a produção de documentos, tais como: “A Educação que nós surdos queremos” (1999) e a “Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante” (2012). Com a participação dos surdos no ambiente acadêmico, as lutas dos movimentos surdos são reconfiguradas. Os surdos se apropriam desse espaço e através das pesquisas são pensadas estratégias que dão sustentação às lutas pela Educação de Surdos, que tem centralidade na luta em defesa das escolas de surdos.

Para dar conta de apresentar essa escola produzida pelos investigadores, tomei a decisão de fazer uma aproximação das produções feitas nas capilaridades desses projetos, ou seja, pesquisas de mestrado e doutorado¹⁷ produzidas nesses contextos que, de certa forma, correspondem aos refinamentos e olhares mais atentos a algumas especificidades dos projetos maiores.

Para localizar as dissertações e teses produzidas nas capilaridades do GIPES, fui para o banco de teses e dissertações da CAPES acompanhada de três filtros para realização da busca, tendo como palavra-chave: ‘escola de surdos’, pois essa é a temática principal desta tese; o ano de 2006 como base, já que essa é a data de criação do GIPES; e também selecionei os nomes das professoras¹⁸ integrantes do Grupo como sendo as orientadoras das referidas produções.

Lancei-me nessa aproximação com as pesquisas desenvolvidas, atravessada pelas seguintes inquietações: qual o projeto de escola de surdos nessas produções? Como enfocam a escola? Como a escola está sendo olhada? O espaço da escola é problematizado? Encontrei

¹⁷ Refiro-me ao contexto dos programas de pós-graduação em Educação das universidades que compõem o GIPES, e nos quais suas pesquisadoras atuam como orientadoras nos cursos de Mestrado e Doutorado.

¹⁸ Adriana da Silva Thoma, Liliane Ferrari Giordani, Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein, Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, Maura Corcini Lopes, Tatiana Lebedeff.

um total de 55 produções acadêmicas, entre teses e dissertações, a partir dos filtros escolhidos. Segue Quadro 1 com o número de trabalhos defendidos por ano¹⁹ e que foram encontrados no Banco da CAPES.

Quadro 1 – Dissertações e teses orientadas por professoras vinculadas ao GIPES, no período de 2006–2018, com recorte na temática Escola de Surdos.

Ano	Número de dissertações	Número de teses
2006	1	0
2007	1	0
2010	3	0
2011	6	0
2012	6	0
2013	5	2
2014	7	0
2015	4	5
2016	5	5
2017	4	4
2018 ²⁰	0	1
Total	42	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Com isso, não irei me deter em descrever o que foi pesquisado, mas focar o olhar para o que se aproxima da minha pesquisa, o que se distancia e o que, a partir dos meus objetivos, pode ser visto como algo que ainda não foi “dito”.

Localizei duas características que são recorrentes em todas as pesquisas analisadas. A primeira delas diz respeito a uma filiação aos Estudos Surdos, que se aproxima dos Estudos Culturais de uma vertente pós-estruturalista. Essa recorrência já pode ser observada no primeiro trabalho defendido no ano de 2006 (BRAGA, 2006), quando é discutida uma ruptura nos modos de olhar a surdez deslocada dos discursos da Educação Especial, tendo como foco de análise as produções das participantes do NUPPES. A outra, a segunda, tem relação com o

¹⁹ Cabe destacar que essas produções não correspondem à totalidade de dissertações e teses orientadas no âmbito do GIPES, mas correspondem àquelas que interessam para esta Tese.

²⁰ Busca realizada até a data: 01/06/2018.

diálogo existente entre diferentes temáticas em um mesmo trabalho, ou seja, apresenta-se com uma temática principal, porém outras temáticas tangenciam a pesquisa, como, por exemplo: na dissertação de Sarturi (2013), ao olhar o currículo de um curso de graduação e as experiências docentes dele, acaba por identificar os surdos enquanto produtores e consumidores de cultura surda.

Percebi que algumas teses e dissertações são produzidas a partir de uma temática trazida nos projetos de pesquisa das professoras orientadoras do GIPES. Entre os anos de 2010 a 2012 o GIPES realizou a pesquisa “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira” quando foram analisados os significados produzidos pelas produções culturais surdas que circulam nas comunidades surdas brasileiras e como esses são consumidos pelos diferentes sujeitos e grupos em nossa sociedade.

Nesse recorte temporal que se inicia no ano de 2010, as teses e dissertações defendidas começam a dar destaque às temáticas relacionadas à cultura surda, como é o caso da dissertação defendida por Schallenberger (2010), que analisou vídeos do *Youtube*, identificando-os como produções culturais surdas. Nesse contexto são possibilitados outros materiais de análises nas pesquisas acadêmicas como, por exemplo, nas pesquisas de Mourão (2011), Pokorski (2014), Rosa (2011), que analisaram produções da literatura surda em língua de sinais.

A temática da literatura foi recorrente em diferentes abordagens, além das já mencionadas. Rosa (2017) debruçou-se na pesquisa do currículo da disciplina de literatura do Curso de Graduação em Letras/Libras; Muller (2012) analisou as produções literárias em língua portuguesa escritas por surdos e Gurgel (2016) olhou as práticas envolvendo literatura, nas escolas de surdos. Além de outros pesquisadores que também tangenciam elementos da cultura surda em suas investigações, como: Silva (2012), Silveira (2015), Sarturi (2013), Dall’alba (2013), Claudio (2010).

A partir do cenário encontrado, dividi as produções em três blocos de análise, percebendo-os como sendo um contexto geral que vem constituindo a educação de surdos: (1) produções que têm o movimento surdo como o centro da investigação; (2) pesquisas que dão protagonismo aos discursos dos surdos por meio das narrativas; e (3) as teses e dissertações que têm a escola de surdos como centro de análises. O que liga esses três eixos, a partir dos meus objetivos de pesquisa, é a possibilidade de ver a escola de surdos como pauta das lutas surdas, como lugar da experiência de constituição dos sujeitos e como local de fortalecimento da comunidade surda. A seguir, os blocos e seus respectivos contextos.

O primeiro bloco é composto pelas pesquisas que trazem o movimento surdo como

pano de fundo ou como centro na discussão e que apresentam um tensionamento frente às Políticas de Inclusão do Ministério da Educação. Penso ser preciso destacar que o campo dos Estudos Surdos em Educação problematiza os processos de normalização que vem caracterizando historicamente o campo da Educação Especial e que, de certa forma, produzem as Políticas Inclusivas do Ministério da Educação. Portanto, a resistência a essas políticas se deve ao fato dessas compreenderem, historicamente, a deficiência enquanto algo que necessita ser corrigido, normalizado²¹.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, ocorreu em Brasília uma manifestação promovida pelo “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda”. Esse contexto possibilitou a proliferação de pesquisas que lançaram seu olhar para essa temática, como a problematização da construção de uma política de educação para surdos, na articulação entre língua de sinais e cultura surda (DALL’ALBA, 2013), ou enfatizando a produção das políticas de educação bilíngue no tensionamento entre Ministério da Educação e Movimento Surdo (MORAIS, 2015).

Desde então, a educação bilíngue para surdos toma centralidade em algumas pesquisas (STURMER, 2015) o que poderia ser visto como o momento em que as escolas de surdos passam a ser nomeadas como escolas bilíngues para surdos, em uma estratégia de resistência do movimento para manutenção e sobrevivência das mesmas. Também, proliferam pesquisas que centram a análise dos processos de normalização no espaço da escola comum (CEZIMBRA, 2014), (CARDOSO, 2013), (KRAEMER, 2011) e da Universidade (GOULARTE, 2014).

O segundo bloco contempla as pesquisas feitas a partir das produções de surdos, tanto acadêmicas quanto artísticas. Identifiquei em Chiella (2007) a realização de sua análise com o objetivo de perceber marcadores surdos; Moraes (2014), que por meio dos escritos surdos problematiza jeitos de ser surdo no movimento surdo, e Mello (2011) em que os surdos, em suas teses e dissertações, têm a possibilidade de narrarem a si próprios e acabam por produzir uma norma surda.

A produção dos discursos de narrativas e entrevistas de surdos — que circulam em artigos acadêmicos escritos por surdos, nos documentos do movimento surdo, nas produções culturais — acontece em uma arena social repleta de disputas e imposições pelo que é tido como válido ou não. O sujeito foi e está sendo produzido nesses discursos, não existindo um

²¹ Cabe salientar um movimento crescente no campo da Educação Especial que problematiza o olhar clínico sobre os sujeitos nomeados como deficientes, conforme abordo mais adiante. Contudo, a correção e a normalização mantêm-se na ordem do discurso.

sujeito prévio, esperando para ser desvelado. Em suas recorrências, esses discursos produzem jeitos de ser surdo e pode ser visto em: Santos (2012), Furtado (2012), Muller (2012), Martins (2013), Bosse (2014), Madeira (2015), Rangel (2016), Mourão (2016), Vaz (2017), como também na pesquisa de Silva (2013), que analisou as narrativas de professores surdos a respeito da escrita de sinais como uma possibilidade de registro da língua de sinais.

A luta pela educação é um aglutinador que vem dando sentido à forma como o movimento surdo vem se organizando e pode ser uma das condições de possibilidade pelas quais os textos dos acadêmicos surdos ganham tanta força nesse espaço. De certa forma, o espaço das narrativas e entrevistas com surdos têm sido recorrentes nas metodologias das pesquisas de mestrado e doutorado analisadas nesse movimento de estado do conhecimento.

Nas aproximações com as pesquisas até aqui referenciadas, percebi que a escola vem ocupando um lugar de pano de fundo nas discussões sobre educação de surdos, apesar de ser o *slogan* das lutas surdas, desde a década de 1990. Porém, naquele momento a reivindicação estava centrada no reconhecimento da língua brasileira de sinais como língua oficial e a discussão sobre a escola não tinha centralidade. Em muitos momentos da luta surda, o espaço da língua e o espaço da escola se confundem e se diferenciam ao ponto que o discurso sobre o bilinguismo ganha *status* de Escola Bilíngue com a resistência diante das Políticas de Inclusão.

O terceiro bloco é o que apresenta a escola tomando certa centralidade nas análises. Na busca realizada encontrei doze pesquisas que tinham a escola como *locus* de pesquisa, ora como o lugar do desenvolvimento de práticas pedagógicas (CHIELLA, 2015), (GURGEL, 2016), (NETA, 2016), (AIRES, 2017), (SILVA, 2017), e da produção de uma pedagogia surda (SILVA, 2012) e (FORMOZO, 2013), ora como espaço do uso de línguas (PEREIRA, 2011), (MULLER, 2016). Além disso, como lugar de produção de um currículo surdo, como foi o caso da dissertação de mestrado de Martins (2015) em que a autora fez uma análise do currículo da escola de surdos pensando-o com a finalidade de atender as necessidades de surdos com alguma deficiência associada.

Essas pesquisas vêm dizendo que a escola de surdos atravessa as discussões acerca das políticas de inclusão e da educação de surdos, tanto na academia, quanto nas pautas de lutas do movimento surdo. Além disso, é entendida como o lugar de produção de práticas pedagógicas e de constituição de sujeitos. Vale ressaltar que, o entendimento de escola que minha tese está filiada distancia-se dos modos como a escola de surdos vem sendo narrada, porém não os nega; busca, também, por meio deles, entender as particularidades que fazem da escola de surdos uma escola.

Identifiquei nas dissertações de mestrado de Camatti (2011) e Jacinto (2016), contribuições acerca dos modos como a escola de surdos vêm sendo entendida, o que possibilita estabelecer interlocução com as discussões desta tese. A primeira é intitulada “A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos” (CAMATTI, 2011), em que a autora analisou a produção do sujeito pedagógico surdo no entrelaçamento entre os espaços da escola e da comunidade surda, por meio de discussões com professores, estudantes e lideranças surdas atuantes em três escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Para Camatti (2011), a escola de surdos é vista como um espaço de produção de modos de ser surdo e como lugar de constituição e fortalecimento da comunidade surda.

Na dissertação de mestrado “Possíveis negociações dos discursos curriculares no contexto da educação bilíngue de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul” (JACINTO, 2016), a autora problematizou como os discursos produzem as práticas curriculares das escolas de surdos. Para desenvolver o empreendimento de pesquisa, a autora, em um primeiro momento, analisou documentos produzidos pelo Ministério da Educação e pelo movimento surdo acerca da Educação de Surdos e em um segundo momento debruçou-se sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul, bem como em observações e entrevistas com professores desta mesma escola. Ao encerrar a pesquisa foi visto que a escola de surdos vive um constante tensionamento entre as políticas do Ministério da Educação e os anseios do movimento surdo. A autora observou que as práticas escolares estão centradas no ensino e na aprendizagem da língua de sinais. Somado a isso, também foi localizada na pesquisa de mestrado a escola de surdos como sendo o espaço de presença constante da comunidade surda e de fortalecimento da mesma.

Essas duas dissertações, embora tenham objetivos que se diferem do que esta tese se propõe, ao concluir as análises, acabam por indicar um jeito de se entender as escolas de surdos. Mesmo não sendo central a discussão a respeito da escola e sim fazer uso do espaço para olhar as práticas curriculares e a constituição dos sujeitos, nos seus achados de pesquisa, a escola de surdos é localizada como o espaço de constituição e fortalecimento da comunidade surda.

Com esse movimento de aproximação desta pesquisa de doutorado às teses e dissertações orientadas pelas integrantes do GIPES, percebi que existem características comuns entre elas. As discussões estão constantemente atravessadas por tensionamentos frente às políticas educacionais, sendo esse um campo vasto de problematizações. A vinculação das pesquisas com o movimento surdo e a atuação das pesquisadoras nessas lutas

vêm produzindo efeitos nas pesquisas e na constituição da comunidade surda.

- ✓ Forma 2: a escola produzida na resistência.

Os surdos têm regulamentada e formalizada a conquista dos seus direitos linguísticos com a oficialização da Lei 10.436/2002 – Lei de Libras (BRASIL, 2002) – e regulamentação desta com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A partir da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura²² é criado, para atender essa demanda, o Curso de Graduação em Letras-Libras na modalidade de educação a distância. A primeira turma de Licenciatura do curso ingressou no ano de 2006, formando em 2011 450 professores para o ensino de Libras. Em 2008 uma nova turma ingressa no curso, dessa vez, formando 450 licenciados e 450 bacharéis em Letras-Libras no ano de 2012.

A constituição das lutas da comunidade surda se produz constantemente nos processos de resistências às políticas de inclusão do Ministério da Educação. Essas têm provocado manifestações e reviravoltas no movimento surdo, que se configura de diversas formas para responder às políticas. Isso ocorreu no momento em que foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), interferindo diretamente no lugar da educação de surdos no Brasil.

A inclusão educacional vem sendo gestada desde 1996, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também em 2001, quando são criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica- Resolução CNE nº 02/2001. Percebo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como algo que tenta:

responder, entre tantas outras urgências, à urgência de um lugar [...] que responda às necessidades e exigências de um sistema educativo, econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 93).

É possível ver essa tensão quando a política de Educação Especial prescreve um modelo de escolas “inclusivas” em que os surdos, em sua grande maioria, são apenas

²² Art 3º do Capítulo II: A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

inseridos nas salas de aulas, em situação de desigualdade com colegas e professores ouvintes que não conhecem a Libras²³. Partindo desse contexto, penso ser relevante destacar que, constantemente, as lutas dos surdos demarcam uma busca por uma escola de qualidade, em que o entendimento de inclusão é colocado em suspenso:

a oposição surda não é, portanto aos processos de inclusão, mas há tipos de entendimentos de inclusão. Os surdos resistem à inclusão, como o simples colocar no mesmo espaço físico, como o simples estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade (LOPES; MENEZES, 2010, p. 76).

A manifestação promovida pelo “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda” (FENEIS, 2011) reivindicava o não fechamento das escolas para surdos e principalmente do Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES. Como, também, que fossem garantidas, durante reuniões do Conselho Nacional de Educação (CONAE), que as demandas da comunidade surda estivessem presentes no texto do Plano Nacional de Educação/PNE (sancionado pela Lei 13.005/2014).

Nas reuniões do CONAE, no que se refere às demandas da educação dos surdos, estavam em pauta duas propostas diferentes: uma delas estava em consonância com as políticas de educação do Ministério da Educação, que defendia o acesso e a permanência dos sujeitos surdos na escola regular, conhecida como escola inclusiva. Enquanto a outra proposta, defendida pela comunidade surda, colocava-se a favor da escola de surdos e de metodologias próprias de ensino.

Além de toda a situação relatada acima, no mesmo ano, a diretora de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), Martinha Claret, faz uma declaração, esclarecendo os motivos pelos quais o MEC não aceita o entendimento de Educação Bilíngue proposto pela comunidade surda. A Revista da FENEIS dá destaque a essa declaração:

O Ministério não concorda com o princípio de que a educação bilíngue é favorecida no espaço segregado. Ao contrário, a pluralidade humana precisa estar na escola e esta precisa, cada dia mais, ter diferentes ferramentas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver a

²³ Em pesquisa, realizada pelo GIPES, intitulada: “A educação de surdos no Rio Grande do Sul (2008-2009)”, o grupo constatou que na capital do Rio Grande do Sul e região metropolitana, onde se concentra a maioria das escolas de surdos do Estado, 75% dos alunos só têm contato com a língua de sinais quando ingressam na escola. Essa situação não é diferente nas demais regiões, onde a maioria dos alunos surdos tem como opção educacional a escola regular, despreparada para atender às especificidades desses alunos. Ficaram evidentes na pesquisa a inexistência do profissional intérprete de língua de sinais nesses espaços escolares, assim como a frágil formação dos professores, que indica a pouca fluência ou o desconhecimento da língua de sinais para se comunicar com os alunos surdos. (THOMA; KLEIN, 2010, p. 121).

educação plural. Perguntada sobre a importância das escolas de surdos para a valorização da cultura e da identidade surdas, a diretora respondeu que ‘do ponto de vista da educação inclusiva, o MEC não acredita que a condição sensorial institua uma cultura. As pessoas surdas estão na comunidade, na sociedade e compõe a cultura brasileira. Nós entendemos que não existe cultura surda e que esse é um princípio segregacionista. As pessoas não podem ser agrupadas nas escolas de surdos porque são surdas. Elas são diversas. Precisamos valorizar a diversidade humana’. (FENEIS, 2010, p. 23)

Essas políticas, além de não atenderem às demandas da comunidade surda e, de certa forma, deslegitimarem todo um histórico de pesquisa a respeito dos processos de escolarização dos surdos, provocam tensionamentos entre os surdos e os sujeitos público-alvo²⁴ da educação especial. Penso que a problemática está no fato de algumas perspectivas do campo da Educação Especial conceberem as escolas de surdos como espaços segregadores e desconsiderarem que as especificidades dos surdos envolvem direitos linguísticos, diferentemente dos demais estudantes que se beneficiam dessas políticas de educação especial. Outro fator que gostaria de problematizar é que dentro do campo da Educação Especial existem estudos que se aproximam de matrizes reabilitadoras e capacitistas²⁵, mas também investigações e práticas pedagógicas que vem realizando uma interlocução com o modelo social da deficiência. Esses estudos sobre o modelo social se apropriam das discussões do movimento *do Disability studies*²⁶ e potencializam outras formas de narrar a educação especial ao deixarem de compreender a deficiência a partir da lesão, para entendê-la dentro de uma discussão social e política.

Algumas das discussões e das pesquisas que apresentei anteriormente são produzidas por pesquisadores com formação inicial em um Curso de Educação Especial e/ou docentes nesse mesmo curso e que vem fomentando outras possibilidades de entender esse sujeito, essa escola. Essas polarizações ficaram mais fortalecidas com a publicação do Decreto 10.502, no dia 30/09/2020, que tem influência direta na Política Brasileira de Educação Especial. O referido Decreto, ao mesmo tempo que retira a obrigatoriedade da oferta de uma educação pública inclusiva para todos e todas, oferece aos surdos a possibilidade da criação de Escolas Bilíngues para surdos. Ressalto que esse é um documento recente e o que se tem em termos

²⁴ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nomeia desta forma os sujeitos atendidos pelo serviço da Educação Especial.

²⁵ Capacitismo: é compreendido pela expressão de ações de discriminação e violência praticadas contra pessoas com deficiência, partindo de uma concepção normatizadora e funcionalista dos corpos (MELLO, 2016).

²⁶ Movimento produzido nos Estados Unidos e Europa (LACERDA, 2004) atrelado à luta por constituição de identidades políticas pelos próprios sujeitos dos movimentos sociais. O movimento das pessoas com deficiência diz respeito às pessoas que se posicionam a partir da experiência da deficiência e não apesar dela entendendo-a como um fenômeno social, construído culturalmente.

de discussões sobre a temática são algumas *lives* e manifestos repudiando ou apoiando tal publicação.

O decreto tira a centralidade das questões escolares e (re)coloca um viés especializado constituído por políticas assistencialistas e capacitistas. Esse é produzido num contexto de desmonte da educação e retirada de direitos das minorias e, como não poderia ser diferente, nega o direito humano do processo educativo se constituir na pluralidade, num discurso disfarçado de “escolha familiar”. Essa escolha está atrelada à possibilidade da substituição da escolarização dos estudantes na escola regular para os espaços especializados. Importante frisar que não é mencionado qual o investimento do Estado diante dessas modificações como também não há garantia de implementação dessas ações.

Nesse contexto, a comunidade surda se sente contemplada, pois o Decreto garante a educação bilíngue como modalidade escolar, como também as salas e escolas bilíngues. No entanto, esses direitos já estavam garantidos desde o Decreto 5.626 /2005 e, dessa forma, não se percebem os “avanços” no atual documento. Digo que não avança, pois não há a garantia de uma política linguística para os surdos e tampouco são discutidos os papéis das línguas dentro dos espaços educativos, e não há uma efetiva garantia desses espaços se constituírem nas redes públicas de ensino.

A FENEIS, que representa os surdos no território brasileiro, publica no dia 06 de outubro de 2020 uma “Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial”²⁷ na qual justifica a concordância da comunidade surda ao Decreto, como também faz alguns esclarecimentos sobre as demandas dos surdos, destacando aspectos importantes e alguns fatores que consideraram omissos no documento. Trago o que a FENEIS elencou como aspectos relevantes do Decreto:

1. Educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar;
2. Escolas e classes bilíngues com enturmação de surdos e surdocegos;
3. Escolas bilíngues como instituições de ensino da escola regular;
4. Surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação estão contemplados na proposta de educação bilíngue de Surdos;
5. A língua de sinais brasileira (Libras), entendida como língua de instrução, ensino, comunicação e interação;
6. A língua portuguesa escrita como foco na educação bilíngue de surdos, uma vez que a oralização do português cabe à área da saúde e não à educação (FENEIS, 2020, p. 6).

Destaco o lugar que a língua de sinais ocupou nesse momento de elencar os pontos que são prioridades na educação de surdos e a centralidade que a educação bilíngue toma

²⁷ Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

dentro dessas demandas.

Para encerrar esta seção trago a discussão²⁸ feita pelo GIPES a respeito do Decreto nº 10.502. O posicionamento do Grupo parte do pressuposto de que a “Inclusão é condição para uma vida digna para todos. Ela ultrapassa o debate que se restringe à delimitação de espaços escolares, institucionalizados, exclusivos ou não”. (GIPES, 2020, p. 2) e, nesse sentido, defende que há necessidade de uma revisão na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mais especificamente no que diz respeito a garantia das escolas bilíngues para surdos, mas que essa ação deve envolver a participação da sociedade civil. Mesmo com a revogação do Decreto 10.502, no dia 01/12/202, pelo Supremo Tribunal Federal não se retira a importância de que tenhamos que discutir as intenções de tal decreto, cuja materialização encontra-se numa racionalidade política que articula neoliberalismo, conservadorismo e fascismo, e que coloca em risco a premissa da escola pública, gratuita e laica.

O posicionamento do GIPES apresenta a defesa pelas escolas bilíngues para surdos, atrelada não apenas como a garantia de um espaço para o encontro do surdo, da língua e da comunidade, mas cobra “explicitação/menção das questões educacionais, sociais, culturais, econômicas do contexto brasileiro” (GIPES, 2020, p. 2) e, de certa forma, coloca-se num cenário mais amplo da discussão sobre Escola.

✓ Forma 3: a escola que queremos!

No ano de 2006 é publicado, no livro *A invenção da Surdez II* (LOPES; THOMA, 2006), o artigo “O direito de aprender na escola de surdos” de autoria de Maura Corcini Lopes. Nele, a autora traz a seguinte problematização: “Em meio a tantas lutas acabamos perdendo o foco de nosso compromisso como profissionais da educação” (LOPES, 2006, p. 29) e, a partir disso, discute a reivindicação de um grupo de adolescentes surdos participantes do SIAPEA²⁹ para frequentarem a escola de ouvintes para a finalização do Ensino Médio.

Apesar de os estudantes reconhecerem que a escola de surdos possibilita o encontro surdo, o uso da língua de sinais e o respeito à cultura surda, eles não se sentiam cobrados o suficiente para disputar um mundo de competição com os demais sujeitos e entendiam que a

²⁸ “Nota do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) sobre o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020”. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/publicacoes-2/>. Acesso em: novembro de 2020.

²⁹ Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem.

escola de ouvintes poderia oferecer a aprendizagem necessária para isso. De certa forma, o que os adolescentes solicitavam não era o espaço da escola de ensino regular, ou seja, a chamada escola de ouvintes, mas que a escola de surdos oferecesse as mesmas condições de aprendizagem, que são possibilitadas aos ouvintes.

De acordo com Lopes (2006, p. 41):

[...] tanto a escola de surdos quanto a escola de ouvintes se reduzem a espaços onde o ensino se limita à transmissão de conhecimentos, entendidos como sendo informações que devem ser armazenadas e despejadas pelos alunos quando solicitadas. Nesse tipo de aprendizagem, não há por que fazer o discurso da experiência como algo que acontece e que passa com que está envolvido.

Entendo essas respostas como um indicativo de que os estudantes podem estar nos dizendo que entendem a escola de uma outra forma. Destaco que esse estudo realizado pela Professora Maura Corcini Lopes e que traz seus resultados nesse artigo foi o único encontrado que tem os estudantes como sujeitos de pesquisa.

Essas três formas de ver a escola de surdos, até aqui explicitadas, provocam-me a pensar o quanto a escola de surdos vem sendo produzida a partir de uma defesa, de uma resistência. Observando as lutas diante das políticas do Ministério da Educação essas escolas resistem para oferecer o que, de certa forma, falta ou é negado aos estudantes surdos nas escolas regulares. Pode-se pensar que em parte esse fechamento das escolas como o lugar de encontro com a língua, com a comunidade, com as características que constituem essa comunidade identitária faz-se necessária frente a tantas políticas que atravessam os surdos. Porém, quando os estudantes pedem por uma escola que os ensine, penso que outra bandeira de luta é erguida por uma outra geração, que ocupa um contexto em que algumas batalhas já foram vencidas.

Diante dessa realidade que se apresenta, tento fazer com que essas formas se entrelacem, e se tensionem, para que seja possível pensar a escola de surdos como uma escola. Uma escola fortemente marcada por uma luta política de um grupo minoritário e que, ao mesmo tempo, é espaço de reivindicação de ensinamentos e aprendizagens.

A forma que a escola movimenta esta pesquisa emerge em Comênio, pois ela se gruda, agarra-se ao que chamo do princípio comeniano de escola onde é preciso “ensinar tudo a todos”. A escola proposta por Comênio produz um deslocamento da educação doméstica para a educação na/da escola.

Masschelein e Simons também defendem uma educação na escola, em um espaço específico que ocorre separado do espaço doméstico, em um espaço institucionalizado

(COMÊNIO, 1988)³⁰ de compartilhamento do tempo com outros. O que Comênio intencionou foi um espaço público para um coletivo, no qual fosse possível que um único preceptor ensinasse a um grupo de estudantes.

Então, a escola sustentada nesta tese tem o ensino como centralidade, com características físicas e funções que tem como fim (in)formar estudantes para o mundo e para a possibilidade da produção do comum. Nesse sentido, o professor tem a autoridade de ser o responsável por apresentar o mundo aos estudantes e, para que isso aconteça, algumas técnicas são necessárias. Tais tecnologias, junto aos movimentos de suspensão e profanação, formam o escolar da escola.

As tecnologias do escolar estão relacionadas aos instrumentos e métodos necessários para apresentar o mundo ao estudante. São técnicas e métodos que engajam por meio da atenção, do estudo e da prática, o professor e o estudante no presente. Para que esse interesse pelo mundo, pela matéria seja gerado, são necessários métodos de ensino que, por meio da disciplina, possibilitam que algo aconteça.

2.1 (RE) CRIANDO PROBLEMATIZAÇÕES

[...] considero-os inteiramente livres para fazer, com o que eu digo o que quiserem. São pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. No limite, isso me interessa, e isso não me diz respeito. Isso não me diz respeito, na medida em que não tenho de estabelecer leis para a utilização que vocês lhes dão. E isso me interessa na medida em que, de uma maneira ou de outra, isso se relaciona, isso está ligado ao que eu faço (FOUCAULT, 2005, p. 4).

Para dar início a essa etapa de caminhos metodológicos, trago junto às palavras³¹ iniciais de Foucault, na aula ministrada no *Collège de France*³² no dia 7 de janeiro de 1976, algumas discussões feitas por Carlos Noguera–Ramírez (2008) em um artigo que se propôs a

³⁰ Trabalho original publicado em 1657.

³¹ Aulas do curso que Foucault ministrou no Collège de France entre os anos 1975-1976 e publicadas no livro “Em defesa da sociedade” (1999).

³² Foucault professor (2008).

analisar as produções do “professor Foucault”.

Trazer os estudos foucaultianos para a construção da metodologia da presente tese é, de certa forma, assumir uma atitude de pesquisa que não vai em busca do conhecimento, mas cria, produz problemas para o pensamento. E, poder pensar nessa prática de um “Foucault professor” é perceber que na elaboração de um curso é possível ver o movimento do pensamento do professor que abarca suas escolhas, seus abandonos, em que “as estratégias de apresentação constituem elaborados esquemas didáticos que permitem visibilizar o funcionamento da estratégia metodológica utilizada nas pesquisas” (RAMIREZ, 2008, p. 4).

Diante disso, parece que o objetivo das aulas do Foucault-professor se distanciava da ideia de um sujeito cognoscente que está ali para aprender, mas se aproxima de uma maneira de criar problemas para o pensamento. É preciso provocar os estudantes a trilharem seus próprios caminhos de pesquisa a partir de “[...] pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 4).

As decisões de método que assumi nesta tese estão atravessadas por jeitos de fazer perguntas que se aproximam do que Foucault chamou de problematização e que pode ser entendido como “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constituiu como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2014, p. 242).

O método é compreendido enquanto as decisões tomadas, as soluções encontradas para os problemas colocados para o pensamento, em um movimento de fazer perguntas que não se sabe a resposta. Não se buscará a solução para os problemas, pois “[...] pesquisar é ir a busca do desconhecido, do impensado” (NOGUERA-RAMIREZ, 2008, p. 8), suspeitar de uma universal e colocar a pesquisa para funcionar. Quando se aproxima deste jeito de fazer pesquisa, as únicas recomendações são: não ter medo de encontrar o que não espera; não eliminar os acasos; se já sei onde chegar, nem preciso sair do lugar; e, estar permanentemente atenta ao inesperado.

Uma atitude de problematização busca desfamiliarizar o familiar, o natural e ver perigo no discurso; fazer perguntas ao pensamento é colocá-lo a pensar. Para Foucault, a problematização pode ser vista “[...] não como um ajustamento de representações, mas como um trabalho do pensamento” (FOUCAULT, 2014, p. 233). Também trago a problematização como “[...] *una estrategia analítica central que Foucault denominó historia crítica del pensamiento*” (RESTREPO, 2008, p. 114).

A partir disso, venho pensando a escola e, mais especificamente, colocando em suspenso verdades acerca da constituição das escolas de surdos. Com isso, faço algumas

interrogações: “Como se tornou um problema?” e “Como se produziu como problema?” e movimento essa pesquisa que tem como problemática central: o que possibilita que a escola de surdos se constitua enquanto uma escola?

Diante dessa atitude de problematização, busquei como objetivo geral perceber o que constitui a escola de surdos no presente e que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar os sentidos atribuídos a escola de surdos;
- Analisar o lugar do ensino nesses espaços;
- Problematizar as relações da (s) língua (s) na escola.

Diante do que vem sendo discutido e produzido sobre a educação de surdos e as escolas de surdos, tenho como hipóteses:

- A escola de surdos se constitui como o espaço da reafirmação de uma comunidade de comum identitário, inscrito no mesmo, em que está presente o acolhimento de uma “segunda família”.
- A defesa pela escola de surdos é inerente a defesa por um espaço de compartilhamento linguístico para produção de um comum. Esse comum entendido enquanto um conjunto de características que identifica os sujeitos na mesmidade³³.

Diante do cenário colocado defendo a tese de que a escola de surdos cumpre o papel de lançar os estudantes no mundo, mas se fragiliza enquanto escola quando é marcada prioritariamente pelas marcas identitárias da comunidade surda e limita sua responsabilidade de apresentar o mundo aos alunos ao que é restrito à esta comunidade. A língua brasileira de sinais e a língua portuguesa escrita são centrais na organização do escolar da escola, marcadas por uma relação muito mais da ordem da identidade e da mesmidade do que da diferença, da pluralidade.

- ✓ Os movimentos da pesquisa

1ª Utilização de dados secundários – A pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”

Como primeiro passo na construção metodológica desta tese, realizei um recorte no

³³ A ideia de mesmidade que esta tese toma refere-se aos estudos de Carlos Skliar a respeito da domesticação e captura do outro no mesmo. Nas palavras do autor “é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo [...] para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2003, p. 46-47).

banco de dados³⁴ da pesquisa do Grupo Interinstitucional em Educação de Surdos: “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”. A referida pesquisa analisou a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos de educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica, tendo como espaço de investigação as 13 escolas específicas para surdos do Rio Grande do Sul. Essas escolas estão assim distribuídas: 4 escolas na capital, 4 escolas da região metropolitana de Porto Alegre e 5 escolas do interior do Estado. As universidades envolvidas nessa pesquisa foram: a Universidade do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria.

Eu, enquanto participante da pesquisa, pude acompanhar diferentes momentos das três etapas daquela investigação e penso que esse material é potente para a produção desta tese, que tem como foco de análise as Escolas de Surdos do Rio Grande do Sul³⁵. Abaixo segue uma tabela com a identificação das mesmas, cabendo salientar que, no seguimento desta tese, os excertos dos documentos e das entrevistas omitirão estas identificações, preservando a confidencialidade dos mesmos.

Quadro 2 – Localização das escolas de surdos no Rio Grande do Sul.

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lilia Mazon	Porto Alegre	Estadual
Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico – Escola para Surdos	Porto Alegre	Particular
Colégio Especial Concórdia – ULBRA	Porto Alegre	Particular
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo – Região Metropolitana	Estadual
Escola de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória	Canoas – Região Metropolitana	Municipal
Escola Estadual Especial Padre Réus	Esteio – Região Metropolitana	Estadual
Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof. ^a Carmen Regina Teixeira Baldino	Rio Grande	Municipal
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos	Gravataí – Região Metropolitana	Municipal
Escola Municipal Especial Helen Keller	Caxias do Sul	Municipal

³⁴ O banco de dados encontra-se na plataforma *moodle* com acesso disponível aos participantes da pesquisa.

³⁵ Vale ressaltar que a coleta de dados só teve início após cada escola ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Pelotas	Particular
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Santa Maria	Estadual
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Santa Rosa	Particular

Fonte: KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN (2014).

A pesquisa aconteceu em três etapas: (1) aproximação aos bancos de dados de duas pesquisas³⁶, realizadas anteriormente pelo GIPES, (2) observação e registro do cotidiano escolar e (3) entrevistas com estudantes e professores em cada uma das 13 escolas. Foram entrevistados um total de 105 estudantes e 30 professores.

Foram considerados como critérios para participação de professores: livre adesão, disponibilidade para participar e tempo mínimo 20h de trabalho de docência na escola. Os critérios para participação dos estudantes foram: livre adesão, disponibilidade para participar, ter acima de 8 anos e ter fluência em uma das línguas – Libras ou língua portuguesa escrita — para compreender e responder às questões propostas na entrevista

Para dar início aos movimentos metodológico de coleta de dados, cada Universidade responsabilizou-se pelas escolas que estivessem próximas das suas regiões. Sendo assim, sete escolas estavam sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; três da Universidade Federal de Pelotas e três sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria. Dessa forma, produziu-se um banco de dados contemplando observações, registros de atividades e materiais produzidos nas escolas, como: regimentos e projetos políticos pedagógicos das mesmas, áudios e vídeos das entrevistas realizadas e suas transcrições.

Em cada escola foi realizada uma primeira visita para solicitar a autorização do desenvolvimento da pesquisa e todas as escolas aceitaram participar. A dinâmica das entrevistas aconteceu de diferentes maneiras: em algumas os professores indicaram estudantes para serem entrevistados e em outras os estudantes se candidataram.

A seguir, apresento os Quadros 3, 4, 5 que constam o número de professores e estudantes entrevistados, bem como os protocolos de entrevistas com as perguntas que foram realizadas.

³⁶ “Educação de surdos no Estado do RS” (GIPES/CNPq) e “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira” (GIPES/CAPES e MinC).

Quadro 3 – Número de sujeitos entrevistado em cada escola.

ENTREVISTAS Nome da escola	ESTUDANTES Quantidade	PROFESSOR/A Quantidade
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lilia Mazon	8	2
EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	9	2
Escola de EF para Surdos Frei Pacífico	10	1
Colégio Especial Concórdia – ULBRA	10	2
ENTREVISTAS Nome da escola	ESTUDANTES Quantidade	PROFESSOR/A Quantidade
EMEF para Surdos Vitória	10	2
Escola Estadual Especial Padre Réus	11	2
EMEF Especial para Surdos	10	2
Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof. ^a Carmen Regina Teixeira Baldino	8	5
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	9	6
EM Especial de EF e EE Especial de EM Helen Keller	11	2
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	12	2
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	10	2
TOTAL	118	28

Fonte: KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN (2017).

Quadro 4 – Protocolo de entrevista com os estudantes (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).

O protocolo para a entrevista com os estudantes inclui as seguintes perguntas abertas:
- Identificação: Escola; Série; Idade.
1) Por que você estuda nesta escola e não em outra?
2) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
3) O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?
4) Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê? (solicitar que descreva o que foi importante)
5) Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?
6) Que outros momentos ou coisas você considera importantes na escola?
7) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Protocolo de entrevista com os professores (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).

O protocolo para a entrevista com os professores inclui as seguintes perguntas abertas:
- Identificação: Escola; tempo de docência na escola; cargo e função; formação.
1) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
2) Como a escola contribui para a formação do aluno?
3) Você lembra de algum momento importante na sua formação docente que lhe ajuda a ser professor de surdos? Qual? Por quê? (solicitar que descreva o que foi importante)
4) Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?
5) Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?
6) O que faz desta escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Para atender aos objetivos desta tese, fiz um recorte no banco de dados da pesquisa mencionada, optando por analisar os Regimentos Escolares e os Projetos Políticos Pedagógicos, bem como focar em três perguntas das entrevistas feitas aos estudantes e três perguntas feitas aos professores das 13 escolas de surdos do Rio Grande do Sul, que acaba desdobrando-se em duas. Seguem as perguntas selecionadas para compor o *corpus* de análise³⁷ da tese, nos Quadros 6 e 7:

Quadro 6 – Perguntas selecionadas pela autora para o *corpus* da pesquisa (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).

ENTREVISTA ESTUDANTES
Pergunta 1 – Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Pergunta 4 – Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê? (solicitar que descreva o que foi importante)
Pergunta 7 - O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?

Fonte: dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

³⁷ Destaco que esta tese está ligada ao protocolo ético da pesquisa do GIPES. O projeto inicialmente foi cadastrado e encaminhado para as Comissões de Pesquisa das instituições participantes da pesquisa e, posteriormente, para o Comitê de Ética (CEP) da UFRGS, com anuência das instituições copartícipes. Obteve parecer favorável nas três Universidades – UFRGS, UFPel e UFSM. O projeto foi registrado na Plataforma Brasil e obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e foi aprovado em 14 de novembro de 2016.

Quadro 7 – Perguntas selecionadas pela autora para o *corpus* da pesquisa (KARNOPP; KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2014).

ENTREVISTA PROFESSORES
Pergunta 2 - Como a escola contribui para a formação do aluno?
Pergunta 5 - Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?
Pergunta 6 - O que faz desta escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como farei uso de um banco de dados de uma pesquisa que já foi encerrada³⁸, penso ser pertinente trazer alguns resultados ali produzidos e que contribuem diretamente com as problematizações que me propus na investigação. De acordo com o Relatório Final do Projeto (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2017), como resultado das análises, foi possível inferir que o ensino bilíngue é a metodologia de ensino que se faz presente e necessária nas escolas de surdos do Rio Grande do Sul. Mesmo tendo sido observado que são necessários maiores aprofundamentos e discussões acerca dessa prática pedagógica, é recorrente o discurso em que o ensino escolar deve dar-se na primeira língua dos surdos – a Libras – e a língua portuguesa na modalidade escrita recebe o status de segunda língua, nesses espaços. Destaco alguns pontos que percebo em estreita relação a essa tese e que constam no referido relatório:

- (i) Escola como lugar de compartilhamento de diálogo sobre coisas do mundo;
- (ii) As escolas de surdos estão marcadas pelo uso da visualidade, pela interação em Libras e pela vivência da cultura surda;
- (iii) A defesa desse ensino bilíngue está no desejo da comunidade educativa dessas escolas;
- (iv) O significado da relação escola e comunidade surda ainda é um ponto a ser debatido em função das diversas interpretações que essa relação implica. (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2019, p. 33-34)

Assim como a pesquisa desenvolvida pelo GIPES trouxe inúmeras contribuições para esta tese, não apenas com relação a ter sido a produtora do banco de dados, mas também pelas

³⁸ A pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” encerrou-se no ano de 2017, e na sequência, novo projeto foi proposto e aprovado, pretendendo aprofundar as análises e discussões desenvolvidas até então. Desse modo, o objetivo geral da nova pesquisa (Edital Universal 2018/CNPq) é o de compreender como vem se constituindo os modos de ser escola bilíngue, a partir das múltiplas relações interculturais presentes no cotidiano das escolas de surdos. O interesse desta nova pesquisa do GIPES é centrar a atenção nas práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar bilíngue de surdos, a fim de problematizar relações interculturais presentes nesse cenário pedagógico que permitam potencializar a criação de outros modos de pensar a escola. Para o desenvolvimento da pesquisa denominada “Educação Escolar Bilíngue de Surdos: análise de práticas” será feito uso do banco de dados da pesquisa já encerrada. Tal empreendimento se justifica pela necessidade de dar continuidade à discussão sobre bilinguismo e interculturalidade, bem como pela necessária aproximação aos espaços escolares em que a educação de surdos vem se desenvolvendo.

discussões que emergiram nos espaços de desenvolvimento da pesquisa. Esta tese, de certa forma, contribui com o adensamento e avanço das conclusões da mesma.

2ª Produção do *corpus* de análise – Após o primeiro movimento metodológico tenho como material analítico, conforme Quadro 8:

Quadro 8 – Quantidades de materiais analisados.

Escola	Respostas de Estudantes	Respostas de Professores	PPP	Regimento
1- Concórdia	5	0	S	S
2- Concórdia EM	10	2	S	S
3- EMEES	3	0	N	N
4- Keli Meise	0	0	S	S
5- Alfredo Dub	9	1	N	N
6- Carmem Baldino	8	1	S	S
7- Frei Pacífico	10	1	N	N
8- Helen Keller	11	2	N	N
9- Lilia Mazon	2	0	S	N
10- Padre Réus	0	0	N	N
11- Reinaldo Cóser	11	2	S	N
12- Salomão	4	2	S	S
13- Vitória	3	1	S	S
	76	19	8	6

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas dos alunos e dos professores, resultantes das entrevistas realizadas encontram-se transcritas no banco de dados disponibilizado aos integrantes da pesquisa. Considero oportuno esclarecer que essas transcrições foram realizadas pelos pesquisadores envolvidos, cada um em suas respectivas universidades. Diante disso, tive participação direta nas transcrições realizadas sob a responsabilidade da equipe da UFPel. Trabalhei esses dados secundários, que se constituíram como meu *corpus* de análise, a partir dos elementos que responderam a problemática desta pesquisa e aos objetivos propostos, atravessados pelo referencial escolhido.

Os materiais foram tidos enquanto discursos que produzem verdades e instituem sentidos sobre as escolas de surdos, que se estabelecem por aquilo que é dito e pelas

condições do dizer. De acordo com Foucault (2006, p. 254), “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. Segundo o autor, ao tratar o discurso como uma série de acontecimentos, é preciso estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos, os quais ele chama de “acontecimentos discursivos”, mantém com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, político ou institucional.

Aproximando-me dos estudos de Michel Foucault, trabalhei com os discursos entendidos enquanto um conjunto de práticas que formam os objetos de que falam. Dessa forma, olhar a emergência e as condições que tornam possível o que se entende por escola de surdos no contexto atual.

No dia 02 de dezembro de 1970 Michel Foucault realiza sua aula inaugural no Collège de France, intitulada “A Ordem do Discurso” e me aproximo dessa aula para situar o entendimento que o conceito discurso carrega nas análises realizadas. De antemão anuncio que não realizei uma análise de discurso na esteira do pensamento de Foucault, mas movimetei a pesquisa a partir daquilo que o autor entende por discurso. Penso que esses movimentos poderiam ser chamados de uma analítica discursiva de inspiração foucaultiana.

Na aula já citada, o discurso é visto na ordem da violência e da guerra, pois sua produção se dá em um campo de luta pelo significado do mundo. Em relação a isso, Foucault traz o seguinte tensionamento: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2007, p.8).

O discurso não é um conjunto de signos, mas como já foi dito, o discurso é um conjunto de práticas sociais. Para Foucault (2007), o sujeito é histórico, ele é um produto das práticas sociais que o produziram. Trago essa afirmação para pensar meu objeto de investigação: a escola de surdos é um produto de discursos que vêm instituindo modos de vida, condições de vida e jeitos de viver essa/dessa instituição.

Não estou na busca de traçar uma comparação entre os sentidos do conceito de escolas de surdos que são produzidos por professores, estudantes e também pelos documentos oficiais das escolas. Porém, busco entender esses discursos enquanto engendrados em uma rede de relações que possibilitam que discursos surjam, combinem-se, rearranjem-se, produzindo o contexto atual.

Quando esta pesquisa se filiou a uma perspectiva pós-estruturalista de entender a realidade, ela abandona a intencionalidade de colocar os discursos dentro de uma organização de oposição que coloca uma dicotomia entre o que é falso e o que é verdadeiro, e aproxima-se

de uma lógica de tensão dos discursos, problematizando condições de possibilidades do que é dito dentro de um regime de verdade. Olharei para o que está dito, sem procurar as entrelinhas ou o que pode estar oculto.

A partir desse jeito de olhar a realidade, colocamo-nos em constatare suspeita ao que nos chega enquanto algo natural do mundo. Essa atitude de suspeita não tem relação com uma negação da realidade, mas compreende que existem condições de possibilidades que permitem que algo seja dito de uma forma e não de outra, em determinado momento. Para Foucault o discurso é “um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007, p.136-137).

Foucault faz referência ao acontecimento como a terrível materialidade do discurso, pois formas de vida que não estão previstas na norma podem ser constituídas nessa “proliferação do discurso sem regras”. Esses discursos produziram novas formas de vida e aqui poderia dizer, outros jeitos de ser escolar e escola, entrando na luta pelo significado. O acontecimento é de ordem do inesperado, da singularidade e da diferença.

Quando enunciamos algo estamos produzindo verdades acerca do que é falado. No caso específico desta tese, os documentos das escolas e as falas dos professores e dos estudantes constituem os sentidos acerca do que na contemporaneidade entendemos por escola de surdos. No engendramento de relações de poder, esses discursos produzem verdades sobre o que é ser Escola. Olharei para esses discursos para perceber o que se reafirma como algo dado e fechado. O que quebra a recorrência? Que singularidades aparecem quando são professores surdos, professores ouvintes ou estudantes surdos?

Fiz uso do conceito de escola que emerge em Comênio e é apropriado/desenvolvido por Masschelein e Simons. Esse conceito está sustentado pelos estudos de Hannah Arendt sobre a responsabilidade do professor como aquele que apresenta o mundo aos recém-chegados (ARENDR, 2005). Essa forma de entender a escola converge para a construção do comum enquanto um princípio político (DARDOT; LAVAL 2016). Nesse sentido, o conceito de escola está nesta tese como um conceito-ferramenta e me possibilita uma interlocução com o conceito do comum. As análises se deram a partir de cruzamentos das respostas das entrevistas, dos PPPs e Regimentos no diálogo com esses conceitos. Para a leitura dos dados foi utilizada a matriz proposta por Oscar Saldarriaga (2011), que possibilitou ao autor analisar os modelos pedagógicos colombianos. Inspirada na referida proposta, construí uma matriz para operar em minha pesquisa e analisar as escolas de surdos.

Diante disso, analisei como os enunciados que aparecem ali ajudam a pensar as

particularidades dessas escolas de surdos que vem se constituindo como o espaço do entrar na vida pública, como potência de entrar no mundo público com o objetivo da construção do comum, ou seja, como vem se constituindo ESCOLA.

Mais uma vez reitero que escola nesta tese será vista como potência e não como espaço de essencialidade. Não vou dizer o que é escola e não pretendo produzir um modelo de escola de surdos, mas problematizar até que ponto a escola de surdos dá essas condições de pensá-la enquanto um tempo-espaço para o tempo livre.

3º Tecendo sentidos da pesquisa

Tendo em mãos as duas materialidades dos dados: respostas das entrevistas e documentos escolares (PPPs e Regimentos) iniciei a construir jeitos de estabelecer diálogos com os mesmos. Percebi que mesmo os materiais sendo gerados de uma mesma nascente (as escolas de surdos) vi a necessidade de elencar filtros distintos para produzir os dados. Meu objetivo não foi a realização de análises separadas, mas foi a maneira que consegui fazer uma primeira entrada nesse universo para, logo após, fazer os possíveis cruzamentos.

As respostas das entrevistas dos professores e estudantes já haviam sido transcritas pelos integrantes do GIPES e encontravam-se disponibilizadas no drive compartilhado com os pesquisadores. Nessa materialidade, após leituras das respostas, tive como estratégia separar o que, naqueles discursos, poderia ser identificado como o que forma o escolar da escola e com movimentos que poderiam estar indicando processos de desescolarização³⁹ da escola.

Quando me coloquei diante dos Projetos Político Pedagógicos e Regimentos Escolares percebi que a estratégia que utilizei nas entrevistas não seria tão produtiva, tendo em vista a extensão de cada documento. Senti a necessidade de estabelecer categorias que fossem comuns a todos os documentos, para que fosse possível analisar o que é recorrente, o que se aproxima, o que se distancia e o que é singular nas escolas. Então, elenquei as seguintes categorias: avaliação, educação, escola, missão/filosofia, objetivos, metodologia, professor e estudante. Depois, construí uma tabela e fiz uma busca nos documentos localizando o que cada um deles trazia a respeito desses elementos. Nomeei essas categorias como os elementos constituidores da escola e dessa maneira foi possível ter um panorama sobre como a escola vem, de certa maneira, entendendo-se.

³⁹ Esse conceito se faz central nesta tese e será trabalhado na página 59.

4ª Operacionalização dos dados

Retomo os objetivos e a problemática da pesquisa, os materiais e os procedimentos utilizados para realização das análises, como também o modo como esses dados estão apresentados no decorrer desta tese.

A partir da problemática central: “o que possibilita que a escola de surdos se constitua enquanto uma escola?” e dos seus desdobramentos — (a) perceber o que constitui a escola de surdos no presente, (b) pesquisar os sentidos atribuídos a escola de surdos, (c) analisar o lugar do ensino nesses espaços e (d) problematizar as relações da (s) língua (s) na escola — fiz o seguinte caminho para a construção da tese:

- 1) Para compreender os sentidos da escola de surdos: uma busca nas teses e dissertações dos integrantes do GIPES, a análise de documentos reivindicatórios do movimento surdo;
- 2) Para observar o ensino nesses espaços: localizei como o ensino e a aprendizagem são nomeados, produzidos nos Projetos Políticos Pedagógicos de três escolas de surdos;
- 3) Para tensionar as relações das línguas retomei discussões que circulam nas produções dos Estudos Surdos em Educação.

Esses movimentos se articulam e completam o empreendimento mais central desta pesquisa que foi a construção de uma matriz analítica, que será explicada logo em seguida, que possibilitou olhar a escola de surdos enquanto uma escola, considerando sua pluralidade e suas particularidades.

Nos capítulos que seguem, construo os argumentos que dão sustentação para a construção da Tese. Para isso, realizo aproximações de autores, conceitos e *corpus* da pesquisa. No decorrer da argumentação trago excertos dos materiais analisados como documentos das escolas e entrevistas. Optei por padronizar os excertos para que sejam diferenciados das citações dos autores com quem propus a interlocução e que possam ser identificados de maneira mais fácil pelo leitor. Esses, encontram-se no texto de forma justificada, dentro de caixas de texto, como amostras. As entrevistas são nomeadas de Professor ou Estudante seguida do nome escolhido pelo entrevistado e os documentos estão abreviados PPP (Projeto Político Pedagógico) ou RG (Regimento) seguido de uma identificação a exemplo: PPP/EA ou RG/EB. As escolas estão nomeadas da seguinte maneira: Escola A (EA), Escola B (EB), Escola C (EC), Escola D (ED), Escola E (EE), Escola F (EF), Escola G (EG), Escola H (EH), Escola I (EI), Escola J (EJ), e Escola K (EK), e Escola L (EL). Cabe salientar que, das 13 escolas envolvidas na pesquisa, tivemos acesso aos documentos de oito delas.

Tendo apresentado o objeto de análise – as 13 escolas de surdos de Rio Grande do Sul – e as escolhas metodológicas, no próximo capítulo apresento a tese defendida nesta pesquisa e os movimentos que possibilitaram chegar a tal afirmação.

3 O QUE FAZ DE UMA ESCOLA SER ESCOLA?

A função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver (ARENDR, 2005, p. 246).

Esse texto pensa a escola, olha para a escola, problematiza a escola, mais especificamente a escola de surdos, mas sem perder de vista o que faz dela uma escola. Para tanto, foi preciso partir de algum ponto para entender a escola que vive e vivemos no hoje. Essa pesquisa sustenta a tese de que a escola de surdos cumpre o papel de lançar os estudantes no mundo, mas se fragiliza enquanto escola quando é marcada prioritariamente pelas marcas identitárias da comunidade surda e limita sua responsabilidade de apresentar o mundo aos alunos ao que é restrito à esta comunidade. A língua brasileira de sinais e a língua portuguesa escrita são centrais na organização do escolar da escola, marcadas por uma relação muito mais da ordem da identidade e da mesmidade do que da diferença, da pluralidade. Escolho como estratégia de escrita apresentar a tese produzida nessa pesquisa de doutorado para, a partir de então, abrir os desdobramentos que decorreram desses movimentos analíticos.

Quando decido movimentar o conceito de escola para analisar a escola de surdos, penso que seria preciso escolher uma maneira de “entrar” nessa escola. Percebi que minha intenção era olhar para o lugar do ensino e do professor nesse espaço, pois de alguma maneira eles parecem estar sendo negligenciados ou desvalorizados no que chamamos de escola no presente.

Antes do exame de qualificação tive contato com os estudos de Masschelein e Simons que, num primeiro momento, apresentavam-me uma escola, ou melhor, uma forma de ler a escola que talvez eu não perceberia com os dados até então coletados. Porém, esta tese andante me possibilitou um tempo livre para o estudo e para a possibilidade de ser estudante. Nesse tempo suspenso, tive o privilégio de ter Comênio sobre a mesa e agora tenho a oportunidade de fazer uma entrada diferente na pesquisa, que até o momento da qualificação parecia estar buscando uma escola das brechas, um pouco ainda impossível de ser vista com o material que eu tinha. Esse encontro comênio me mostrou que a escola que Masschelein e Simons buscam reinventar não a escola de Comênio, mas uma forma-escola que, de certa forma, apoia-se na ideia de uma “escola para todos” onde “se ensina tudo a todos”.

A forma-escola defendida pelos autores está amparada nesse ideal público e democrático, como também nos estudos de Hannah Arendt que fazem referência a escola como o lugar onde o mundo é apresentado aos estudantes. Então, esta pesquisa, que em um primeiro momento se ancora aos estudos de Masschelein e Simons, passa a ser conduzida por eles ao encontro com Arendt e Comênio, mas em uma interlocução com essa ideia de defesa de uma forma-escola que os autores identificam (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Aproximo-me de Comênio, pois quando emerge a escola comeniana, é na possibilidade de pensar o comum com um fim mais amplo. Em outras palavras, diferente do entendimento que temos hoje, no qual o projeto de escola é construído com base em objetivos individuais. O princípio do projeto elaborado por Comênio é construído com o objetivo de humanização. Para que esse ideal seja alcançado, faz-se necessário “ensinar tudo a todos” para a formação do homem, para que possa chegar a ser uma criatura racional. Por essa razão que “nas escolas, a formação deve ser universal”. (COMÊNIO, 1988, p. 33). O homem só chegaria a ser esse ser racional por meio do conhecimento de todas as coisas, da erudição.

É importante frisar que já havia escolas antes de Comênio, ela não é uma invenção comeniana, porém as escolas constituídas enquanto oficina para a humanidade (COMÊNIO, 1988), que buscava conduzir a humanidade para a salvação em um lugar e por meio de um método, é uma invenção comeniana. Esses pressupostos orientam o ensino e a aprendizagem e sustentam o princípio de “ensinar tudo a todos”, ancorados por um método de organização dessa instrução que trazia os fundamentos da educação e os princípios da escola: a Didática Magna. Nesse sentido, pode-se dizer que o homem só alcança sua condição humana por meio da disciplina, do estudo e da prática, no contato com uma pluralidade de conhecimentos como outros orientados por um professor.

Aqui já é possível lançar olhos para o que pretendo: resgatar o ensino. Não o ensino tal qual proposto por Comênio com o nome de instrução, mas partir do princípio comeniano de que na escola todos devem ser ensinados, e que há um algo “tudo” que pode ser ensinado. O que é bem diferente de todos devem aprender tudo e essa ideia será trabalhada logo mais. Esclareço que essa busca de resgatar o ensino não é o objetivo desta tese, mas é algo que se faz necessário pensar e discutir para compreender uma prática fundamental que constitui a escola. Nessa perspectiva, aproximo-me ao que Larrosa traz quando discute a palavra vocação.

O que pretendia, portanto, não era recuperar uma palavra morta, mas fazê-la soar por um instante para provar que seu aparente anacronismo pode ter, talvez, algum efeito intempestivo, ou in-atual, ou extemporâneo. Se você a faz soar, mesmo por um instante, removendo-a do dicionário de palavras mortas e antes de voltar a enterrá-la definitivamente, você pode contribuir para certas desfamiliarização ou des-naturalização do presente (LARROSA, 2018, p. 40).

Lanço-me, então, na tentativa de desnaturalizar esse apagamento do ensino nos discursos das escolas no presente, em um movimento de tensionamento aos discursos produzidos no presente das escolas de surdos. Aproximo-me de Hannah Arendt, que nos apresenta que a função da escola é “ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR, 2005, p. 246), para colocar em movimento a problemática proposta nesta pesquisa de doutorado: o que possibilita que a escola de surdos se constitua enquanto uma escola?

Diante disso, vou delineando uma ideia de escola que passa pelo princípio de ensinar tudo a todos e no momento que o ensino é posto como centralidade, pressupõe-se que esse ensino é de responsabilidade do professor. Dito de outra forma, esse ensino é para todos, é público, é democrático e é realizado com o objetivo comum de abrir o mundo aos estudantes, abrir as possibilidades para acessar outros mundos, outras possibilidades e com elas criar novos mundos; assim o ensino é um abrir-se ao que já foi e ao que pode ser e que é imprevisível ainda para o professor e para escolar.

A educação é prática central no processo de humanização. Ela ocorre em diferentes momentos da vida e em diferentes cenários e espaços sociais, um desses espaços é a escola, mas não é o único. Porém a escola ocupa-se de uma forma muito específica de educação, essa que passa pelo ensino, pelo conhecimento, uma entre outras formas do saber, mas também pelo exercício. Ainda que os sujeitos se encontrem imersos em processos de socialização, culturalização, e educação desde o mesmo momento que nascem. É preciso reconhecer que a educação escolar passou a ser uma estratégia para completar esse processo para os novos, isso no momento em que as transformações da vida, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, e derivadas de um crescimento e concentração demográfica sem precedentes⁴⁰.

Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2020) corroboram com essa discussão ao abordarem que diante de um processo de “*educacionalización del mundo*” (p. 373), que se deu a partir do entendimento da educação moderna, é possível observar que no século XX a educação de todos tem se caracterizado enquanto assunto essencial e a escola se constituiu como um dos

⁴⁰ *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.2, p. 360-376, mai./ago. 2020. ISSN: 1982-7806 (On Line). Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6> DOSSIER. Acesso em: novembro de 2020.

espaços primordiais desse processo de humanização. Já que ela cumpre uma função individualizante e totalizadora, dito de outro modo, ela atua em todos e em cada um, produzindo indivíduos e sociedade. Nas palavras dos autores, a escola

se trata de una de las instituciones cuya operación garantizó la producción de seres humanos, esto es, de sujetos provechosos o, por lo menos no peligrosos para el orden social. Con esta máquina disciplinaria se apostó por la captura total (exhaustiva) de los cuerpos, de los gestos, del tiempo y, en general, de la vida de cada singularidad somática (ni individuo, ni sujeto). (NOGUERA-RAMÍREZ, MARÍN-DÍAZ, 2020, p. 367)

Nessa direção, o conceito de educação tem a ver com fins que são coletivos, com um propósito de melhoramento e não de reprodução e reafirmação de identidades. A educação compreende a existência de uma relação educacional assimétrica e intergeracional, ou seja, um adulto, no caso da escola o professor, é o responsável por transmitir (herdar) os valores culturais de um mundo a uma nova geração.

Essa discussão sobre o ensino e sua substituição hoje pela de aprendizagem na escola alcançou relevância quando fiz uma busca nos Projetos Políticos Pedagógicos de três das 13 escolas de surdos do Rio Grande do Sul, a partir das seguintes palavras-chave: *ensino*, *ensinar*, *aprender* e *aprendizagem*, permitindo-me ler qual escola que se desenha em relação a esses conceitos. As três escolas escolhidas foram: a Escola A (escola privada, confessional, primeira escola de surdos do Rio Grande do Sul com ensino médio), a Escola B (escola pública estadual, única escola que teve um diretor surdo) e a Escola C (escola pública municipal criada em tempos de debates sobre a educação bilíngue para surdos). Tentei elencá-las a partir de alguma característica que possibilitasse uma representatividade de diferentes formas de organização e gestão.

Em uma busca quantitativa, os documentos nos apresentam que foram mencionadas quatro vezes a palavra ensinar, 133 vezes a palavra ensino, 46 vezes a palavra aprender e 121 vezes a palavra aprendizagem. Esses dados me fazem recuperar a ideia que apresentei logo acima, que talvez estejamos diante de uma escola onde “todos devem aprender tudo” e não mais “todos devem ser ensinados de tudo”.

Uma primeira aproximação a esses conceitos, quando mencionados, apresentam-nos o “ensino” e a “aprendizagem” com diversos sentidos, podendo estar atrelado a uma modalidade: “ensino regular” (PPP/EB, 2018, p. 4); “Níveis e Modalidades de Ensino” (PPP/EC, 2017, p. 5); “Ensino Fundamental” (PPP/EB, 2018, p. 6); associado à aprendizagem: “Concepção de Ensino e Aprendizagem” (PPP/EC, 2017, p. 16), ou centrado

na aprendizagem: “Os programas de educação infantil devem estar centrados na criança, ser orientados ao comportamento positivo e ajudá-las a aprender e como aprender (PPP/EA, 2011-2012, p. 66), “proporcionar momentos de desenvolvimento da capacidade de aprender” (PPP/EC, 2017, p. 26).

Esse breve panorama apresenta que estamos diante de uma escola centrada no aprender, na aprendizagem. Não que a escola deva desconsiderar a aprendizagem, mas a problemática se estabelece quando a aprendizagem deixa de ser um assunto derivado da educação em geral e torna-se um fim da educação escolar. Dito de outra maneira, a aprendizagem deixa de ser *um* assunto da escola e passa a ser *o* assunto da educação, tonando-se um fim em si mesma e, nesse movimento, tende a apagar o ensino.

Nesse sentido, é impossível continuarmos a falar em educação, da educação do coletivo e nos encontramos diante de um movimento de pós educação. Pensar sobre a pós educação é, de certa forma, entender que a educação não consegue mais ser a mesma da modernidade, pois na modernidade o fim era a vida em comum e na contemporaneidade pensamos em um sujeito competitivo em que os fins estão associados ao desenvolvimento de competências individuais centrados na aprendizagem.

Com isso, não estou “romanceando” ou colocando-me numa atitude saudosista de uma escola ideal que se perdeu. Na escola moderna também se pretendeu a formação de sujeitos atrelados a competências individuais para atender a determinadas formas de produção. Mas, o que se apresenta agora, no presente, é a exacerbação de modos de ser neoliberais, que potencializam a individualização dos processos, dentre eles a aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino remete ao comum – a aprendizagem também, mas ela se potencializa nos processos individuais, competitivos – cada um aprende por si.

3.1. O QUE DIZEM AS ESCOLAS DE SURDOS DE SI: APROXIMAÇÕES AOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS E REGIMENTOS ESCOLARES

Carlos Noguera-Ramirez (2009), ao analisar em sua Tese as condições de possibilidade de constituição da sociedade educativa – que poderia ser chamada de sociedade da aprendizagem centrada na atividade do sujeito que não apenas aprende, mas aprende a aprender – identifica três períodos pelos quais passou a sociedade da educação e que foram caracterizados como: a sociedade do ensino, a sociedade da educação e a sociedade da

aprendizagem. A partir da ideia de que na Modernidade era necessária a educação para que as pessoas governassem a si mesmas, é que o autor identifica esses diferentes momentos da sociedade no que tange a educação.

Para empreender essa análise, Noguera-Ramirez faz uso da ferramenta analítica de governmentação, a partir dos estudos de Michel Foucault, localizando nos três períodos mencionados a disciplina como sendo uma das formas de condução das condutas da população. A sociedade do ensino encontra-se atrelada ao surgimento da escola entre os séculos XVI e XVII como uma instituição disciplinar caracterizada pela presença de um mestre, de um método e de um aluno passivo à espera de aprender algo.

A partir do *Emílio*, de Rousseau (1762), é vista outra maneira de educar as pessoas, na qual ainda há a figura do mestre, porém ela se modifica ao passo que seu papel passa a ser de alguém que cria condições para que o aluno viva a experiência que possibilitará seu desenvolvimento. O que o autor percebe na sociedade de aprendizagem é que esta passa a ser a forma de governmentação da população. Diante disso, o processo de aprendizagem deve dar-se ao longo da vida, a todo o momento, quando o sujeito deve ser capaz de aprender sozinho e independente do espaço da escola.

A discussão empreendida por Noguera-Ramirez (2009) é a lente através da qual volto o olhar para os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares das escolas de surdos, pois percebo nos documentos analisados uma aproximação aos sentidos de aprendizagem que encontramos nas últimas décadas preconizados por organismos nacionais e internacionais, dando centralidade às necessidades específicas dos estudantes e nos quais o ensino é quase que omitido. Isso, evidencia-se nesses documentos, potencializando um processo que se centra no indivíduo aprendiz.

[...] concepção de que o aluno precisa da aquisição da aprendizagem como forma de preparar-se para a vida em sociedade, não sendo mero receptor, mas sim, um sujeito com condições de ser participativo, atuante e crítico em sua realidade social (PPP/EA, 2011-2012, p. 64).

Esses pressupostos possibilitam pensar, junto a Noguera-Ramírez, que não estamos mais diante da educação pensada na Modernidade, que tinha como fim compartilhamento do comum, mas vivemos o que ele vem chamando de pós educação, pois a “educação” pensa na formação de um sujeito competitivo com fins centrados na aprendizagem. A questão não é que não há mais educação, mas que aquilo que chamamos de educação orienta-se e define-se

por fins diferentes, deixando de ser o que reconhecemos como tal. Isso que assinala Herbart (1806, p. 16) quando afirma: “Desde já confesso não conceber a educação sem ensino, assim como já referi previamente, pelo menos neste escrito, que não concebo um ensino que não eduque em simultâneo”. (*apud* NOGUERA-RAMÍREZ, 2003, p. 193)

Aprendizagem: concepção construtivista de aprendizagem: aprender é construir a aprendizagem. Ela é entendida como a construção de conhecimentos. Prioridade no processo em que os alunos são ativos ao aprenderem, o que muda é que não importa apenas a quantidade de informação, mas a sua competência (ser, fazer, compreender, questionar, refletir) (PPP/EA, 2011-2012, p. 133).

Pode-se pensar que o conceito de ensino foi ressignificado, enquanto um apoio, uma mediação para que o objetivo maior, a aprendizagem, seja alcançado. Ou que o projeto de ensino foi abandonado? Esse primeiro contato com os documentos das escolas está apontando para um local onde o estudante ocupa a função de ser seu próprio “mestre”, no qual o que se deseja é uma transformação da sociedade a partir de objetivos que são traçados considerando, prioritariamente, as expectativas da família, da sociedade e do mercado, em articulação com as necessidades individuais dos estudantes.

Destaco que a problemática não está no fato de se falar na aprendizagem, pois como já mencionei anteriormente, a aprendizagem sempre foi um assunto da educação, mas de como ela vem se constituindo em um fim por si só.

[...] objetivo de estimular a aprendizagem, desenvolver habilidades, oportunizando a autoestima e o prazer de estar na Escola (PPP/EC, 2017, p. 13).

[...] quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem (PPP/EB, 2018, p. 16).

O que rompe com o que se entende por educação é o fato de que as características que dizem respeito a como se dá o processo educativo, enquanto humanização, ou, enquanto possibilidade de criação do comum, se modificam. A relação assimétrica e intergeracional passa a ser entendida a partir da ideia de que todos aprendem com todos e em todos os lugares, em que a renovação do mundo é substituída pela transformação do mesmo. O

conhecimento é significado enquanto desenvolvimento de habilidades para a vida, entre tantos outros que nos levam a compreender que entrar no mundo da aprendizagem é entrar no mundo da pós-educação. Há uma intensificação do utilitarismo individualizante, conforme pode ser percebido no excerto a seguir:

Quer aprender aquilo que lhe interessa, o que precisa saber para fazer uso na sociedade. Aprende algo novo, para sua motivação, satisfação, exigindo clareza em todos os conhecimentos adquiridos, motivando-o numa aprendizagem interativa (PPP/EA, 2011-2012, p. 86).

Diante do exposto, recorro a Hannah Arendt para discutir que essa pós-educação⁴¹ seria o que ela aborda nos seus estudos a respeito da crise da educação. A autora também me ajuda a dar um direcionamento às questões relacionadas à escola e como ela vem se movimentando, vivendo, resistindo, aceitando e (re)afirmando essa crise. Ela discute que uma das razões da crise da educação está associada a uma centralidade que as abordagens psicopedagógicas têm ocupado nas metodologias de ensino. Para Arendt, essas têm tornado os jovens infantilizados e a escola não dá conta da sua função que é a de responsabilidade dos jovens com o mundo.

A crise contemporânea da educação se instalou num contexto neoliberal no qual o que vem se entendendo como “comum” é a satisfação das necessidades individuais, principalmente por meio do consumo. Em meio a isso, as fronteiras entre adultos e crianças estão sendo apagadas e, assim, os adultos vêm perdendo sua responsabilidade de preparar para o mundo os recém-chegados. Perde-se a responsabilidade com o mundo comum compartilhado. Além disso, a autora traz três pressupostos para entender a crise: o abandono da infância à própria sorte, ou seja, com essa perda de autoridade do adulto a criança (os recém-chegados) tornam-se os próprios responsáveis pelos seus inícios no mundo; a precária formação dos professores e o pragmatismo educacional (tem relação com a ideia de que a educação serve para aprender a fazer algo).

Arendt (2005) se distancia da ideia de que necessitamos de reformas para dar conta das crises na educação. De acordo com a autora, a crise é vista como o momento de colocar em funcionamento o pensamento crítico, pois as reformas são constituídas por uma lógica de reestabelecimento de uma ordem que foi perdida na situação de crise. Contrário a isso, se

⁴¹ Para maiores aprofundamentos sugiro: MARÍN-DÍAZ (2017; 2015); NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ (2015).

existe a situação de crise é preciso vê-la como a possibilidade de produção de novas respostas, considerando o cuidado com o mundo.

De acordo com Arendt (2005), a educação está em permanente tensão e cabe a escola receber os recém-chegados em um mundo velho e perceber esses novos inícios enquanto possibilidades de renovação. A tensão permanente da escola se dá justamente em apresentar esse novo a uma tradição que já existe. Diante disso, enfrentar a crise dessa maneira tem relação com a criação de oportunidades para que os sujeitos venham ao mundo. Para a autora:

uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDR, 2005, p. 223).

As discussões sobre a pós educação e a crise da educação me mobilizam a pensar a crise que passa a/na escola e como essa atravessa, ou não, as escolas de surdos. As discussões anteriormente mencionadas apresentam que a problemática está centrada no conceito de educação entendido na modernidade e que na contemporaneidade se modifica. Nunca é demais esclarecer que não busco resgatar a escola tal qual foi proposta naquele momento, mas defendo o direito a todos de serem ensinados. A partir dos estudos de Masschelein e Simons (2014) se faz possível afirmar que estamos diante de uma crise da escola enquanto “forma do escolar”, pois nunca foi tão recorrente a convocação da escola para resolver os problemas do mundo. Diante desse cenário, os autores propõem pensar a escola a partir de um enfoque pedagógico (ou melhor ainda antropológico) com o objetivo da sua reinvenção enquanto um lugar que ofereça tempo livre para o estudo e a prática, ou seja, tempo para preparar-se, para ensaiar, equivococar-se e construir as diferentes formas de estar com outros, no mundo,

Para tanto, compreendem a escola como um espaço que possibilita aos sujeitos saírem do espaço privado (da família) e adentrarem no mundo público (da escola). Essa forma de se constituir a escola como um lugar de espaço e tempo público e democrático vem sofrendo constantes ataques por não atender às demandas colocadas na contemporaneidade. Para os autores, muitas são as “tentativas de domar” esse caráter escolar da escola.

A escola vem sendo constantemente acusada de estar indiferente às demandas da sociedade, da cultura, da empregabilidade e/ou do ensino superior e o apelo é para que seja promovida uma educação que se baseie nas competências articuladas às necessidades e exigências daquilo que está fora da escola. Essa reivindicação intenta para uma educação em

função de identidades, onde o geral e o coletivo são deixados de lado e o foco passa a ser o local, o individual. Nesse sentido, a escola aclamada é aquela que deve constituir-se enquanto um ambiente de aprendizagem centrada no fortalecimento de um EU já existente, ao passo que já se avalia o estudante por aquilo que ele é e não pela potencialidade do que ele pode vir a ser. Diante desse contexto, a escola estaria frente a movimentos de desescolarização da sua forma escolar, em outras palavras, quando as tentativas de domar o caráter público, democrático e renovador que constitui a escola.

Os educandos surdos necessitam de uma escola que ofereça uma educação voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, que respeite sua língua natural, a LIBRAS, seus conhecimentos próprios (PPP/EF, 2013-2015, p. 15).

A avaliação por competências tem seu foco principal na aprendizagem, diferentemente da simples transmissão e acumulação de conhecimento (PPP/EA, 2011-2012, p. 92).

Christian Laval no livro “A escola não é uma empresa - O Neoliberalismo em ataque ao Ensino Público” (2019) faz uso de documentos internacionais produzidos por órgãos como Banco Mundial para analisar a relação do neoliberalismo com a desvalorização da escola e sua constituição frente aos movimentos de concorrência, competitividade que produzem subjetividades na contemporaneidade, como também a uma compreensão utilitarista da educação. Laval (2019) corrobora com a ideia de que os fins da educação estão ligados a objetivos que seguem uma lógica de aquisição de conhecimento para o desenvolvimento de competências para dar conta do que ele denomina “nova ordem educativa mundial”.

Segundo o discurso neoliberal, a escola precisa defender a ideia do “aprender a aprender”, promovendo a “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia”, no intuito de “abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação de saberes supérfluos”, pois, “o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente” (LAVAL, 2019, p. 49). Aí começa a se construir o funcionamento da escola semelhante a uma empresa já que a educação é tida como uma mercadoria de uso privado. Nessa perspectiva nota-se uma escola centrada no estudante, e no aprender – perdendo o foco do cuidado com o mundo e na construção do comum.

Entendemos por Ensino e Aprendizagem o processo que promove oportunidades de produção do conhecimento de mundo, daquilo que vai auxiliá-lo a se desenvolver em todas as potencialidades. Esse processo deve estar adequado às necessidades dos estudantes, respeitando as suas especificidades visuais e linguísticas, promovendo um aprendizado prazeroso e condizente com suas experiências e interesses (PPP/EC, 2017, p. 19).

A metodologia abrange situações de aprendizagem que atendam aos compromissos científico e filosófico da escola, valorizando os conhecimentos prévios e a cultura da comunidade surda, proporcionando o acesso ao saber local, regional e universal da humanidade, voltada para uma educação interdisciplinar e tendo como meta almejada o “aprender a aprender” (PPP/EF, 2013-2015, p. 19).

[...] é necessário investigar o perfil dos alunos que entram em cada ciclo em relação a: aspectos afetivo-emocionais; idade; conhecimento da L1; familiaridade com a L2; atitudes em relação ao ambiente escolar; inserção no mercado de trabalho; classe social; conhecimento de mundo e interesse pela L2 (PPP/EB, 2018, p. 15).

Sustento nesta Tese que o tensionamento se dá quando a aprendizagem toma a centralidade e é cobrado do professor que seja sensível às demandas da produtividade e deixe de lado o que faz dele um professor: a responsabilidade de apresentar o mundo aos estudantes. É quando o professor, ao trazer os estudantes para o tempo presente, cria espaços de igualdade, onde todos têm as mesmas oportunidades de fazer uso do material – da coisa pública- suspendendo o que os coloca numa posição desigual. Essa relação não significa que as diferenças sejam apagadas, mas que naquele tempo suspenso das necessidades individuais é possível a construção coletiva do comum no mundo.

Todas essas ressignificações acerca do ensino, da aprendizagem e do que se espera do professor e da escola são fatores que corroboram para entender a crise da educação no presente. Essa transformação que o conceito de educação vem sofrendo de condições e

possibilidade de entender o processo de aprendizagem como algo natural, individual, sem a necessidade de uma ação sistemática de um adulto. Biesta (2013) nomeia esse entendimento de aprendizagem, enquanto a satisfação de interesses individuais sem preocupação com a criação do comum, de “língua da aprendizagem”. O autor faz referência a essa língua enquanto permeada pela lógica do mercado na qual o aprendiz é o consumidor em potencial com necessidades que devem ser supridas por um provedor, nesse caso específico, o professor ou a própria escola, sendo a educação a mercadoria a ser consumida nesse processo. Tal lógica pode ser vista quando a organização do trabalho pedagógico deve ser guiada por aquilo que o estudante necessita.

Sugerir procedimentos pedagógicos de acordo com as necessidades de cada situação de aprendizagem (PPP/EA, 2011- 2012, p. 42).

Esse discurso que coloca ênfase na aprendizagem que ocorre em qualquer lugar e independente da ação de condução da atividade educativa, remete a um processo de individualização que é a negação da condição humana da pluralidade. Hannah Arendt em “A condição humana” (2019), ao trazer a problemática “o que estamos fazendo com a nossa condição humana?”, discute como o homem, como ser condicionado, realiza as atividades que correspondem ao manter-se vivo, a criação de um mundo não-natural e a ação no espaço público.

Para tanto, as atividades que condicionam a vida humana têm relação com um modo de vida ativo e um modo de vida contemplativo, sendo que esse último não foi desenvolvido pela autora. No que tange ao modo de vida ativo são descritas três atividades:

- 1) Trabalho/labor: que tem na vida sua própria condição de existência, seu objetivo é a conservação da vida por meio de atividades de cuidado: alimentar-se, dormir. É a atividade mais privada, mais natural e menos mundana;
- 2) Obra: sua condição é a mundanidade, ou seja, a construção de mundos artificiais que conserva e renova o mundo;
- 3) Ação: tem na pluralidade sua condição de existência. É uma atividade exercida entre os seres humanos e necessária para estabelecer e manter a esfera entre os seres humanos. Esse espaço “entre” é o espaço da liberdade que constitui a política. A pluralidade é tanto a razão quanto a condição humana da ação.

Nesse sentido, quando nos vemos singulares nesse espaço da pluralidade, percebemos que somos distintos e singulares entre iguais. Dito de outro modo, esse movimento de

distinção é a razão da busca de um entendimento recíproco para a construção do comum. Para Arendt a potência está na atividade de estar no mundo público, que pode abarcar todos, onde o ser humano se constitui humano.

Nessa discussão é possível entender o ser humano como um ser político, não no sentido de movimentos, partidos, ou ideologias de Governo do Estado, mas no sentido de viver com outros, de condução da conduta própria e dos outros⁴². O que interessa aqui é uma aproximação à ideia defendida por Arendt na qual estar no mundo, preocupado com o mundo, é ação, é plural. O mundo é compreendido como uma novidade, sempre por vir e o ser humano tem a potencialidade de criação de espaços mundanos, espaços artificiais por meio da ação e da criação de algo novo. A ideia de natalidade está associada a potencialidade de começar algo novo. A condição do ser humano que nasce, num mundo que já existia antes e que traz inúmeras potencialidades. O nascimento é a novidade, e esse nascer é sempre um novo início inédito, único, imprevisível e possível de um novo começo.

Para Arendt, todos são capazes de inícios em um mundo que é composto de pluralidade. Vir ao mundo só é possível por meio da ação com outros que não são como nós, mas que também são iniciadores no mundo. Por essa razão, “estar isolado é ser privado da capacidade de agir” (ARENDR, 2005, p. 188). O desafio da escola, pensando por essa lógica, será a de não impor inícios *aos* outros e sim possibilitar que novos inícios aconteçam na criação do comum *com* outros. Além do mais, a escola tem a função de lançar o novo, que vem do espaço privado da família para o mundo público.

Hannah Arendt faz uma relação da educação com a condição humana da natalidade já que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2005, p. 223). Nesse sentido, cada nascimento é a possibilidade de um novo início e a educação tem a tarefa de incluir esses inícios no mundo. Compreender a criança como um recém-chegado e a educação como tendo responsabilidade sobre seu início no mundo é pensar além da preservação da sua vida e do ensinar a viver. Isso significa que, preparar uma nova geração para o mundo é tirar dela a oportunidade de viver o novo, pois eles sempre vão crescer num mundo que é velho. O espaço da educação é compreendido como o espaço da liberdade, pois “ser livre e agir são a mesma coisa” (ARENDR, 2005, p. 153). Por essa razão, esses espaços de iniciadores no mundo, espaços de ação, necessitam de liberdade no compartilhamento desses com a outriedade e a possibilidade de liberdade só se dá

⁴² Para aprofundar as discussões: MARÍN-DÍAZ, D.; NOGUERA-RAMÍREZ, C. (2017). VEIGA-NETO; LOPES (2016). MORAES (2015). MORGENSTERN; WITCHS (2015).

na construção de um mundo de pluralidade, pois é só na pluralidade que algo novo consegue vir ao mundo e tornar-se presença.

Porém, a responsabilidade de manutenção e “continuidade do mundo” (ARENDDT, 2005, p. 235), requer compreender que o mundo não está aí para satisfazer as necessidades individuais de cada sujeito. Isso tem relação com o que Arendt chama de “*amor mundi*”, não como algo romantizado, mas como tarefa de preservação das instituições e das coisas do mundo. A autora não nega a possibilidade de transformação por meio de uma ação política e ressalta que não compete à educação trazer a novidade ao mundo, o que faz é olhar para o conhecimento do passado e do presente. O que se percebe nos documentos das escolas analisadas é a construção dos objetivos escolares amarrados a aprendizagem do estudante e de seu grupo mais próximo e não esse olhar responsável para o mundo e para as coisas do mundo.

Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, visando à aprendizagem do aluno, bem como à construção de sua identidade grupal e pessoal (PPP/EA, 2011- 2012, p. 43).

Em contato aos estudos de Arendt me sinto autorizada a pensar que a responsabilidade do professor, sua tarefa de ensinar, está no fato de possibilitar que novos inícios venham ao mundo e isso se faz quando o professor assume esse lugar de autoridade frente a matéria e torna essa coisa pública e oferece aos estudantes. A autoridade diz respeito ao sentido que inaugura sua ação: ao colocar algo sobre a mesa ele dá a possibilidade de produção de outros sentidos para o mundo.

Porém, quando a ação do professor se desvincula do ensino, fortalecendo a lógica do aprender a aprender e passa a responder a demandas do mercado, da família, da comunidade ele nega aos estudantes a possibilidade de virem ao mundo, como também nega ao mundo a possibilidade de renovação. Nas palavras de Biesta,

Sin embargo, el lenguaje del aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque, como se mencionó, el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien. El lenguaje del aprendizaje es incapaz de capturar estas dimensiones, en parte porque denota un proceso que, en sí mismo, es vacío en cuanto a contenido y dirección y, en parte, por que el aprendizaje, al menos en lengua inglesa, es un término individualista e individualizante, mientras que la cuestión de la educación, para ponerlo en términos de aprendizaje, implica siempre aprender algo de alguien. (BIESTA, 2016, p. 122)

Essa necessidade do aprender a aprender sempre, em todo lugar e ao longo da vida pode ser uma das tentativas de domar o sujeito, pois sendo ele o responsável por esse processo em uma relação consigo mesmo, nega-se a oportunidade de o sujeito entrar no mundo.

Afinal de contas, é apenas um confronto com algo que foi proposto e não tratado pela geração mais velha que os jovens são colocados em uma situação em que eles próprios podem fazer um começo, atribuir um novo significado para as coisas que atraem a sua atenção e sair por si sós de seu mundo da vida imediato. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 107)

A aprendizagem decorrente de um processo de ensino significa correr riscos e o que se vê na contemporaneidade é a busca pela satisfação das necessidades dos estudantes, sem que esses sejam expostos a riscos e frustrações. Sendo assim,

[...] sugerir que a educação pode ser e deve ser livre de risco, que os aprendentes não correm nenhum risco ao se engajarem na educação, ou que os resultados da aprendizagem podem ser conhecidos ou especificados de antemão é uma representação errônea daquilo em que consiste a educação. (BIESTA, 2013, p. 45)

Masscheleisn e Simons (2015), ao lançarem a proposta de reinvenção da escola como tempo livre, apresentam que esse tempo livre deve ser criado a partir de atitudes de suspensão e profanação. A ideia de tempo livre aproxima-se da invenção grega “*Scholé*” definida como a “democratização do tempo livre”, já que se separava tanto do tempo da sociedade, quanto do tempo da família e como a suspensão de uma ordem natural, distanciando-se do entendimento de um tempo para o relaxamento ou diversão. Dito de outro modo, o tempo escolar é o tempo para se envolver em algo e em alguma coisa, para ter interesse por algo, para estar atento às coisas do mundo, para respeitar e reinventar o mundo e para a criação do comum.

Quando o tempo é aprentificado, tornado produtivo e amarrado a um destino fixado, estamos diante de um processo de desescolarização da escola. As constantes capturas e tentativas de domar a forma escolar estão associadas a tentativas de fazer do tempo livre um tempo produtivo. Os discursos que deslegitimam a escola estão atrelados ao medo do que a escola tem de potente: a possibilidade de mudança do mundo quando cria tempo livre e igualitário.

O tempo livre é feito, produzido por meio de processos de suspensão e profanação que pode ser caracterizado da seguinte maneira:

(1) a suspensão é quando o tempo do campo social, político e econômico é interrompido e o tempo da escola passa a ser o mesmo para todos os estudantes, independente das suas particularidades familiares. Possibilita-se, assim, junto aos demais estudantes, tornar-se um simples estudante único e singular, suspenso das regras, das expectativas e de todas as demandas que estão fora da escola. A suspensão oferece igualdade no tempo escolar.

(2) a profanação é a possibilidade da libertação da experiência de tempo considerada “única e verdadeira” e de uma recriação das verdades, das palavras e dos saberes. Quando algo é desligado de seu significado, é apresentado ao estudante como matéria para o estudo e para a prática e é tornado público. Percebe-se aí a experiência oferecida pela escola e de responsabilidade do professor: disponibilizar as coisas públicas para uso livre e (res)significado.

Competências do professor: Conhecer o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a excelência acadêmica através de conteúdos novos, concretos e indissociáveis das realidades sociais, desenvolvendo a aprendizagem e observando as suas etapas e os seus princípios (PPP/EA, 2011-2012, p. 46).

Diante disso, a escola do tempo livre cria tempo e espaço de olhar para o mundo suspendendo e profanando verdades, rompendo laços para apresentar o mundo aos estudantes de maneira interessante e envolvente para estar atento às coisas do mundo, para respeitar e descobrir o mundo. Por isso, a função que a escola assume é de apresentar o mundo a uma nova geração, pois dessa maneira “podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo e como uma geração capaz de construir um novo começo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 98). Junto a isso, a experiência da escola tem relação com “ser capaz de”, sem um destino pré-determinado a respeito do que se vai alcançar, pois as necessidades das sociedades esvaziam a oportunidade ou experiência de renovar o mundo (ser capaz de).

[...] usar os conhecimentos prévios dos alunos para alicerçar os novos; dar ênfase à negociação do significado e não à correção; tornar a aprendizagem prazerosa e gratificante (PPP/EB, 2018, p. 16).

Uma das funções da educação, dentro dessa perspectiva de entendimento de escola, seria a de envolver o estudante na responsabilidade com o mundo e “isso implica que seja

receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 99). Ela possibilita que o mundo seja reinventado com o objetivo de permitir a sua renovação. De acordo com os autores citados, “a escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 157). Os movimentos e/ou atitudes de suspensão e profanação dão condições de possibilidade para que a escola abra o mundo aos estudantes e não seja o lugar de satisfação das necessidades individuais.

A escola é o lugar do encontro com a diferença. Masschelein e Simons (2015) trazem uma provocação a respeito de como seria viver o tempo e o espaço onde as necessidades individuais estivessem suspensas e o que estaria “em jogo” seria a possibilidade da criação de um interesse por um mundo compartilhado? Viver a experiência de “ser capaz de” tem relação com esse desprendimento das expectativas individuais em que se destaca é a construção do comum, a partir de uma participação conjunta. Essa construção se dá quando as características que definem uma comunidade são suspensas e ressignificadas para que se produza o comum.

Gert Biesta (2013), amparado nos estudos de Hannah Arendt, discute que a questão do que significa ser humano é uma questão também educacional, pois uma das tarefas da educação é tornar o sujeito mais humano. O que interessa ao autor é compreender o papel do educador nessa tarefa de libertar o potencial humano, ou seja, colocar em um mundo de diferença e pluralidade seres singulares. Então, pode-se dizer que esse movimento compreende uma das funções da escola, que seria a de introduzir os sujeitos no mundo para a produção do comum. Nas palavras de Biesta,

[...] para vir ao mundo é necessário que exista um mundo, e esse mundo é habitado por outros que não são como nós. Vir ao mundo não é tampouco algo que devemos compreender como um ato ou decisão de um indivíduo pré-social. Isso é assim, antes de tudo, porque se pode argumentar que a própria estrutura de nossa subjetividade, a própria estrutura de quem somos, é inteiramente social (BIESTA, 2013, p. 47).

As escolas têm legitimado a voz de uma comunidade racional, de uma única voz que tem relação à aprendizagem enquanto aquisição de algo, deslegitimando outros jeitos de falar. Ao lado da linguagem da aprendizagem está a produção de um discurso que reafirma a superioridade da comunidade racional. Como nesse contexto é possível “dar voz” ao que é diferente, ou melhor, permitir que esses estranhos falem com a sua própria voz? Estar em relação com o diferente significa ter responsabilidade com a “voz” do outro, com os inícios do

outro e se distancia da ideia de conhecer a diferença do outro para estabelecer unicamente uma relação. Diante disso, “[...] só chegamos à conclusão de que os estranhos são um problema se supomos que a comunidade racional é a única viável, a única comunidade possível [...]” (BIESTA, 2013, p. 86).

Para Biesta (2013), o que rompe com a comunidade racional é a possibilidade de os estudantes falarem com a sua “própria voz”. Os estudos do autor não visam eliminar a comunidade racional, mas tensionar o quanto da comunidade dos outros é também possível nas escolas. Para o autor só nos tornamos seres únicos e singulares quando estamos vivendo experiências com o que é diferente, quando nos tornamos presença. A relação entre a potencialidade da produção da comunidade dos outros com a vinda ao mundo tem ligação “[...] no e pelo nosso compromisso com a outra comunidade, isto é, na e pela maneira como nos expomos ao que é estranho e outro, que vimos ao mundo como seres únicos e singulares – e não como casos de alguma “forma” mais geral do que é ser humano” (BIESTA, 2013, p. 96).

O tornar-se presença não acontece sozinho e, para que isso ocorra, é necessário um mundo de pluralidade com outros iniciadores. A escola, como o espaço do encontro com a diferença, tem a responsabilidade de possibilitar que esses novos inícios se tornem presença. Para isso, são necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse alguém venha ao mundo. Isso significa que o espaço social, o espaço da intersubjetividade, não é um espelho em que podemos finalmente ver e encontrar nosso verdadeiro eu. O espaço da intersubjetividade, poderíamos dizer, é um espaço “perturbador”, mas essa é uma perturbação necessária, uma perturbação que unicamente torna possível nosso tornar-se presença (BIESTA, 2013, p. 79).

O espaço no qual os sujeitos vêm ao mundo e “tornam-se presença” é um espaço de liberdade em um mundo de outridade. Esse espaço é produzido nas nossas ações com os outros, na construção do comum. Por isso, cabe a educação a criação desses espaços mundanos, “um espaço de pluralidade e diferença, um espaço onde a liberdade pode aparecer e onde indivíduos singulares e únicos podem vir ao mundo” (BIESTA, 2013, p. 132). Acrescentaria que cabe à escola a responsabilidade pelo mundo, pela criação e manutenção desse espaço, onde novos inícios podem tornar-se presença e tudo isso, a partir daquilo que Biesta traz como uma necessidade de reinventarmos a linguagem da aprendizagem para viver, considerando a experiência com o outro que é diferente.

Laval e Dardot (2016) trazem em seus estudos, atravessados por uma perspectiva Foucaultiana, que o Neoliberalismo compreende uma racionalidade, pois, nas palavras dos

autores “tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Os autores supracitados apresentam “o *princípio do comum*” enquanto uma estratégia, uma alternativa política a este modo de governo dos homens. Esse princípio comum vem enquanto uma resistência ao Neoliberalismo, em que prevalece uma “ideia de fazer junto, de constituir uma verdadeira democracia e de produzir coisas que sejam destinadas a todos”⁴³.

Nas discussões trazidas por Laval e Dardot (2017), o desafio para instituir esse “*princípio do comum*” passa pela produção de condições próprias de sobrevivência dos sujeitos. Eu acrescentaria que em um contexto de pluralidade essas decisões precisam ser tomadas democraticamente com o intuito de não apenas resistir a racionalidade neoliberal, mas produzir um rompimento com essa lógica.

Para que uma transformação aconteça nessas formas de subjetivação, seria necessária uma modificação na relação consigo mesmo e na relação com o outro, já que o governo de si se constitui enquanto o apoio para o governo dos outros. A partir dessa problemática, os autores iniciam uma discussão ao final da obra: “A nova razão do mundo” (DARDOT e LAVAL, 2016), em que propõem formas alternativas de subjetivação que não se produzem “ao fim da atenção ou conversão a si mesmo, a qual requer uma retirada do mundo, ainda que temporária. Ela é o meio para construir uma “governamentalidade alternativa”.

Os autores buscam essa alternativa, pois entendem que o conceito de contra conduta, desenvolvido por Michel Foucault, está direcionado apenas a uma lógica de resistência ao poder, não contemplando uma perspectiva emancipadora de resistência a esse poder. Para isso, desenvolvem uma nova razão política a qual chamam de “razão do comum”, que só pode se constituir a partir de “situações do comum”. De acordo com eles:

o *princípio do comum* que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias a racionalidade neoliberal e capazes de revolucionar o conjunto das relações sociais. Essa nova razão que emerge das práticas faz prevalecer o uso comum sobre a propriedade privada exclusiva, o autogoverno democrático sobre o comando hierárquico e, acima de tudo, torna a coatividade indissociável da codecisão – não há obrigação política sem participação em uma mesma atividade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 9).

⁴³ Trecho da conferência realizada por Christian Laval no II Ciclo de debates Desigualdades no contexto econômico brasileiro, disponível no Canal do Instituto Humanitas Unisinos – IHU no YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCOfkU9GHRNc22DPNRhfOfQ>. Anotações da autora.

Ao realizarem uma genealogia do conceito do comum, eles apresentam as diferentes formas nas quais esse vem sendo produzido, entendido. Meu objetivo não é o de realizar uma apresentação de todas as discussões realizadas pelos autores, mas me aproximo dessa ideia do *comum*, pois o conceito de escola que sustento nessa pesquisa é atravessado pela ideia na qual a escola é o lugar onde o mundo se faz comum, onde se compartilha, se apresenta e se renova na construção do comum por meio de “buscas coletivas de formas democráticas novas”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19).

Quando se fala em coletivo não se está querendo dizer que são formas coletivas de apropriação privada, pois diferente da comunidade que qualifica um grupo de sujeitos que pertencem a um mesmo conjunto, o comum não é próprio, não é uma parte minha, faz parte mesmo da vida, faz parte do ser mesmo, é público. No excerto que segue é possível perceber que a ideia do coletivo nas escolas de surdos está atravessado pelo entendimento do comum enquanto algo próprio de um grupo que visa o fortalecimento de um identidade.

Flexibilizar os tempos de aprender, levando os alunos a desenvolver uma formação integral, humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e auto-estima positiva (PPP/EB, 2018, p. 17-18).

Dentre as formas e usos do comum, discutidas no estudo arqueológico de Dardot e Laval, são mapeadas três maneiras de compreensão do conceito. Já de antemão é feita a proposta de falar *do* comum enquanto um substantivo e não mais como um adjetivo, pois

O comum não é um bem [...] porque ele não é um objeto ao qual deva tender a vontade, seja para possuí-lo, seja para constituí-lo. O comum é o princípio político a partir do qual devemos construir comuns e ao qual devemos nos reportar para preservá-los, ampliá-los e lhes dar vida. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 53-54)

A primeira forma e uso do comum, de origem teológica, é apresentada de forma a localizar o comum como “uma finalidade suprema das instituições políticas e religiosas” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 27). Isto é, produz-se uma norma do “*bem comum*”⁴⁴, uma

⁴⁴ Os estudos de Giorgio Agamben (2013) sobre o comum (obra *Altíssima pobreza. Regras monástica y formas de vida*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo) e de Roberto Esposito (ESPOSITO, R. *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007;) são amostras da centralidade que hoje tem a discussão sobre o comum, mas as discussões dos autores, apresentados nesta seção, traz um assunto que é central para entender os modos como estamos sendo sujeitos contemporâneos e os desafios que a vida coletiva apresentam nessas formas de vida.

relação hierárquica em que se faz necessária uma submissão a esse “*bem comum*” que está acima de todos. A segunda forma, tem uma natureza jurídica e preocupa-se em classificar os “bens” que podem ser caracterizados como comuns. O ar, água do rio, por exemplo, são bens considerados inapropriáveis. Essa perspectiva define o inapropriável e o apropriável e os liga a duas formas de propriedade: privada e do Estado. A terceira, de natureza filosófica, diferencia o comum do universal (comum a todos), identificando tudo que não é possível de ser identificado.

O comum não é um bem, uma virtude ou uma característica compartilhada entre os sujeitos, mas um princípio político a partir do qual são construídos comuns. O comum não pertence, não tem, mas é o que necessita para ser experiência. Esse princípio político e prático possibilita não apenas a defesa, mas a construção de instituições que permitam aos sujeitos defender as condições de sua existência. Partindo das condições que nos fazem humanos, o comum é construído na pluralidade, já que somos responsáveis e temos obrigações em relação à vinda ao mundo de outros.

Esse princípio não se dá a partir de características identitárias que formam o coletivo, de coisas *em* comum. Como também não é uma algo “público de todos”, ou seja, algo compartilhado *em* comum por todos, pois o comum não tem relação com pertencimento e o homem compartilha a humanidade com outros seres. Dessa maneira, essa produção — ou poderia dizer que essa criação —, não pode ser obra do governo como instituição; ela emerge do trabalho coletivo, em um movimento de resistência a determinadas práticas que se coproduzem em novas práticas e, assim, “produzir-se a si mesmo nessa coprodução e por meio dela” (DARDOT; LAVAL, 2016, S/N). A resistência nessa lógica não tem a pretensão de produzir uma nova norma, mas não se deixar aprisionar pela norma vigente. Nesse sentido, ela é ativa e está em relação e se funcionasse de outro modo perderia seu caráter emancipador.

Dentro dessa perspectiva de análises o que se têm na contemporaneidade não é mais uma luta política por um partido em vista da tomada do poder, mas uma fragmentação das lutas sem um horizonte comum, ou então, uma luta localizada em demandas de comunidades identitárias. O comum é entendido aqui enquanto algo a ser compartilhado por uma coletividade, por um ato político, por um ato instituinte e não aquilo que é naturalmente comum. O comum parte da necessidade de “reinventar a democracia na própria luta”. O autogoverno é a forma política universal do comum e por essa razão deve ser instituído por meio dessa lógica.

Apoiada por esse princípio, entendo a escola enquanto um espaço público e potente para construção do comum. Esse movimento se dá na ação com a pluralidade em um lugar separado do espaço da família.

Antes de encerrar essa seção, penso que esse movimento de estudos e análise me provocam a fazer algumas primeiras provocações a respeito da escola de surdos. Como a escola de surdos dá oportunidades de criação do comum em um espaço que é tido como o lugar do encontro com a mesmidade, com a identidade?⁴⁵ O quanto a escola de surdos pode se fechar nessa identificação identitária e acaba por não proporcionar o que tem potência em uma escola, que é o encontro com a diferença? Falar em escola bilíngue para surdos seria uma possibilidade de abertura? A diferença na escola de surdos está curricularizada/pedagogizada ou o ambiente proporciona encontros com a diferença? A escola quando assume um papel de ser a família não estaria impossibilitando a construção dos espaços mundanos, onde se dá o enfrentamento com a diferença? Como ficam as possibilidades de se lançar no mundo povoado pela diferença e pluralidade? Como tornar presença em um mundo habitado pela marca da identidade?

Eis o que me move: **perceber o que constitui a escola de surdos no presente**. Não para ver se ela é mesmo uma escola, mas analisar como vem se constituindo e o que isso vem produzindo a partir de movimentos de fechamento em si mesma ou de possibilidades de profanação.

Não tenho o objetivo de descobrir qual o melhor lugar para a educação de surdos e tampouco a pretensão de desenvolver uma pesquisa que coloque em oposição escolas de surdos e escolas regulares, já que reduzem a discussão da diferença a um binarismo ouvinte/surdo. Posiciono-me, sim, como uma pesquisadora-docente-militante/ativista que se encontra em “defesa das escolas de surdos” e, isso não me impede de problematizar esse espaço e tentar entender as condições de possibilidade que os constituíram de um jeito e não de outro. Pretendo tensionar outras formas de olhar para a escola como o lugar da pluralidade

⁴⁵ Ao trazer este debate estou fazendo referência aos discursos que fecham a defesa das escolas de surdos pela abordagem da identidade surda. Mas, que ao fazer essas provocações, não nego as lutas históricas das comunidades surdas pelas escolas de surdos. Porém, com esta pesquisa pretendo pensar esses espaços para além desse viés da defesa pela identidade.

4 A DEFESA DA LÍNGUA PARA A ESCOLA E A DEFESA DA ESCOLA PARA A LÍNGUA

A escola de surdos vem ocupando um lugar de pano de fundo nas discussões sobre a Educação de Surdos, apesar de ela permanentemente ocupar um espaço nas lutas surdas, desde a década de 1990. Porém, naquele momento a reivindicação estava centrada no reconhecimento da Libras como língua oficial e a discussão sobre a escola tinha como centralidade a possibilidade do espaço do encontro e uso compartilhado da língua. Entretanto, na atualidade, a defesa das escolas de surdos e/ou escola bilíngue para surdos é pauta indiscutível dentro do movimento surdo e ganha contornos específicos, quando ligada às discussões das políticas inclusivas, principalmente nas últimas décadas.

O espaço da língua e o espaço da escola se confundem em muitos momentos da luta surda e eu, a partir da aproximação que fiz das dissertações e teses orientadas pelas professoras do GIPES, apresentadas no Capítulo 2 desta Tese, acrescentaria, ainda, que o espaço da comunidade surda e da escola se confundem. Nesse sentido, digo que há uma pedagogização dos movimentos surdos⁴⁶ e uma politização da escola diante do fato de ser vista como lugar do fortalecimento das lutas surdas.

Quando se discute educação de surdos é consenso a importância que a língua de sinais adquire dentro dos mais diferentes contextos, e a escola de surdos não foge a essa regra. A escola de surdos é o lugar onde a maioria dos surdos, oriundos de famílias ouvintes, tem e/ou terão o primeiro contato com a língua de sinais. Em recente artigo, Pokorski; Karnopp; Heinzelmann (2018)⁴⁷ analisaram as representações de escola que circulam entre estudantes surdos que frequentam as escolas de surdos do Rio Grande do Sul.

A partir desse estudo e dessa análise, as autoras identificaram três representações principais que apareceram nas narrativas dos estudantes surdos: - a escola como espaço dos surdos; - a escola como espaço da língua de sinais; e - a escola como espaço de acesso, de permanência e compartilhamento de informações e aprendizados. Destaco a significação da escola de surdos como o lugar dos encontros, da produção cultural e identitária que se dá por

⁴⁶ Lopes e Veiga-Neto (2006) no artigo “Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar” trazem uma discussão a respeito da pedagogização da comunidade surda, pois analisam que essa constitui-se prioritariamente nos espaços das escolas de surdos, e por isso, ganham contornos que muitas vezes se misturam e se confundem como o escolar.

⁴⁷ Saliento que as autoras desse artigo fizeram uso do mesmo banco de dados utilizado nesta Tese.

meio da língua de sinais.

A língua de sinais é tida pelos estudantes enquanto língua de acesso, de conforto linguístico, de comunicação, de aprendizados e de direito da comunidade surda (POKORSKI; KARNOPP; HEINZELMANN, 2018). Dessa maneira, para os estudantes surdos, a escola de surdos é o espaço de contato com a língua, o que possibilitaria a construção da identidade surda a partir do encontro com o outro, que é o igual linguisticamente. Esse jeito de perceber a escola de surdos está relacionado a compreensão do comum enquanto aproximação natural. Essa escola seria o lugar da identificação onde se faz possível a constituição da comunidade surda a partir do que os une por um viés identitário em que a pluralidade fica apagada.

Além disso, como visto nas pesquisas de mestrado e doutorado produzidas no contexto do GIPES, a escola de surdos possibilita aos estudantes o contato com a comunidade surda, já que vem constituindo-se como espaço de fortalecimento dessa. Sendo assim, a comunidade surda passa a adentrar aos espaços da escola e vice-versa.

Assim, é possível problematizar a redução do entendimento de escola de surdos e o enfraquecimento das suas fronteiras, quando é narrada prioritariamente⁴⁸ como um lugar de constituição e de fortalecimento da comunidade surda. É o lugar onde se aprende a língua de sinais, porém esse aprender fica desconectado da relação de ensino e conectado ao fato do encontro com o outro surdo que é usuário da língua de sinais.

Quando se discute Educação de Surdos, em muitos momentos, acaba-se reduzindo as análises a uma questão linguística. Independente da proposta, o foco que se dá à marcação identitária surda, pelo viés linguístico, acaba produzindo jeitos de se narrar o surdo atrelado a uma única marca identitária, ou seja, está centrado na identidade. A escola começa a ser identitária, pois o objetivo é a construção do comum que responde às necessidades de uma comunidade e imaginada como um lugar idealizado.

Dessa forma, a escola de surdos vem sendo produzida enquanto o espaço que possibilita ao surdo reconhecer-se como um sujeito de uma minoria linguística, pertencente a uma comunidade, por muitos deles desconhecida até então. No momento que esses sujeitos “sem língua”, “sem identidade”, como muitas vezes são narrados, ingressam no espaço da escola de surdos, eles passam a ser parte do grupo e a reconhecerem-se como iguais e diferentes ao mesmo tempo. Nesse sentido, as individualidades se constroem com o selo da identidade.

Segundo Lopes e Veiga-Neto (2017, p. 694), “ao partir da diferença linguística e

⁴⁸ Não estou aqui negando a potencialidade da escola como espaço do encontro surdo-surdo mediados pela língua e produtores de cultura surda. O que problematizo é a redução da escola a este fim.

cultural surda, defende-se a escola de surdos como espaço de aproximação entre semelhantes ou, pelo menos, entre sujeitos que compartilham uma condição comum de surdez e condições de ensino e de aprendizagem surda”. O que se vê, no contexto atual, é uma captura desse discurso na militância, na cultura e na comunidade surda. Quando a escola de surdos é evocada como o espaço em que os estudantes terão contato com a língua e com a comunidade, na construção de uma identidade surda, corre-se o risco de negar aos estudantes a possibilidade de vir ao mundo em um espaço de pluralidade.

Para endossar as análises feitas nesta pesquisa, faço um exercício de identificar a(s) escola(s) defendida(s) pelo movimento surdo. Para tal empreendimento, optei por analisar três materiais: (1) um deles produzido na efervescência do movimento surdo em favor da educação e da cultura surda no ano de 2011, (2) outro que é uma referência para quando falamos em educação de surdos, produzido no ano de 1999 — “A Educação que nós surdos queremos”. Deparei-me com muitos manifestos e cartas de repúdio produzidas pelo movimento surdo nesses últimos quatro anos e não com documentos mais propositivos, mas, sim produções de resistência a deliberações que estavam/estão sendo impostas pelos programas políticos ligados ao Ministério da Educação. Para isso, (3) trago o manifesto do GIPES à Política de Alfabetização pelo método fônico (2019). Faço referência a esses três materiais como documentos do movimento surdo, ou seja, entendo-os como materiais nos quais está presente a luta pelo reconhecimento dos surdos enquanto uma minoria linguística, entre tantas outras demandas que convergem para esse entendimento de sujeito surdo. Ressalto que os documentos produzidos pelo movimento surdo são parte de um jeito de entender a educação e a escola de surdos, nem melhor e nem pior, mas que vem produzindo as bandeiras de lutas que são levantadas nesses mais de 20 anos.

Há de se considerar que esses documentos têm intencionalidades no contexto nos quais foram produzidos, seja para o reconhecimento da língua de sinais, para o direito às escolas bilíngues e para a resistência a um método de alfabetização que prioriza o português na forma oral. Vê-se que os documentos de 1999 e 2019 não estão diretamente ligados à defesa de uma escola, mas eles trazem no seu desenrolar um jeito de narrar a escola de surdos como o local de conforto, de segurança para que demandas sejam atendidas. Apresento brevemente os três documentos utilizados para a análise aqui proposta:

- “A educação que nós surdos queremos” foi um documento produzido durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), realizado entre os dias 20 e 24 de abril, do ano de 1999, no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Esse documento foi produzido em meio a um contexto de luta por visibilidade, por marcação de um lugar e, principalmente, pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda brasileira.

– A “Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira ao Ministério Público Federal” foi elaborada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS e encaminhada ao Ministério Público Federal em que é defendida a educação bilíngue para os surdos e, principalmente, apresenta a resistência da comunidade surda aos encaminhamentos de fechamento das escolas de surdos trazidos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

– A “Manifestação contra a Política Nacional de Alfabetização que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico” (GIPES, 2019) elaborada pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos foi um entre tantos manifestos construídos no ano de 2019 que se mostravam contrários aos encaminhamentos da Política Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico.

Meu objetivo aqui não é o de descrever cada uma desses documentos, mas olhar para eles buscando os significados produzidos de escola de surdos a partir da problemática: “Que escolas estamos defendendo?” A partir dessa problematização, parto para a conversa com autores que vem defendendo a forma-escola⁴⁹. Irei tensionar, aproximar, distanciar as discussões sobre escola que esses autores (MASSCHELEIN E SIMONS; MOCKUS, *et al*) trazem do meu foco nesta análise, qual seja, a escola de surdos.

Optei por não me deter a recorrências relacionadas a importância do uso da Libras nas escolas de surdos. Não que esse fator não seja relevante para análises que tratam da escola de surdos, pelo contrário, esse é um enunciado que se mantém em todos os documentos, manifestos, cartas, entre outros, produzidos pelo movimento surdo de que a “que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos” (A educação que nós surdos queremos 1999). Então, meu olhar está voltado para a defesa das escolas de surdos para além da língua de sinais. Que outras formas de ser escola de surdos é possível, ou não, para além de ser um espaço de contato e fortalecimento da Libras?

Nas pesquisas que já foram realizadas sobre as escolas de surdos observo que esse espaço vem se constituindo com as fronteiras, que demarcam o que é da escola e o que é da

⁴⁹ Nesse sentido, faz-se importante reiterar que a proposta não é uma escola em particular, senão o espaço tempo que essa forma escolar abre as possibilidades de acesso ao mundo para os mais novos.

comunidade e do movimento surdo, sendo enfraquecidas. Diante dessa situação, olho para os significados de escola produzidos pelos discursos acerca da defesa das escolas de surdos a partir da relação do público e do privado. Pois, além do seu caráter de oferecer tempo livre aos estudantes, a escola tem a função de lançar para o mundo público o novo que vem do espaço privado da família.

Hunter (1994) ao realizar o que ele chamou de uma genealogia da escola, admitindo sua influência dos estudos de Michel Foucault, aponta que essa genealogia

[...] se concentra en las condiciones contingentes en las cuales el sistema escolar se convirtió en lo que es, y en las técnicas culturales, instituciones y modos de reflexiones disponibles desde los cuales se lo ensambló. La imagen resultante no es entonces la de la aparición de la escuela como la manifestación parcial de un principio subyacente, sino la de un ensamblaje improvisado como dispositivo para dar cauce a las contingencias de una historia particular (HUNTER, 1994, p. 27).

Para utilizar das abordagens de Hunter, pode-se entender que a escola seria um dispositivo criado para dar conta das contingências de um momento histórico. Parto dessa afirmação para me debruçar nos documentos do movimento surdo e lanço uma provocação para mim mesma: - até que ponto essa escola de surdos que estamos defendendo na contemporaneidade, essa escola que chamamos a todo momento, é uma escola que também foi criada para dar conta de algo em certo momento histórico das lutas do movimento?

Esses materiais possibilitam olhar para três momentos de luta muito significativos na história da educação de surdos: a luta pelo reconhecimento da língua, a defesa da escola bilíngue para surdos e a resistência ao retorno de um método oralista de alfabetização dos surdos.

Mockus e outros autores propõe no livro “*Las fronteras de la escuela*” (1994) pensar a Pedagogia com uma disciplina reconstrutiva e assinala junto com outros colegas. Muitos são os entendimentos e sentidos produzidos acerca da Pedagogia e isto tem sido problemático. Para dar conta desse empreendimento, eles desenvolvem, em três capítulos, discussões que trabalham três sentidos difundidos sobre a noção de Pedagogia: “*conjunto de saberes propios del oficio del educador; conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio; delimitación de las formas legítimas de ejercerlo*”. (MOCKUS; et al 1994, p. 13)

Tomo emprestado a problemática dos autores a respeito das contradições existentes entre conhecimento escolar e extraescolar e o quanto esse tensionamento tem provocado um afrouxamento, ou nas palavras dos autores, “*delilitar las fronteras de la escuela*” (MOCKUS;

et al 1994, p. 7). E, trago para pensar o quanto os significados compartilhados pela comunidade surda são, a todo o momento, convocados para receberem um status de conhecimento escolar.

Antes de entrar nas questões específicas do conhecimento, penso ser pertinente trazer, mesmo que de forma breve, o que está no cerne da proposta dos autores para pensar a Pedagogia como uma disciplina reconstrutiva. Para eles a pedagogia seria uma disciplina responsável pela reconstrução, pela transformação de um “saber-cómo” (associado a ideia de competência desenvolvido por Chomsky) em uma “saber-qué” explícito. Essa competência é tida como “competência pedagógica”, que seria “[...] *básicamente, la competencia comunicativa potenciada mediante recursos como la escritura y otros dispositivos gráficos, la tradición escrita y la reorganización o reorientación argumentada de la acción*”. (MOCKUS; *et al* 1994, p. 49).

É feita uma diferenciação da competência comunicativa da pedagógica. Não que elas se oponham, elas se complementam de alguma forma, mas a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito participar ativamente dos atos de fala. Dessa forma, por si só, não dá conta da competência pedagógica, pois essa refere-se ao conhecimento, a uma tradição que se tem acesso por meio da escrita.

[...] *el acceso a la correspondiente tradición requiere la interacción prolongada con sus portadores. A pesar de todas las posibilidades brindadas por los textos impresos y otros medios de objetivación y difusión del saber (como los medios electrónicos, hoy en día, la estrecha relación humana durante períodos relativamente largos y en contextos culturales intensamente regulados (de manera tácita o manifiesta) parece ser una condición imprescindible de la transmisión de la cultura académica.* (MOCKUS; *et al* 1994, p. 29)

Com esta pesquisa não tenho como pretensão deslegitimar a luta do movimento surdo em defesa das escolas de surdos, mas, aproximo-me das discussões de Noguera-Ramírez; Marín-Díaz (2017, p. 617) com o objetivo de “*que para defender la escuela tal vez sea necesario repensar sus fronteras, o mejor aún, fortalecerlas*”.

Os autores de “*Las fronteras de la escuela*” sugerem que a necessidade do fortalecimento das fronteiras da escola pode ser encarada como uma problemática que envolveria “jogos de linguagem”, pois se descolaria uma suposta ideia de hierarquia de línguas e trabalhar-se-ia com o uso das mesmas em diferentes contextos, dos significados que são atribuídos.

Para os surdos, a escola de surdos é o lugar do encontro com “a língua”, pois a língua da família, na maioria das vezes, não possibilita a identificação e pertencimento, já que essa língua é de outra modalidade (oral-auditiva) e que, de certa maneira, acaba por interditar a relação natural entre os sujeitos. Fator esse que inviabiliza o compartilhamento de signos próprios do espaço da família pelos sujeitos surdos. Quando eles chegam à escola de surdos é possível a experiência da identificação linguística, pois a língua que circula nesse espaço é de uma modalidade viso-espacial, o que lhes possibilita adentrar a um espaço de compartilhamento de signos. Nessa perspectiva, o que se pretende é conhecer *os* jogos linguísticos e não conhecer *por meio* deles.

O que é recorrente nas obras desses estudiosos sobre a escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015; BIESTA, 2013) é a necessidade de demarcação do que é da escola e do espaço público, daquilo que é do âmbito do privado, do fora da escola. Mockus *et al* (1994), ao trazerem a perspectiva dos jogos de linguagem (baseados nos trabalhos de Wittgenstein), corroboram com as discussões mais recentes de Simons e Masschelein ao destacar que: “*en la escuela, el alumno debe aprender a diferenciar y a relacionar su conocimiento ‘privado’ con su expresión pública y con el conocimiento escolar (que es esencialmente ‘público’)*”. (MOCKUS *et al* 1994, p. 68)

A escola de surdos acaba por desempenhar uma dupla função: tomar a responsabilidade do que é da família (do privado) e lançar os estudantes no mundo (do público). Dessa maneira é produzido um alongamento daquilo que é da família e se adentra naquilo que é da escola, ou, o espaço do privado, associado à comunidade, é constantemente chamado para fazer parte do espaço da escola. Podemos observar isso nos excertos dos documentos da comunidade surda, aqui analisados a seguir:

A experiência com a educação bilíngue deve estar intimamente comprometida com as características culturais das comunidades envolvidas (GIPES,2019).

Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade (FENEIS, 1999).

Por que crianças, adolescentes e jovens surdos não podem estar juntos numa mesma escola na qual possam constituir uma comunidade linguística e construir e usufruir juntos de sua identificação cultural?” (FENEIS, 2011).

[...] bem à “promoção da identidade linguística da comunidade surda”, bem como à sua “identidade cultural e linguística específica”, incluindo a “cultura surda” (FENEIS, 2011).

A política de fechamento das escolas e classes específicas, que teriam a Libras como língua de instrução, significa também um grave prejuízo à “identidade linguística da comunidade surda” (FENEIS, 2011).

Diante dos excertos trazidos acima, é possível problematizar a redução do entendimento de escola de surdos e o enfraquecimento das suas fronteiras, quando é narrada prioritariamente como um lugar de constituição e de fortalecimento da comunidade surda. É o lugar onde se aprende a língua de sinais, fortalece-se os laços com a comunidade, porém esse aprender fica desconectado da relação de ensino.

O que foi trazido até aqui mantém um sentido de escola de surdos que inicialmente já havia referenciado como hipótese dessa pesquisa: o espaço do encontro com a língua, com a cultura, com a comunidade, com o outro que possibilita uma identificação. Meu objetivo não é o de desconsiderar a potencialidade da escola de surdos como espaço de compartilhamento linguístico, mas esse não é o único lugar que isso pode acontecer. Então, o que é exclusivo da escola e que não acontece em outros espaços? O que faz este espaço se converter em lugar do encontro com um mundo que se expande para além do mesmo, do familiar, e que potencializa o comum na diferença? Como é possível realocar a comunidade a um espaço que é do âmbito do público, pois extrapola o que é familiar? Pois, neste jogo de identificações ela acaba se convertendo em algo que é do âmbito do privado, do que busca o mesmo, a identidade.

O documento “A educação que nós surdos queremos” (1999) é citado em muitas pesquisas que têm como temática a educação de surdos, pois ele é visto como a

materialização das necessidades dos surdos narradas por eles mesmos. Nele também são fortes as reivindicações pelo reconhecimento da Libras, a importância do encontro surdo-surdo e de uma escola que atendesse às demandas de sujeitos surdos. Porém, nesse exercício analítico olhei para ele com outro objetivo e foi possível perceber uma quebra nesses jeitos de narrar a escola de surdos apresentados até então. Ressalto que não olhei para os materiais de maneira linear e/ou evolutiva, mas a partir de um objetivo colado a um referencial teórico e, assim, foi possível dizer outras coisas sobre a escola de surdos.

A problematização de ARENDT (2005) e MASSCHELEIN; SIMONS (2014)) é que a escola é o lugar onde o mundo é apresentado aos sujeitos. Esse mundo público é apresentado e compartilhado por meio do conhecimento suspenso de usos e funcionalidades. Nesse sentido, percebo no documento de 1999 sinalizações a um alargamento na forma de pensar o espaço escola em que o próprio e o que seria do público, encontram-se:

Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual [No item a respeito das “Políticas e práticas educacionais para surdos: direitos humanos”] (FENEIS, 1999).

Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. [No item sobre “As línguas de sinais”] (FENEIS, 1999).

[...] incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes. [No item sobre o “Currículo na escola de surdos”] (FENEIS, 1999).

Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos ... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento [No item sobre “As línguas de sinais”] (FENEIS, 1999).

Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica. [No item sobre o “Currículo na escola de surdos”] (FENEIS, 1999).

Nesses excertos, que aparentemente tomam uma forma prescritivas para a escolarização os surdos, reivindicam o acesso ao mesmo conhecimento dos ouvintes, ou seja, ao que é comum, da ordem do público. Algo que parece muito interessante é a solicitação para que a Libras seja estudada enquanto disciplina curricular, para além de uma língua de constituição dos sujeitos ou da língua de acesso à aprendizagem do português escrito. Outro

fator potente e que não observei nos demais materiais, é a importância dada a escrita desvinculada da relação bilíngue — L1 e L2 —, ou seja, descolada do discurso da Libras como primeira língua para acesso ao português na forma escrita como segunda língua.

Com esses movimentos analíticos, tenho percebido o quanto algo tão caro para o movimento surdo que são as Escolas Bilíngues vem, de certa forma, engessando formas de ser escola para além dessas relações de línguas L1 e L2. Ao final dessa seção me pergunto se o que estamos há tanto tempo defendendo é um espaço de escolarização ou espaços de encontros. O que ficam desses materiais é uma busca incessante para levar a comunidade para dentro da escola, diminuindo as distâncias do privado e do público.

4.1 UMA PROPOSTA DE DESPOLITIZAR A LÍNGUA DA/NA ESCOLA

Durante boa parte desta tese tenho tentado me esquivar da discussão a respeito da(s) língua(s) na escola de surdos. Esclareço que quando me refiro “a(s) línguas(s)”, estou fazendo referências à língua brasileira de sinais e à língua portuguesa. Em parte, por não querer produzir mais um trabalho que se some a tantos outros que entram numa confortável narrativa sobre escola de surdos, comunidade surda, língua de sinais, língua portuguesa na modalidade escrita, bilinguismo.

Mais uma vez reitero que não estou desconsiderando a importância de tais pesquisas para a educação de surdos, porém, meu objetivo é tentar dizer outras coisas, além daquelas que já nos foram ditas. Para dar continuidade às análises deste capítulo, que discute as línguas na escola de surdos, aproximo-me nesta seção das entrevistas que foram realizadas com professores.

Para tanto, na tentativa de provocar outra discussão, faço um movimento de despolitização da língua. Pois, da mesma maneira que há tentativas de domar a escola por meio de processos de politização, o mesmo acontece com a língua. Quando a escola é constantemente aclamada como o lugar para que sejam resolvidos os problemas sociais, é possível pensar esse fato de duas maneiras: os problemas sociais sendo pedagogizados ou a escola sendo politizada. Isso seria uma das estratégias de domar a escola, quando ela passa a ser responsabilizada por encontrar uma solução para esses problemas e quando os problemas sociais são vistos como consequências dos fracassos escolares.

O fato não é que a escola não se interesse pelos problemas sociais, entre eles a empregabilidade, mas a tensão se coloca quando essas questões passam a ocupar o lugar da matéria e os objetivos ficam reféns das demandas sociais. Além disso, a escola de surdos assume a responsabilidade por resolver o problema do acesso e aquisição da Libras, já que é tida como o lugar privilegiado de primeiro encontro com a Libras. A luta pelo reconhecimento, acesso e uso da língua não pode ser único da escola.

Importante frisar que a ideia de política que a escola comporta está relacionada à condição humana de viver com outros em um espaço de liberdade. Essa ação política tem como objetivo permitir aos novos a suspensão das expectativas e dos significados do mundo para sua (re)novação.

Aproprio-me dessa conceituação sobre a politização da escola para propor a despolitização da(s) língua(s) na escola de surdos. Pois, quando nesse lugar do tempo livre que é a escola é oferecida a oportunidade de suspensão do que está fora, penso que o espaço e a função ocupados pela(s) língua(s) podem ser vistos de maneiras diferentes. Com isso, não estou dizendo que as demandas do movimento surdo, da comunidade surda sejam apagadas, ou, que elas prejudiquem a escola de surdos. Mas, pelas respostas que as pesquisas e os documentos vêm nos apresentando até então, vejo que para produzirmos outros significados acerca dessa escola, faz-se necessário tensionar as línguas, olhar para as línguas de uma maneira diferente, abordá-las de outro jeito, fazê-las funcionar dentro da escola com outros objetivos.

Como essa suspensão é temporária, não quer dizer que os estudantes necessitam apagar seus ideais de luta pelo movimento surdo, mas que nesse espaço-tempo é preciso se desprender dessas bagagens para estar atento ao estudo da matéria. No momento que a escola proporciona o conhecimento e a renovação do mundo, inclui-se aí também a possibilidade da renovação do próprio movimento surdo. Nas palavras da professora Maria é possível notar a necessidade da escola oferecer a língua para esses estudantes que chegam “sem língua”:

[...] eu acho que é na construção do conhecimento né e na língua basicamente, na aquisição da língua porque os alunos vêm pra cá são raros que tem a língua (Professora Maria)

Masschelein (2017) faz uma discussão a respeito da língua compartilhada na escola que é aquela conhecida como a língua de instrução, por meio da qual os estudantes aprendem

as coisas do mundo, os significados do mundo. Esse seria um dos grandes desafios da escola: diferenciar e relacionar o que é do espaço privado e o que é do público.

Diante disso, a escola é caracterizada como o lugar onde é possível uma suspensão do mundo da vida, da família, da comunidade. Ver a escola como um lugar de suspensão e de interrupção com o tempo do privado quer dizer desligar-se temporariamente do passado e do futuro como também fazer um descolamento de referenciais, papéis, normas que estão do lado de fora desse espaço-tempo que é a escola. Esse espaço é o meio, mas não o meio de passagem ou de transição para algo que está pré-determinado, fixado, planejado e sim “um meio sem um fim e um veículo se um destino determinado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36). E, pensando na especificidade da escola de surdos, soma-se outro grande desafio: transformar a língua da luta, da identidade, da comunidade na língua artificial, na língua que vai possibilitar o estudo da matéria.

Essa língua, que circula nesse espaço é uma língua artificial, produzida para dar conta de questões pedagógicas, na busca de compartilhar os significados do mundo. A língua da escola se diferencia do significado de língua “natural”, pois ela é “feita”, e se diferencia da língua de antes da escola, da língua da família como, também, diferencia-se da língua do “depois” da escola. O autor defende que a língua da escola é de “algum modo “esvaziada” ou “limpada” de todos os tipos de imposições ou associações (culturais, sociais, políticas...) e, exatamente porque é usada para apresentar o mundo aos/às estudantes, ela quer nomear o mundo sem já cercá-lo” (MASSCHELEIN, 2017, p. 30). A professora Carla traz em seu discurso a necessidade da língua para o acesso as coisas do mundo.

[...] alunos que chegaram aqui com dificuldade de comunicação, de compreensão e um mês convivendo com a língua de sinais, já parece que abriu assim. (Professora Carla)

Essa língua tem como função “tornar a todos estudantes”, nesse espaço-tempo de compartilhamento dos significados do mundo, onde seja possibilitado a eles dar sentido ao mundo. Diante disso,

o resultado é que somente na escola, enquanto se é exposto à língua artificial da escola, algo como uma língua materna (a língua falada em casa ou em uma comunidade local) e uma língua paterna (a língua oficial, institucionalizada e/ou do Estado), assim como a sua relação (potencialmente conflituosa), se tornam uma questão. (MASSCHELEIN, 2017. p. 27)

O risco de trazer a língua do mundo ou a língua da família para a escola é torná-la apenas espaço de socialização e, de certa forma, de reprodução dos mundos de fora para dentro da escola. A escola, além de ser o lugar do tempo livre, da suspensão (libertação das referências, das expectativas), é também vista como o lugar onde há possibilidades de liberdade, de emancipação, o que Masschelein e Simons (2014) chamam de profanação. Ver a escola como um lugar que dá possibilidades de profanação, onde o tempo e as coisas são profanas, é desligar-se dos significados habituais e sagrados e torná-los acessíveis a uma “(re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 39).

Com isso, não se ignora a importância das políticas linguísticas na educação de surdos, mas pensar a língua e a escola, a partir de sua forma pedagógica pode ter efeitos nas discussões dessas políticas, já que muitas delas se direcionam às questões de escolarização dos surdos. Olhar a partir dessa perspectiva é atrelar a formação do estudante à renovação do mundo. Assim, a função da (s) língua (s) seria de “[...] nomear (sem fechar), de convidar (sem interpelar), de fazer algo (matéria de estudo) falar (sem silenciar estudantes), de dar palavras (sem impor definições fechadas ou pedir por retorno), de hiper-funcionalidade (exatamente porque remove funções específicas) (MASSCHELEIN, 2017, p. 30)”.

Então, recorro mais uma vez a Comênio para sustentar minha proposta na qual se necessita de uma língua para ser apresentado ao mundo, ou seja, a língua é condição *sine qua non* para acesso e renovação do mundo. Penso que essa afirmação nos desloca de um enunciado aceito e produzido nos nossos textos e pesquisas — digo nossos porque também me coloco nessa produção discursiva — sobre a função da língua de sinais para construção da identidade surda. Por isso, aposto em um entendimento da língua da escola, dessa língua artificial diretamente atrelada à apresentação do mundo. E lanço um tensionamento: como a língua de sinais que vem sendo fortemente marcada como a língua que possibilita a identificação – do mesmo, do familiar – pode se converter na língua da escola, que dá sentido ao mundo, que cria comum?

Diante dessa perspectiva, quando o sujeito não tem acesso a uma língua, o mundo é negado a ele. Quando o sujeito tem acesso à língua como uma potência, são possibilitadas ferramentas para o mundo, pois nunca se apresenta tudo na escola. Esse acesso ao mundo se dá por meio de procedimentos, técnicas, sequencialidade, objetivos que se pode perceber como as características que são fundamentais para o processo de ensino. Então, a

apresentação do mundo pressupõe uma ação planejada, por meio de uma língua. Essa ação pode ser identificada no excerto que segue, quando a professora expõe que para que o estudante se aproprie das coisas do mundo é necessário que, primeiramente, ele tenha acesso a língua.

[...] escola que é voltado pra ele [aluno], todas as informações deverão chegar ate ele na, primeiro ele vai adquirir a língua (Professora Maria)

Outra questão fundamental para tratar sobre a escola, que venho defendendo nesta pesquisa, tem a ver com a importância que a tradição tem para a educação. Isso se refere ao que é apresentado pela velha geração aos estudantes, para potencializar que venham ao mundo como uma nova geração. O entendimento de tradição que abordo combate o discurso que desqualifica a escola como um lugar ultrapassado que não acompanha as novidades do mundo, ou como se a escola vivesse em descompasso com o tempo da vida. Realmente a escola oferece um outro tempo, mas desligado do tempo que exige dela a produção de consumidores.

A tradição tem relação com duas coisas: com a matéria que é tornada pública aos estudantes e com a *escritura*. Faço uso da palavra “escritura”⁵⁰ atribuindo ao significado que ela tem em espanhol: “*Sistema de signos utilizado para escribir*” ou segundo a enciclopédia livre é entendida como “*un sistema de representación gráfica de un idioma, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte. En tal sentido, la escritura es un modo gráfico específicamente humano de conservar y transmitir información*”⁵¹. Essa escolha se justifica pela necessidade que tenho em diferenciar qualquer relação que possa ser feita ao ensino bilíngue, já que meu objetivo aqui é pensar a libras e o português como línguas de acesso ao mundo e não uma sendo condição para aquisição da outra. Ao fazer uso da palavra **escrita** poderia ser facilmente associada à ideia de bilinguismo, pois o enunciado “a libras como primeira língua e português na sua modalidade escrita” está muito colado nas discussões das

⁵⁰ Faço uso da palavra *escritura* em espanhol por três motivos: o primeiro foi explicado anteriormente e tem relação com seu significado, o segundo está relacionado ao seu significado na língua portuguesa como “Documento ou forma escrita de um ato jurídico” e que não contempla a discussão que eu pretendo fazer, e o terceiro é meramente subjetivo, pois foi quando estava vivendo essa pesquisa em Bogotá que se fez possível pensar essa relação da *escritura* no campo da educação de surdos, a partir de um outro jeito. Porém, não irei fazer a troca da *escrita* para *escritura* quando forem referenciados estudos dos autores utilizados como referências nesta tese. Essa troca só será utilizada nas análises realizadas por mim.

⁵¹ Segundo enciclopédia livre. Disponível em: <https://es.wikipedia.org/wiki/Escritura>. Acesso em: novembro de 2020.

escolas de surdos. Ou seja, é um discurso naturalizado e ganha obviedade nas palavras de muitos professores, com no excerto:

[...] o bilinguismo. A mesma coisa é usar a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. A comunidade né, a comunidade dos surdos está aqui dentro, né. A proposta da língua que tem aqui dentro. É uma proposta bilíngue (Professora Maria)

A escola toma um objetivo, que não foge ao que já foi trabalhado até aqui, que complementa a ideia do lugar de tempo livre: o lugar para ler o mundo. Para dar conta da leitura desse mundo, faz-se necessário um método (com escolhas, progressões, entre outros elementos centrais para o ensino), pois a escritura leva a outra forma de pensamento.

Jack Goody (2012) analisa as mudanças nos modos de pensamento a partir dos efeitos da escrita. Faz um tensionamento aos autores que analisam as sociedades a partir de uma comparação do seu desenvolvimento e que acabam por produzir dicotomias e binarismos nós/eles. Para o autor, os modos de pensamento foram se modificando e ele atribui o efeito da escrita nesse processo. Essa hipótese leva a pensar o efeito dessa *escritura* (que constantemente está relacionada a modalidade oral de uma língua) em sujeitos que fazem uso de uma língua de outra modalidade? Coloco-me a pensar nos processos de tradução cultural que estão aí envolvidos, pois a *escritura*, para os sujeitos que fazem uso da língua de sinais, não é apenas uma transição entre modalidades da mesma língua, mas um processo efetivo de tradução entre modalidades de línguas distintas.

A *escritura* não substitui a fala ou os sinais, “mas ela acrescenta uma dimensão importante à grande parte da ação social”. (GOODY, 2012, p. 27). O autor traz uma discussão relevante para este estudo ao afirmar que a leitura e a escrita permitiram uma mudança em direção a um maior abstracionismo. Como também, possibilitou aos sujeitos colocarem-se como sujeitos de textos e ao passo que esse ato de *escritura* é incorporado e provoca mudanças na transmissão do conhecimento. Em outras palavras, e tomando de empréstimo essa ideia para a discussão proposta nesta Tese, se a *escritura* permite transformar o pensamento (modela e modula) como se dá o ensino da língua escrita em um espaço onde também se faz necessário o ensino de uma língua – que não tem registro escrito – para comunicação, para interação?

Destaco que muitas são as tentativas de registro da língua de sinais, mas poucos são os investimentos para que isto de fato aconteça. O que se percebe é que esse mecanismo se

finaliza em uma filmagem quando a necessidade está na maneira de se fazer uso desses registros⁵². De acordo com Goody “Quando a escrita surge, muitas vezes ela passa então a ser a técnica divinatória mais popular, precisamente em virtude do acesso a ‘segredos’ que ela possibilita” (GOODY, 2012, p. 42). A questão colocada aqui não é de uma luta pelo mero registro de língua de sinais, não que isso não seja válido, mas pensar em algo que entendo como uma fragilidade nas escolas de surdos: o quão forte se faz a língua de sinais para a comunicação e o quanto ela se enfraquece quando se fala do conhecimento e, de certa maneira, da apresentação do mundo.

Se pensarmos que “a diferença que se estabelece não é a partir de uma deficiência de aprendizado, mas da ‘mecânica dos atos comunicativos’” e das condições de interação entre os sujeitos.” (GOODY, 2012, p. 24). A língua de sinais é condição para a apresentação do mundo junto a *escritura*, pois o abstracionismo possibilitado por esse movimento “provoca mudanças nos mecanismos de transmissão do conhecimento,” (GOODY, 2012: 2627). Se os sinais são atemporais, a *escritura* se consolida enquanto a manutenção da tradição. Dessa forma, negar a *escritura*, da mesma maneira que negar o acesso a língua de sinais é negar o mundo aos sujeitos e negar ao mundo a renovação.

A *escritura* possibilita a transição de um modo de vida particular e ao mesmo tempo plural para a construção do comum no mundo, tendo como efeito outras formas de pensamento. Com isso, tomo distância da ideia de que o português assume um lugar de língua majoritária e me aproximo da hipótese na qual a *escritura* dá também condições para que a nova geração entre em contato com a tradição. Então, essas línguas da escola de surdos entram em um processo de gramaticalização do mundo, ou seja, passa pelas línguas e pela *escritura* a inteligibilidade do mundo. Pensar na gramaticalização do mundo é pensar que a língua da escola passa pela *escritura*. Dito de outro modo, o mundo é compreendido como as mais diversas linguagens que possibilitam a produção de sentido e no espaço-tempo da escola esse mundo passa a ser gramaticalizado. A *escritura* é umas dessas linguagens que compõe o mundo e para os surdos essa linguagem é apresentada como uma segunda língua.

A língua de sinais não é uma língua para o acesso ao português, mas uma língua que dá acesso ao mundo. O português é parte do mundo, não é o mundo. Ele possibilita, assim, com a língua de sinais, o compartilhamento de signos do mundo. Essas línguas produzem um jeito de instituir o mundo, de significar o mundo. O desafio para os professores das escolas de

⁵² Leonardo Peluzo (2018) ao propor uma discussão acerca da textualidade diferida (uma forma de produção textual que pode ser realizar por meio da escrita e de gravações) poderia ser possibilidade de trazer a língua de sinais para a discussão do que se diz da língua da escola – a língua artificial.

surdos é o de apresentar à nova geração uma tradição que, de certa forma, os estudantes surdos não estão culturalmente inseridos nesse contexto de significados.

Porém, a diferença está no fato de que são duas línguas distintas, tanto no que tange a modalidade, quanto às questões culturais. Desse modo, quando a língua de sinais ocupa o lugar de língua de instrução dentro dessa perspectiva de entender a escola, ela leva para o mundo e não para a aquisição do português. Não é o português que possibilita entrar no mundo, mas são os signos compartilhados e a *escritura* sobre a mesa que abrem o mundo aos estudantes e permitem a criação do comum. Mas, reincidentemente, vemos uma redução no jogo das línguas:

Uma escola necessita, o que ela necessita realmente é de livro, tudo em língua portuguesa.
(Professora Sonia)

A professora Dora Marín Diaz, ao realizar a conferência “*El libro como acceso al mundo: entre imágenes y palabras*”⁵³ fala sobre seu encontro com o livro *Orbis Sensualium Pictus*⁵⁴ e o identifica como sendo “*una herramienta que responde a las características técnicas de la matriz disciplinar moderna y que se orienta por un telos (un propósito): el acceso al mundo a través de la alfabetización.*” (MARIN-DIAZ, 2020, 20:53)⁵⁵. Entre tantas frentes de uso dessa obra, citada pela conferencista, menciono aqui o uso que a linguística vem fazendo de *Orbis Pictus* para aproximar das intenções dessa tese: “*facilitar el aprendizaje de las lenguas para favorecer el entendimiento y el encuentro entre los hombres, las culturas y las diferentes creencias religiosas.*” (MARIN-DIAZ, 2020, 52:01)⁵⁶.

Essas discussões corroboram com a proposta de pensar a língua como condição de possibilidade para o acesso ao mundo. O que pode parecer mais naturalizado para alguns sujeitos (o acesso aos livros, ao mundo da *escritura*) tem uma conotação diferente para os surdos. Uma das formas de apresentar o mundo é pela *escritura* – e a escola é o lugar de os iniciantes serem ensinados na/pela/sobre a *escritura*, para poderem se aproximar e dar sentido ao mundo.

⁵³ Essa conferência é resultante de uma cátedra doutoral organizada pelo curso de Doctorado Interinstitucional en Educación y Pedagogía da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) “Comenio 350 Años después” disponível do canal do Youtube Doctorado Interinstitucional en Educación Sede UPN: <https://www.youtube.com/watch?v=HPbGCWfqt4Q>.

⁵⁴ COMENIUS, J. (2018 [1658]). Buenos Aires: El zorro Rojo.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HPbGCWfqt4Q>. Acesso em: novembro de 2020.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HPbGCWfqt4Q>. Acesso em: novembro de 2020.

O Orbis Pictus, Comênio (1988) tinha como objetivo introduzir a língua materna, o latim e as coisas do mundo com a utilização de imagens junto às palavras. É interessante trazer para as análises empreendidas aqui a ideia de o quanto a conexão entre essas linguagens são as condições para se apresentar o mundo. Isso corrobora para pensarmos a situação dos estudantes surdos nas escolas de surdos, quando precisam se apropriar da língua de sinais e das coisas do mundo por meio de uma *escritura* que é apresentada em uma segunda língua - a portuguesa.

A partir do trazido por Comênio, pode-se pensar que esses processos não se dão de forma natural, ou seja, eles precisam que alguém – no caso o professor – se responsabilize por isso. Nessa linha argumentativa, o trabalho do professor passa por mostrar as imagens do mundo, assim como ensinar a ler e escrever nesse mundo e sobre o mundo. Na sua Didática Magna, essa ideia também é colocada “*el estudio de las Lenguas debería estar estrechamente unido al de los objetos, de manera tal que nuestro conocimiento del mundo objetivo y de la Lengua, es decir, nuestro conocimiento de los hechos y la posibilidad de expresarlos corran paralelamente.*” (COMENIO, 1988, p. 204).

Não há como colocar algo sobre a mesa se as línguas forem negadas aos estudantes. Essa não é apenas uma necessidade das escolas de surdos, mas das escolas que se propõe a serem os lugares de tempo e espaço para transmissão e renovação do mundo. Para que o mundo seja transformado em matéria, faz-se necessária ferramentas e procedimentos, ou seja, os modos de fazer para que isso seja tornado possível. Nesse sentido, cabe ao professor “chamar os novos para o mundo, para essa parte do mundo que é sua matéria de estudo, fazer com que sejam sensíveis aos signos que emite”. (LARROSA, 2018, p. 230). Percebe-se uma aproximação a isso, nas palavras da professora Raquel:

[...] tu usa a libras como a língua de instrução, de comunicação mesmo e o português escrito e o português como língua escrita como segunda língua até pra ele ser um instrumento, de instrumento dele de comunicação com o resto do mundo porque o mundo é um mundo ouvinte (Professora Raquel)

Para Larrosa, “[...] as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força”. (LARROSA, 2018, p. 23). Nesse caminho, penso que o que diferencia a escola de surdos das demais escola é sua especificidade linguística. Essa passa a ser uma das razões pelas quais

caímos sempre nas discussões das línguas na escola. Porém, entender a funcionalidade dessas línguas em um espaço-tempo de suspensão possibilita dizer outras coisas sobre a escola. Essa proposta é o que provoca uma pesquisa suspensa das verdades e das bandeiras de lutas do movimento e que nos amarram a um jeito de entender a potência da(s) língua(s) nas escolas de surdos.

Comênio já nos abria possibilidades de compreender as línguas, ao passo que para ele “*las lenguas se aprenden no solamente para adquirir erudición o sabiduría, sino como medios para adquirir más conocimientos y poder así comunicarlos a los demás.*” (COMENIO, 1988, p, 203). Perceber o caráter não natural da *escritura* é entender que o ser humano nasce disposto para a linguagem, mas precisa ser ensinado a ler o mundo. Como já dito, esse processo exige um procedimento, estudo, atenção para que o ensino das línguas favoreça a construção do mundo em meio a pluralidade.

Com essa proposta de analisar a(s) língua(s) da/na escola de surdos, outras discussões já foram suscitadas: a língua de sinais é apresentada e ensinada na escola de surdos e é o que dá potência aos surdos serem apresentados ao mundo. É potência, pois o mundo não se esgota na escola e o espaço da escola oferece essa língua artificial para que os sujeitos construam sentidos no mundo e, nessa direção possam estar envolvidos com o mundo para a construção do comum.

Quando se reivindica a língua de sinais como língua de instrução, todo conhecimento ensinado passa pela língua de sinais. Quando se faz referência a língua portuguesa – na modalidade escrita- observo dois movimentos: um deles que diz respeito a toda uma justificativa de possíveis “não-aprendizados” de diferentes conteúdos dentro da escola, associado ao domínio da leitura e escrita do português e um outro que apresenta uma “aprentificação” do português, ou seja, essa língua deve ser aprendida numa situação que independa do processo do ensino. Alguns excertos de diferentes professoras me provocam neste sentido:

<p>[...] através do português tu vai trabalhar, no caso eu, a matemática (Professora Maria).</p> <p>[...] o português é priorizado em relação à aprendizagem (Professora Angelisa).</p> <p>[...] fazer o surdo adquirir e utilizar a língua portuguesa escrita (Professora Ioná).</p> <p>[...] como trabalhar de forma efetiva, eficaz e com êxito a questão do aprendizado da segunda língua (Professora Ioná).</p>
--

Os excertos trazidos acima me possibilitam ir construindo uma pista que vai sendo discutida ao longo desta pesquisa, na qual a língua de sinais apresenta-se como uma língua que precisa ser ensinada – e isso pressupõe-se que existe alguém responsável por esse ensino-, enquanto o português escrito é uma língua a ser aprendida – o que apaga desse processo a figura de alguém que assume essa responsabilidade pelo ensino e centra-se no alguém que aprende. Como já discutido anteriormente nesse texto, não estou aqui condenado a aprendizagem e propondo que haja um ensino sem aprendizagem, mas na medida que defendo uma linguagem da educação que recupere o sentido da educação, faz-se necessário e urgente “considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir.” (BIESTA, 2017, p. 47).

O capítulo que segue apresenta uma aproximação entre os materiais coletados para a análise desta Tese (documentos e entrevistas) com o objetivo de perceber o que constitui as escolas de surdos na sua pluralidade e na sua particularidade.

5 A ESCOLA DE SURDOS: QUE MUNDOS SÃO POSSÍVEIS?

Tendo em mãos e em tela os dados produzidos em minha investigação, foi-me “colocado sobre a mesa”⁵⁷ os estudos do professor Oscar Saldarriaga, quando estive realizando minha *pasantia doctoral* na Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). A aproximação à pesquisa realizada por Saldarriaga acerca dos modelos pedagógicos colombianos me possibilitou construir uma matriz de análise para fazer funcionar esta pesquisa de doutorado.

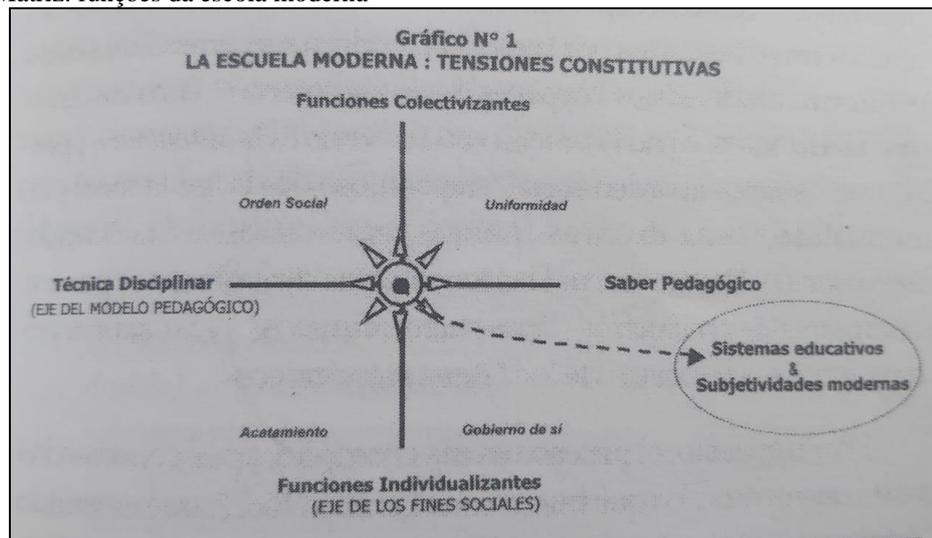
A problemática do autor diz respeito a relação entre os modelos pedagógicos e seus resultados formativos e éticos (tecnologias de organização). Para tanto, ele se afasta de explicações que analisam essas enquanto produtos de causa e efeito ou de oposição entre teoria e prática, como se “*la formación de los niños sería efecto directo del modelo pedagógico utilizado, y los ‘casos de fracaso’ serían causados por una mala aplicación, a menudo culpa de los maestros.*” (SALDARRIAGA, 2011, p. 132). O autor defende que essa relação apresenta um movimento tensional de forma-conteúdo, pois desde a invenção da escola moderna, esses componentes não convergem e se formam a partir de realidades diferentes. Para sustentar sua hipótese ele propõe

[...] *distinguir en todo ‘modelo pedagógico’ dos elementos: por una parte ele saber (los principios fundamentadores, los conceptos operativos o especificadores, las arquitecturas que unen los primeros a los segundos, y las finalidades formativas a lograr), y de otra, las tecnologías (las técnicas e mecanismos de aplicación y los procedimientos de organización, para efectuar e no cotidiano de la escuela tales conceptos e fines educativos y sociales).* (SALDARRIAGA, 2011, p. 132-133)

Na matriz que segue, o autor ao apresentar as funções da escola moderna, entende-a enquanto um dispositivo que busca equilibrar funções estratégicas que vão agir sobre o coletivo e sobre o indivíduo e tecnologias organizativas e pedagógicas. Ele explica a matriz dizendo que: “*esos grafos son ‘cruces’ que resultan de dibujar cada una de las disyunciones como un eje de dos polos, y que al ser cruzadas unas con otras, permiten visualizar las tendencias o resultantes estructurales: esto es lo que llamo “matrices.”* (SALDARRIAGA, 2011, p. 138).

⁵⁷ Gostaria de abrir um parêntese na escrita dessa metodologia e destacar quantas coisas me foram colocadas sobre a mesa no tempo que estive em Bogotá. Tive a oportunidade de, em alguns meses, ter a experiência de ser estudante e ter um mundo apresentado por meio do estudo.

Figura 1 – Matriz: funções da escola moderna

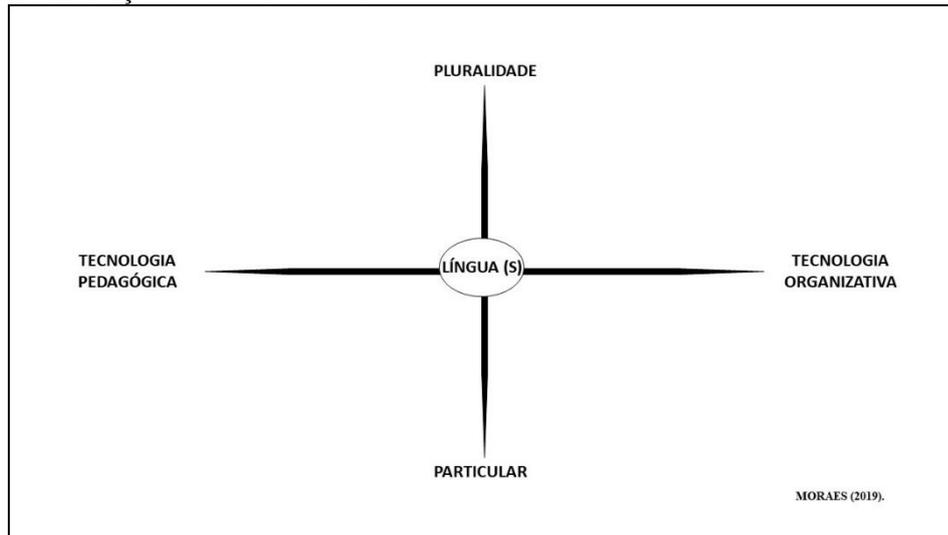


Fonte: SALDARRIAGA (2011, p. 139).

Faço uso da estrutura dessa matriz, pois entendo que há uma estrutura que constitui qualquer escola que se apresenta inalterável e que compreende os saberes pedagógicos e as tecnologias organizativas. O que se modifica diante dos movimentos tensionais e das condições de espaço e tempo da escola são observadas a partir dos seus elementos constituintes (as técnicas organizativas, as tecnologias pedagógicas e os objetivos formativos).

Diante da especificidade linguística das escolas de surdos, a matriz construída para a análise dos dados desta Tese apresenta um centro ocupado pelos debates sobre a(s) língua(s) e que provoca movimentos de tensão entre os dois eixos: um eixo que vai da pluralidade ao particular da vida dos surdos, o que marca as suas particularidades e identidades; um outro eixo que compreende as tecnologias do escolar e um fim de formação intelectual (tecnologias pedagógicas: práticas de ensino, formação, educação, aprendizagem) e um fim moral (tecnologias organizativas: regras de conduta, relação com o social, disciplina). Essa matriz constitui uma estrutura que possibilita analisar a escola a partir de dois eixos que não são opostos, mas estão em tensionamento.

Figura 2 – Matriz: funções das escolas de surdos



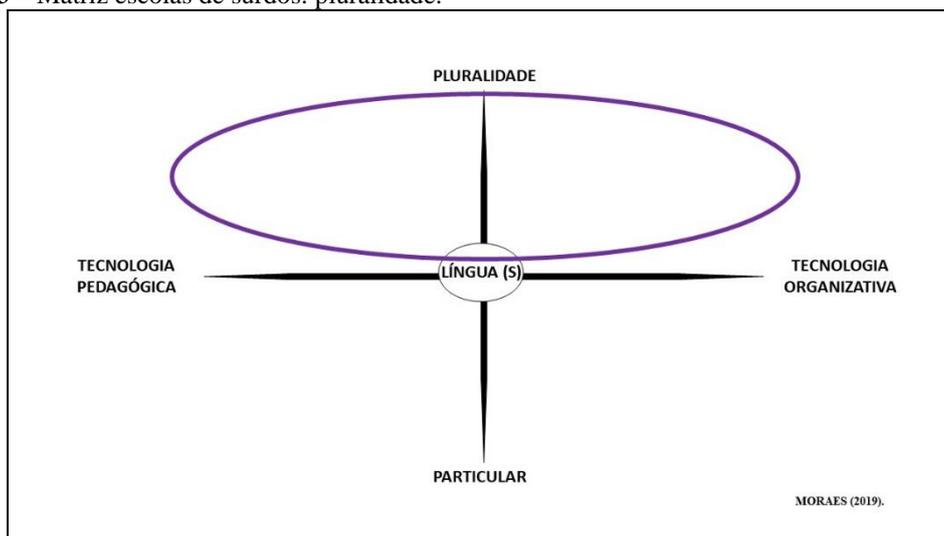
Fonte: Autora (2021).

Para a análise dos dados foram feitas aproximações e distanciamentos entre os dados produzidos a partir da problemática colocada e dos objetivos traçados. Com o cruzamento dos dois eixos da matriz se produziram dois efeitos: a parte de superior da matriz, que corresponde ao que constitui todas e qualquer escola, e a parte de inferior, que diz respeito a particularidade da escola de surdos. Ressalto que essas características foram separadas com um fim de trabalho analítico, mas elas encontram-se entrelassadas na constituição da escola, como também a particularidade não substitui a pluralidade da escola.

5.1 ASSIM COMO TODAS AS ESCOLAS...

A partir do cruzamento dos dois eixos da matriz (um eixo que compreende a pluralidade e as particularidades das escolas de surdos e o outro que diz respeito às tecnologias do escolar) se produziram dois efeitos: um na parte superior e outro na parte inferior da matriz.

Figura 3 – Matriz escolas de surdos: pluralidade.



Fonte: MORAES (2019).

Nesta seção aproximarei os documentos e as entrevistas dos estudantes e dos professores das escolas para analisar o que constitui as escolas de surdos como qualquer outra escola. O efeito desse cruzamento está localizado na parte superior da matriz e corresponde ao que constitui todas e qualquer escola, abarcando as relações de organização do tempo e espaço da escola com uma forte marca da disciplina. Diante da proposta de escola que movimento nesta Tese, a disciplina é entendida como uma técnica para gerar uma potência, pois somente por meio da disciplina o professor gera atenção nos estudantes para disponibilizar a matéria e tornar o estudo possível.

Veiga-Neto (2002), ao propor uma discussão a respeito das relações entre o currículo e as ressignificações do espaço e do tempo, identifica que o “currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 164). Ao fazer uma aproximação a essa problematização não tenho como intuito realizar análise curricular das escolas de surdos, mas me permite olhar para esse artefato que constitui a escola enquanto uma prática temporal que se desenvolve em um espaço.

Quando se compreende o currículo a partir dessa perspectiva, percebe-se que ele tanto é produzido por uma lógica moderna quanto produz essa mesma ordem. Esse funcionamento curricular, essa ordem espaço-temporal está atravessada por uma estrutura disciplinar. Nas palavras do autor:

note-se que a própria palavra latina disciplina pode ser entendida como um campo de saber ou como uma maneira de estar no mundo. Assim justamente

não apenas por causa das práticas ritualísticas e rotineiras da escola, senão também porque a organização da escola moderna gira em torno do currículo, um artefato cuja base, cuja estrutura de fundo, é, como vimos, disciplinar (VEIGA-NETO, 2002, p. 172)

Nessa perspectiva de compreender a escola enquanto o lugar do tempo livre,⁵⁸ nunca é demais reiterar que esse tempo está relacionado a um tempo que se faz necessário para as coisas acontecerem. Já em Comênio se faz possível identificar essa característica disciplinar do tempo e do espaço para atingir seu ideal pansófico de “ensinar tudo a todos”. No “Sétimo Princípio” da Didática Magna essa indicação para uma ordenação do espaço-temporal se faz presente:

a formação de um passarinho procede por graus, que não podem ser saltados nem pospostos, até que o passarinho, quebrando a casca do ovo, dele saia. A seguir, a mãe não lhe ordena logo que voe ou que saia em busca de alimento (pois ele não seria capaz disso), mas alimenta-o e, aquecendo-o com seu próprio calor, ajuda o crescimento das penas. Depois de nascidas todas as penas, não o empurra logo para fora do ninho para que voe, mas leva-o a exercitar-se gradualmente, e no início ensina-o a abrir as asas no próprio ninho, depois a movimentar-se elevando-se acima do ninho; a seguir, permite que ele tente o vôo fora do ninho, mas sempre nas proximidades, e só depois deixa que voe de galho em galho, de árvore em árvore, de altura em altura: assim, finalmente, pode confiá-lo com segurança ao céu aberto. Eis que todas essas ações exigem o momento oportuno, e não só o momento, mas os graus, e não só os graus, mas uma série imutáveis de graus (COMÊNIO, 1988, p. 159-160).

Tão logo é possível perceber que o autor associa essa ordenação temporal à necessidade da organização do estudo e da prática, para que os fins educacionais sejam alcançados. Diante disso, nota-se que a prática do ensino está associada a uma organização e ordenação espaço-temporal de raiz disciplinar.

Portanto, é um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo. Se não se estabelecem muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado. Conclui-se, pois, que: I. Todas as matérias de estudo sejam divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes. II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular. III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser

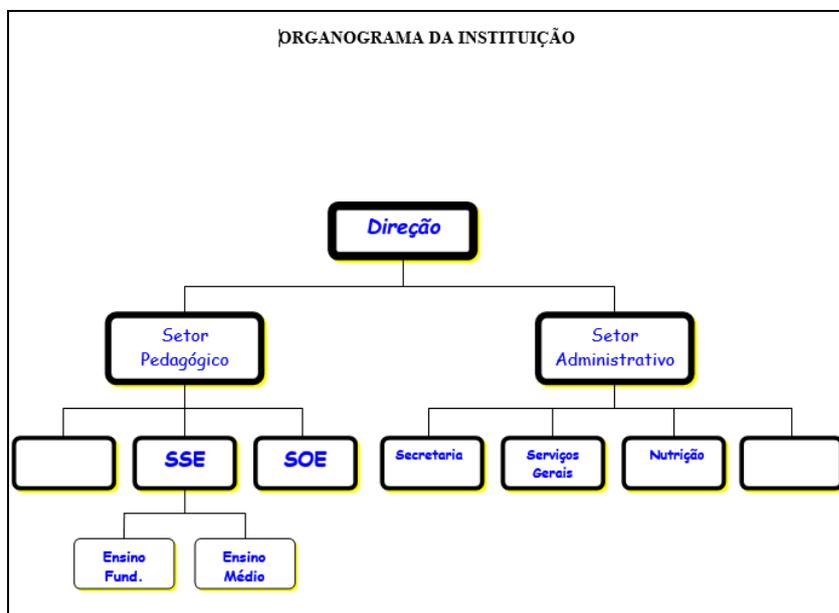
⁵⁸ Importante salientar que este tempo livre não se refere a um tempo desordenado, sem intencionalidade e que por isso estaria livre dos disciplinamentos almejados e produzidos na escola moderna.

rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido”. (Op. cit., 160)

Esta organização perpassa o ordenamento do conhecimento (representado por uma estrutura curricular – linguagens, código, redação; matemática, ensino religioso, ciências humanas e naturais), a estrutura de funcionamento da escola (organograma institucional), os tempos e espaços apresentados nos regimentos escolares e é percebido/sentido/vivido inclusive pelos estudantes.

A estrutura curricular por Totalidades do Conhecimento subordina as partes (Componentes Curriculares) ao todo, na busca da compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e naturais que são experienciados pela humanidade. Assim, propicia a ruptura com a fragmentação e hierarquização arbitrárias dos conhecimentos escolares em uma perspectiva interdisciplinar, do que decorre a necessidade de distribuir de forma equitativa as cargas horárias das Disciplinas, organizadas a partir das Áreas do Conhecimento (REG/EF, 2013, p. 5).

Figura 4 – Organograma da instituição.



Fonte: PPP/ESCOLA D (2015, p. 10).

Organizações do Ensino Fundamental. A partir das reflexões sobre as concepções acima e a de currículo expressa no Plano Político Pedagógico para a organização do ensino e do espaço / tempo na escola, a organização da Educação Básica será por Ciclos de Formação, por isso o Ensino Fundamental será organizado em Ciclos e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos organizada na perspectiva das Totalidades de Conhecimento (REG/EE, 2013, p. 7).

Figura 5 – Matriz curricular curso: Educação Básica – Ensino Fundamental – Anos Finais.

Área de Conhecimento	Componente Curricular	5ª série/ 6º Ano		6ª série/ 7º Ano		7ª série/ 8º Ano		8ª série/ 9º Ano	
		h/s	h/a	h/s	h/a	h/s	h/a	h/s	h/a
Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Língua Brasileira de Sinais, Arte, Educação Física, Informática, Produção Textual e Leitura	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
	Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	40	1	40	1	40	1	40
	Informática	1	40	1	40	1	40	1	40
	Língua Brasileira de Sinais	2	80	2	80	1	40	1	40
	Produção Textual e Leitura	1	40	1	40	1	40	1	40
Ciências Humanas	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ética e Cidadania	-	-	-	-	1	40	1	40
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80
Ciências Naturais	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Total Carga Horária Semanal/Anual		25	1000	25	1000	25	1000	25	1000

- Regime Escolar: Anual
- Horário de Funcionamento: Matutino - 7h e 30min às 12h e Vespertino - 13h e 15min às 17h e 45min
- Carga Horária Anual: 1000 h/a ou 900hr
- Dias Letivos anuais: 200
- Módulo: 40 Semanas
- Duração do Período: 50 minutos
- Intervalo de Recreio: 20 minutos
- A Matriz Curricular acordo com a Lei Vigente.
- A História e a Cultura Afro e Indígena estão complementadas nos componentes curriculares de História, Artes e Literatura, conforme Lei nº 11.645/2008.
- A Educação Ambiental está integrada a Geografia, conforme Lei Federal nº 9.795/1999.
- A Educação Musical está inserida no planejamento das aulas de Arte, conforme Lei nº 11.769/2008

Fonte: PPP/ESCOLA A (2011/2012, p. 81).

Francês, esporte, professores novos. Ensino médio [sobre o que acha importante na escola] (Estudante Bruno).

A sala de aula pode ser vista como um dos espaços nos quais esse processo acontece. Esse seria um lugar onde são necessárias técnicas e procedimentos para trazer os estudantes para o presente e oferecer-lhes a matéria.

A sala de aula é o dispositivo escolar por excelência. É um lugar fechado (a aula começa quando a porta é fechada), é o lugar da atenção compartilhada (a aula começa quando o professor chama a atenção de todos para alguma coisa), o lugar da voz e da presença (é preciso entrar na sala de aula, estar nela, que é um espaço acústico), o lugar da escrita (os instrumentos fundamentais da sala de aula são o quadro-negro como superfície⁵⁹ da escrita pública e o caderno de notas, ou de exercícios, como superfície da escrita individual), o lugar da imagem (as paredes da sala de aula não se assemelham com nenhuma outra parede precisamente porque nela se pode pendurar ou projetar textos e imagens), o lugar dos alunos (que se constituem como tais no momento em que entram na sala de aula) e o lugar do professor (que é o que faz a aula, o que faz que a aula seja aula, e ao mesmo tempo o professor é feito, constituído como professor, por essa forma arquitetônica particular, por essa disposição particular das coisas, dos corpos, dos olhares, das palavras e dos silêncios). (LARROSA, 2018, p. 186)

Essa descrição apresenta a sala de aula como o espaço do material, das técnicas, das regras, dos rituais onde o professor assume a responsabilidade de trazer os estudantes para o presente por meio da atenção. Esses espaços ritualísticos organizam os tempos para que os estudantes sejam absorvidos pelo presente para que se ocupem do mundo. Esses rituais são bem percebidos pelos alunos e professora das escolas de surdos entrevistados, a seguir:

⁵⁹ Dada a especificidade das escolas de surdos esse espaço acústico, a que se refere Larrosa, diz respeito a uma língua que transmite – os sinais – que produzem um espaço de visualidade.

O professor fala para prestar a atenção no que esta explicando; a gente tem que ter bastante atenção no professor e na explicação [...] As duas avisam: “tens que cuidar com os atrasos; vou carimbar tua agenda”. Elas ficam falando: “De novo vou ter que anotar na tua agenda, tu estás chegando muito atrasada” (Estudante Gabriela).

Parei de brigar, parei de discutir, me comporto, respeito os outros e sou mais carinhoso agora (Estudante Lucas).

Não pode [fala algo sem sinalizar], comer bala, mascar chiclete, chutar, não pode bater. (A Juliane ensinou tudo isso que não pode?) Sim (Estudante Yasmim).

Bem, a escola é bastante exigente, tem uma série de regras como não chegar atrasado, ter um comportamento adequado, acordar cedo, não perder aulas (Estudante Thaviny).

Os professores são organizados (Estudante Yuri).

[...] aqui tem educação, vocês respeitam as normas, vocês sabem como são as normas (Professora Anelise).

Quando os estudantes dizem estar nesse espaço “organizado” podemos perceber a potência da disciplina para a prática e para o estudo e o quanto esse movimento mostra a nova oportunidade que é oferecida pelo professor aos seus estudantes. Os Regimentos das escolas de surdos também mostram essa marca e são ressaltados pelos docentes. Eles são construídos a partir de uma organização arquitetônica e de regramentos que obedecem a objetivos de ordem naquele tempo-espaco que são as escolas.

Respeitar e cumprir as normas regimentais da escola explicitadas no Projeto Político-Pedagógico; II. Frequentar com assiduidade, pontualidade todas as atividades didático-pedagógicas (RG/EA, 2016, p. 48).

[...] as reuniões pedagógicas são importantes (Professora Maria).

Quando proponho pensar a escola de surdos como o lugar onde os estudantes têm a oportunidade de começar, de experimentar ser uma nova geração no mundo, isso aponta para um futuro que ainda não é. Dito de outra maneira, aos estudantes é oferecido se desconectar do presente e deles mesmos numa espera de algo por vir. Nessa lógica, a pergunta a ser feita é: qual a relação desses sujeitos com o mundo e não o que esse presente do imediato oportuniza aos estudantes. Esse movimento implica se descolar das demandas, das exigências do espaço do fora da escola e viver o presente do estudo da matéria, do cuidado com o mundo que só é possível experimentar no espaço da escola.

No direcionamento que essa pesquisa vem tomando, só se faz possível gerar interesse e abrir o mundo aos estudantes através de métodos de ensino. Por meio desses, o professor traz o estudante para o presente e o conecta ao mundo. Esse método está atravessado por regras que estão claras tanto para o professor quanto para o estudante.

Essas regras viabilizam que o estudante deixe seu próprio mundo da vida e se envolva com o estudo e com a prática. Essa tecnologia da educação, ao envolver o estudante e focar sua atenção na matéria, torna possível a formação. Nessa direção a tarefa do professor diz respeito a libertar o estudante das suas habilidades para que seja tomado pelo estudo e pela prática; e dar autoridade as palavras e as coisas, ao mundo e não as necessidades individuais dos estudantes. Dar autoridade e dizer o que é importante é a responsabilidade do professor diante de uma nova geração. Negar isso é abandonar o estudante a sua própria sorte. Nessa direção é possível perceber no discurso dos estudantes esse exercício constante da prática do estudo.

O grupo da quarta série precisa aprender Português, Geografia... Em Português, sobre os pronomes pessoais... Respeitar a professora Juliane, estudar e aprender (Estudante Yasmin).

Estudar, aprender, escrever textos, assim como esses que estão ali [Aponta para algo na parede fora da visão da câmera]. Tu conheces a letra cursiva? (Estudante Yasmim).

Sim, às vezes é difícil escrever, mas eu sei escrever. É difícil, mas eu sei. Sim, estudo muito (Estudante Rodrigo).

Precisa, pois como farei para me comunicar com os ouvintes? O estudo e o treino possibilitam que a comunicação se dê pela escrita e então ele aprenda. [Então, é necessário que se ensine o português, que tu aprendas as palavras que servirão para a comunicação fora daqui? Isso que é necessário?]. Sim (Estudante Bruna).

Esse quadrante traz também algumas discussões já iniciadas nesta Tese que dizem respeito ao ensino nas escolas. Aqui abarcam os métodos de ensino, que possibilitam ao professor gerar interesse e apresentar o mundo. O professor, nessa perspectiva, abre a coisa pública, torna o mundo público e o disponibiliza aos estudantes. A matéria não está a serviço de algo de fora da escola, ela tem sua importância nela mesma quando o professor a liberta por amor a matéria e ao mundo.

Um dos achados que dão potência a esta Tese são os discursos dos estudantes carregados do ensino. E, em contrapartida, podem-se observar os discursos dos professores e os documentos encontram-se esvaziados de ensino. Porém, quando se começa a ler esses discursos, nota-se que estão atravessados pelas palavras mediar, transmitir, auxiliar e que tem relação com a didática. O objetivo do processo de ensino é o de levar o outro a algum lugar, fazer com que o outro tenha um aprendizado e isso se faz presente nesses discursos, porém com o ensino silenciado.

[...] ele explica, ensina (Estudante Bruno).

Os professores incentivam, aconselham sobre a importância de estudar para ter um futuro, a única coisa que falta é um pouco de responsabilidade (Estudante Leonardo).

[...] ela me ensinou, eu aprendia (Estudante Anderson).

Precisa estudar, precisa frequentar a escola (Estudante Anderson).

[...] professora Andrea me ensinou Libras e eu aprendi muito (Estudante Ana Luiza).

Ela nos ensina a escrever, e nós ficamos muito inteligentes. Eu sei. A Juliane me ensina com longos textos (Estudante Maria Eduarda).

Falta esse ensino de Libras, para que fique claro, não dá pra ter essa falta de comunicação com o professor, nem um ensino fraco [...] Eu escolheria o conteúdo, pois é importante aprender, a Libras não é o mais importante, meu foco é a aula, ver as coisas, o problema é que eu preciso aprender com clareza (Estudante Jéssica).

Precisa estudar, precisa frequentar a escola. Eu estou no último ano, vou me formar. Vou embora daqui e vou sentir saudades da escola. Vou para o Assis Brasil, vou trabalhar. Vou sentir saudades de bater papo, conversar em Libras. Não falta nada (estudante Anderson).

A [professora]. eu aprendi a ler, matemática. Ela me ajudou muito (estudante Lenon).

Eu escolhi, porque eu queria estudar e aprender, aqui eu fico mais adaptado (estudante Jorge).

Como estimular a questão da leitura, da escrita, eu acho que a gente precisava de mais discussão nessa parte, assim (Professora Ioná).

Primeiro porque é uma escola de surdos, a escola inclusiva é ruim, escola dos ouvintes. Aqui a gente aprende melhor, desenvolve melhor, entende melhor, outra escola é ruim. É difícil não consigo entender, aqui a escola é muito bom fica tudo muito claro (estudante Gabriela).

[...] eu nunca estudei em outra, eu sempre estudei aqui porque na escola inclusão a gente não aprende nada (Estudante Jonatan).

A forma como a relação com o tempo é construída dentro da escola, principalmente o conceito do futuro, está relacionado — o que já foi tratado anteriormente neste texto — aos fins da educação. O que percebo nos excertos trazidos é o que Rubio-Gaviria e Heredia-Duarte (2019) chamam de *presentismo*, quando o futuro é capturado pelo presente, quando os fins da educação estão atrelados a projetos individuais dos estudantes. Essa forma de construir os objetivos da educação “*tiene que ver con el acortamiento de los fines de la educación como proyecto humano general y con cierta racionalidad económica que se exige sobre estos mismos fines.*” (RUBIO-GAVIRIA; HEREDIA-DUARTE, 2019, p. 18). Esse presentismo é observado nos excertos de professoras e estudantes:

[...] a escola trabalha as disciplinas todas, os seus conteúdos, a formação em si está sempre no sentido de estimulá-lo para o mundo lá fora, eles saem aqui concluintes de Ensino Médio, alunos que prestam vestibular, prestam o Enem. A escola também tem outro trabalho adicional que é um apoio ao mercado de trabalho, currículo e tudo mais que aparece (Professora Anelise).

O serviço de preparação para o trabalho educativo, que a rede faz aqui, eu acho extremamente interessante porque o que esse trabalho faz? Ele prepara o aluno aqui pra ser um trabalhador, um cidadão (Professora Ioná).

Meu pai queria que eu estudasse em um lugar que eu aprendesse, me desenvolvesse, pudesse entrar pra faculdade, e isso não há em outras escolas, somente aqui (Estudante Jéssica).

[...] aqui é uma escola de surdos aqui treinar mais para o futuro para ir para faculdade (Estudante André).

[...] a escola trabalha as disciplinas todas, os seus conteúdos, a formação em si está sempre no sentido de estimulá-lo para o mundo lá fora, eles saem aqui concluintes de Ensino Médio, alunos que prestam vestibular, prestam o Enem. A escola também tem outro trabalho adicional que é um apoio ao mercado de trabalho, currículo e tudo mais que aparece (Professora Anelise).

A escola de surdos, em muitos momentos, assume esse papel, essa responsabilidade da preparação para o mercado de trabalho, para a vida universitária e se descuida de objetivos que tenham o mundo como centralidade. Quando a escola passa a atender os objetivos da vida imediata e se desliga do mundo como centralidade é negado aos estudantes a oportunidade de experimentar ser uma nova geração, pois “[...] *los fines se proyectam más allá de la vida*

biológica del individuo e más allá de la inmediatez”. (RUBIO-GAVIRIA; HEREDIA-DUARTE, 2019, p. 14)

Heredia (2020), ao realizar uma investigação a respeito da “história do futuro” em sua atual pesquisa doutoral, vem apresentando em seus achados, que a educação, como a possibilidade do aperfeiçoamento do humano, é que o faz possível compreendermos o tempo como a relação entre o passado e o futuro.

Essa hipótese corrobora com esse funcionamento observado na escola de surdos que traz o futuro para o presente em forma de objetivos centrados em um presente próximo da vida particular de cada estudante. Diante disso, a autora mostra que a crise da história pode ser concebida como crise da educação, pois o futuro é o que impulsiona a história e “*Si el futuro, que es la educación misma, se limita a la solución de problemas contingentes del presente, tal vez estemos frente a un problema de detención del tiempo y en una crisis general de la historia*”. (HEREDIA, 2020, p. 11)

Dentro do que venho discutindo até aqui, penso que se faz possível associar essa forma de negar o futuro, ou movimentar a escola nessa lógica “*presentista*” é impossibilitar que os estudantes venham ao mundo, que experimentem ser uma nova geração e negar ao mundo a sua renovação. O que se nota na escola do presente é um futuro associado a projetos individualizados e/ou demandas do mercado e disassociado do futuro enquanto responsabilidade com o mundo, na relação de ensino estabelecida e comprometida do professor com os estudantes. Diante disso, colocar os novos em um mundo que os espera é uma questão educacional e uma questão geracional.

De esto podríamos deducir que la educación está presente cuando hay un plan o unos fines de perfección que trascienden el presente y las condiciones naturales como el individuo y sus necesidades. Si la educación carece de esta cualidad temporal, y si los fines ya no se formulan para la especie sino para las contingencias del presente o una generación en particular, la educación pierde su condición a priori y, por tanto, el tiempo se detiene, o en el peor de los casos, se trataría de un tiempo antinatural como retroceso. (HEREDIA, 2020, p. 19)

No momento que os fins da educação estão traçados ao que se tem como mais próximo da vida real, está se construindo uma ideia utilitarista do conhecimento. Essa hipótese se deve muito ao fato da pedagogia se constituir em certo momento muito relacionada aos estudos da psicologia experimental, que coloca a criança como central no processo educativo. Ou melhor, quando as necessidades do estudante passam a ser estabelecidas como critérios para os objetivos educacionais. Esses objetivos muitas vezes

estão presos a habilidades e competências que devem ser estimulados e desenvolvidos para a vida em um futuro próximo, numa ideia de *presentismo*.

Esse discurso, que em um primeiro momento soa como algo justo, carrega a ideia de que a escola reproduz as desigualdades sociais e impossibilita a experiência de potencialidade e de “ser capaz de”, sem um destino previsto que só o espaço escola oferece. Os fins que se esperam do trabalho pedagógico, que engloba planos de ensino, conteúdos, entre outros, estão direcionados ao desenvolvimento das competências que são possíveis diante das habilidades dos estudantes.

Assim como as demais escolas da contemporaneidade, a escola de surdos também se apropria dessa lógica das competências, porém essas metas estão atreladas as capacidades linguísticas dos estudantes. Avalia-se pelas suas necessidades e, no caso dos surdos, as suas necessidades são sempre linguísticas, tendo em vista o acesso tardio a língua de sinais. Isso é evidenciado tanto nas respostas das professoras, dos alunos, mas também está previsto nos PPP das escolas:

[...] é uma escola direcionada pra aquele público-alvo que tem uma necessidade específica e que não consegue se englobar, ainda não consegue se englobar num, num numa sociedade que a gente vive até ter a oportunidade, se possível no caso numa faculdade aí sim no ensino médio (Professora Maria).

[...] oficinas que sejam bem interessantes para os alunos, oficinas que possam atender a particularidade de cada um. [...] acho que a gente teria que realmente pensar na necessidade de cada aluno dentro da escola e pensar em um currículo que atendesse mais às necessidades dos alunos, né (Professora Ioná).

Depende. Eu acredito que se há vontade e interesse dos alunos, o estímulo ajuda a esses alunos. Contudo, em alguns casos, isso não funciona (Professora Juliane).

Eu como professora procuro estimular todos a se desenvolverem, mas isso dura 50 minutos, que é o tempo da aula, então, se outros professores, por exemplo, que não tem a mesma fluência ou não utilizam os mesmos materiais didáticos acabam atravancando um pouco esse desenvolvimento (Professora Natascha).

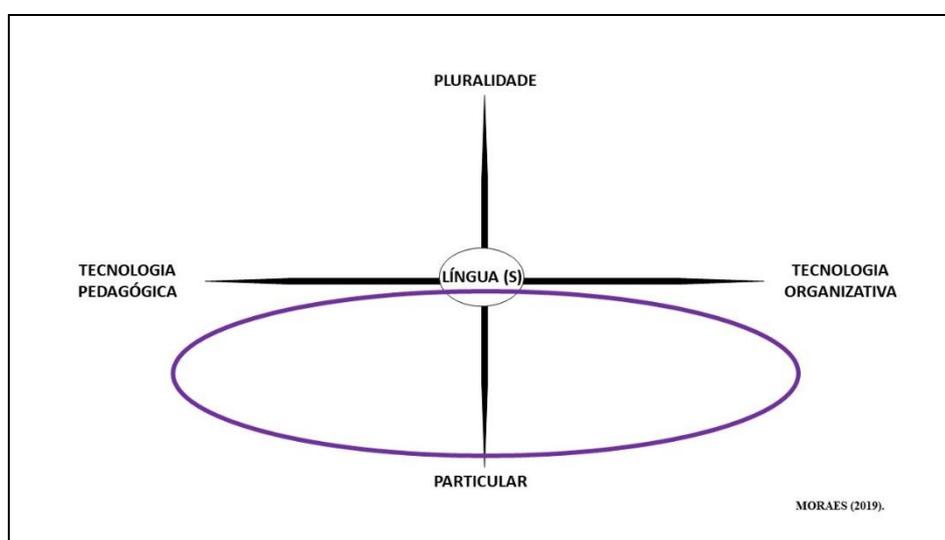
A metodologia está embasada na teoria sócio-interacionista, isto é, na interação entre o aluno e o objeto de conhecimento mediado pela intervenção pedagógica e didática do professor e do educador de LIBRAS (PPP/RC, 2018, p. 6).

Se a escola se entende enquanto um lugar de suspensão, ela oferece aos sujeitos a possibilidade de se desprender daquilo que os inferioriza, os coloca em situações desiguais. Os discursos contemporâneos de “considerar as necessidades específicas” não estão relacionados com o respeito às singularidades no espaço plural, mas sim em uma espécie de rotulação e pré-avaliação das condições e capacidades de cada estudante. Esse movimento tem efeitos naquilo que se apresenta aos estudantes: tais estudantes têm essas necessidades e, dessa forma, se nega o acesso ao público. Isso pode se refletir nas discussões acerca da especificidade linguísticas dos sujeitos surdos. Ter ou não ter tido contato com a língua de sinais antes de adentrar a escola de surdos é condição para uma pré-avaliação dos estudantes. Nesse sentido, a língua de sinais que potencializa e possibilita a apresentação do mundo, algumas vezes, acaba reduzindo o mundo à língua da identidade, da identificação com a comunidade.

5.2 O QUE A ESCOLA FAZ QUE A COMUNIDADE NÃO FAZ? QUANDO O DISCURSO DA MILITÂNCIA INTERFERE VINDA AO MUNDO

Esta seção se debruça no que constitui a escola de surdos na sua particularidade. Para tanto, trabalhei com os materiais analíticos em aproximação ao cruzamento dos dois eixos das matrizes que compreendem a parte inferior da mesma.

Figura 6 – Matriz escolas de surdos: particularidades.



Fonte: MORAES (2019).

Jorge Larrosa reúne no livro “Tremores: escritos sobre a experiência” (2016) cinco artigos que trazem a experiência como centralidade nas discussões. Para ele, os espaços educacionais — eu acrescentaria as escolas da contemporaneidade — funcionam e estão organizados para que nada nos aconteça.

Tendo essa problemática como ponto de partida, o autor propõe pensar a educação tendo como base o par experiência/sentido como algo que produz diferença, heterogeneidade, a partir do que acontece com os sujeitos. Pensar a escola nessa perspectiva da experiência/sentido pode produzir outros efeitos na escola e, de certa maneira, nas diferentes formas de identificações dos sujeitos.

A experiência não pode ser programada, quantificada, objetivada e, tampouco, didatizada nos programas curriculares. Porém, quando se pensa nos objetivos da escola atravessados por caminhos que busquem a produção do comum e os lançamentos dos novos no mundo, abrimos possibilidades para as incertezas, para as não verdades, para a experiência.

Já que, “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2016, p. 34).

É possível dizer que muitas coisas nos passam nesses lugares, porém não é sempre que algo nos acontece. Isso está associado ao fato de que a escola tem sido o lugar da informação e da opinião, e não da experiência e, nesse sentido, se constitui um par “informação/opinião”. Ao informar os estudantes e, cabe aqui dizer que não necessariamente o professor é o responsável por “fornecer” essas informações, elas podem ser adquiridas em diferentes contextos e por meio de diversos recursos, espera-se que esses deem respostas/opiniões imediatas.

Essa discussão se faz produtiva nesta Tese, já que o autor aproxima esse movimento, no qual os estudantes necessitam dar respostas imediatas, às discussões acerca da “linguagem da aprendizagem” ou, em outras palavras, essa necessidade de exigir opiniões acerca de informações, que não necessariamente respondem a alguma intenção planejada pelo professor. Nesse mesmo caminho, Larrosa problematiza que “O par informação/opinião é muito geral e permeia, também, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chama de ‘aprendizagem significativa’” (LARROSA, 2016, p. 21). Não estou querendo dizer que a escola não é o lugar onde se produzem aprendizagens, mas tensiono os conceitos de aprendizagem como a satisfação de interesses individuais, sem planejamentos pedagógicos, que provoquem respostas nos estudantes.

Nessa mesma direção, “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2016, p. 22). Esse sujeito vem sendo produzido nos contextos em que não se tem o tempo para que as coisas aconteçam. A relação da escola com o tempo para a experiência é uma das características que possibilita a constituição da escola enquanto lugar para o estudo. Percebe-se nos excertos a seguir, o tempo na escola ganha sentido para os alunos:

Eu gosto daqui porque eu tenho a prática lá na inclusão eu não tinha, então aqui na Escola A tem a língua de sinais e como eu não ouço eu sou surda eu aprendo mais com essa interação com os amigos surdos antes eu não tinha essa interação então eu acho aqui que eu aprendo melhor (Estudante Letícia).

Por que difícil comunicação. Mas aqui foi o primeiro lugar que eu consegui. Antes quando eu era menor estudar era difícil, só fala oral. Eu não queria isso (Estudante Diogo).

Eu vim para cá, para a Escola Bilíngue. Por causa da matemática aqui (Estudante Matheus).

Sim, estudar é bom e importante. A escola Escola G é boa, me dá satisfação. Eu posso observar os meus amigos e anotar, vejo que está legal...Eu gosto de ler e escrever, ler é bom. Eu ajudo o professor, eu observo e entendo, e escrevo em português, matemática, história, ciências e qualquer outra disciplina (Estudante Carla).

Sim, eu estudo aqui, é importante para aprender (Estudante Anderson).

Eu gosto de estudar. Quando eu vi que abriria a escola bilíngue, decidi vir para cá, pois é o lugar onde posso aprender e me desenvolver. Vi que aqui na escola é o lugar onde há muitos surdos e eu posso me desenvolver muito melhor no contato com todos eles. E eu me sinto muito bem (Estudante Robson).

A experiência liga-se à maneira como os sujeitos respondem as coisas que vão lhes acontecendo ao longo do seu percurso. Aqui, olho para o que a escola, ou as escolas, vem produzindo ou como os sujeitos produzem-se nessas relações. Não se busca as respostas que os estudantes vêm dando ao que lhes acontece, mas o sentido ou o “sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 32).

Ao analisar os movimentos de resistência das comunidades surdas a um único modelo de escolarização (escola regular) e, agora, poder olhar para os discursos dos estudantes fazendo referência às experiências desses dois espaços, não é com o objetivo de comparação ou de construção de uma dicotomia escola regular/escola de surdos, mas possibilita perceber que, para os estudantes as potencialidades das escolas de surdos estão atreladas ao estudo. O efeito que esse lugar do tempo e do espaço para ser estudante produz na formação dos surdos. Dito de outra forma, a partir desses movimentos de/na/da escola, os estudantes, enquanto sujeitos da experiência, — aqueles que estão “aberto [s] à sua própria transformação”

(LARROSA, 2016, p. 28) — percebem que a identificação linguística proporcionada pela escola de surdos está relacionada ao acesso ao conhecimento, que é negado — ou não garantido — nos espaços da “escola inclusiva”.

Porque aqui tem outros estudantes surdos, que não tem nas demais escolas. Aqui tem contato com outras pessoas que sabem, que são surdos (estudante Patrícia).

Escola C eu escolhi, porque eu queria estudar e aprender, aqui eu fico mais adaptado (Estudante Jorge).

[...] aqui foi o primeiro lugar que eu consegui. Antes quando eu era menor estudar era difícil, só fala oral. Eu não queria isso (Estudante Diogo).

Porque na escola de ouvinte, era inclusão. Muitos professores falando/oralizando, e eu não entendia. Algumas vezes via uma palavra, não conhecia, não sabia (Estudante Herik).

Antes eu estudava na escola [nome da escola], que era inclusiva, com ouvintes e um grupo de surdos. Mas eu tinha bastante dificuldade de comunicação. Eu usava alguns gestos, não conseguia compreender bem, não sabia a língua de sinais e oralizava. Um dia, a professora [nome da professora] começou a me ensinar a língua de sinais, e logo me tornei fluente em LIBRAS. A escola de inclusão tinha muitos problemas, brigas entre ouvintes e surdos. Em determinado momento falei para minha mãe que eu tinha medo (Estudante Rodrigo 23).

Mesmo combatendo as práticas das escolas regulares, algumas escolas de surdos se constituem sob uma perspectiva muito forte de uma matriz reabilitadora da educação especial. Enquanto outras já se produzem enquanto espaços com políticas linguísticas fortalecidas, com procedimentos claros acerca do que se entende por bilinguismo, não restringindo ao debate sobre as duas línguas (L1 e L2) em seu PPP a uma discussão de ensino da escrita do português. Observei isto em duas escolas criadas em momentos diferentes, mas temporalmente muito próximas no que tange a elaboração de seus PPPs.

Essas e outras ações, que serão explicadas a seguir, fazem parte das adaptações curriculares necessárias para o ensino voltado aos estudantes surdos (PPP/CB, 2017, p. 11).

No entanto, nossa análise da realidade nos permite colocar que o sistema continua produzindo e reproduzindo sujeitos com necessidades educativas especiais e frente a qualquer posicionamento mais crítico, principalmente frente a grupos minoritários historicamente marginalizados, comunidades e associações que reivindicam o respeito à diferença, os mesmos são contestados e acusados de estarem a favor da segregação dos sujeitos (PPP/EB, 2018, p. 4).

O que se espera é que os sujeitos se adaptem ao que já se tem e, ao mesmo tempo, seja um agente de luta para o fortalecimento da comunidade. Apesar de serem exaltadas as dificuldades e barreiras que o “mundo ouvinte” coloca aos surdos, isso não é problematizado. Espera-se que desse espaço saia o sujeito da resistência, que tem na comunidade surda um lugar de proteção e identificação e no português escrito uma ferramenta de empoderamento.

As atividades que dão vida à escola estão ancoradas em uma proposta bilíngue. Essa proposta é o maior desafio, nas palavras dos professores, e é o que hoje caracteriza, incontestavelmente, as escolas de surdos: espaços bilíngues para os surdos. Os dados produzidos e relacionados a todo um histórico já apresentado anteriormente possibilitam pensar o quanto essa proposta desloca a função da língua de sinais como a língua de acesso ao mundo para a língua de acesso ao português.⁶⁰

Junto a esses fatores encontra-se a escola como tendo o fim da aprendizagem na própria aprendizagem e na escola de surdos esse fim está na língua portuguesa escrita. De certo modo, esse status de escola bilíngue traz um grande desafio aos professores no que concerne ao ensino do português escrito e esse objetivo passa a ser o fim da escola como um todo.

⁶⁰ Outras pesquisas já evidenciaram esse movimento, como MÜLLER (2016) e LUNARDI (2003).

[...] aqui na escola o português é priorizado em relação à aprendizagem ao ensino ao conhecimento. Alguns não gostam aí acabam usando mais a Libras assim então é Libras e português junto aqui na escola (Professora Angelisa).

Como a apropriação das palavras pelos surdos é um processo lento e gradual, gradual, os professores precisam repetir diversas vezes as palavras de semanas anteriores, sempre reforçando a palavra, a imagem e o conceito [...] (PPP/EC, 2017, p. 12).

[...] proposta do bilinguismo, então ela tem se reformulado, a duras penas, mas tem se reformulado e eu acredito que seja isso (Professora Carla).

Esses materiais fazem pensar o quanto ser escola bilíngue, focar na questão das línguas, defender o que seria “próprio” dos surdos, ao mesmo tempo esse “próprio” transforma-se em um instrumento (meio) para acessar o que poderia indicar algo do comum, do mundo (a língua portuguesa). Pois, é o que até o momento – pela *escritura* – dá condições ao registro deste mundo. Mas, ao mesmo tempo, essa possibilidade de apresentação do mundo, do comum, é atravessado pela interdição, pela falta, pelo que é difícil para o ensinar e para o aprender.

As técnicas pedagógicas que compreendem esse eixo da matriz estão direcionadas para promover o estudo e a prática, pois só assim os professores podem se conectar aos estudantes e tirá-los, temporariamente, do seu mundo particular da experiência. Esse processo de formação suspende o “EU” da experiência e coloca um novo no mundo, um novo sujeito exposto a alguma coisa que tem como potência a criação do comum. A formação tem relação com fazer com que os estudantes também se interessem pela matéria (que está fora) e que se exercite nela, estude para que ele seja formado pelo mundo e (in)forme o mundo. Nesse sentido, o processo formativo acarreta uma mudança no estudante e no mundo. Essa é a possibilidade de renovação do mundo por meio da prática e do estudo da coisa tornada pública.

Porém, quando a formação toma como meta o fortalecimento de um EU que já existe e tem como objetivo o mundo de uma comunidade restrita, nega-se a oportunidade de renovação do mundo, da construção do comum e dos espaços de igualdade.

[...] favorecer a construção da identidade do surdo através do contato com seus pares e conhecimento de sua cultura (PPP/ED, 2015, p. 17).

O que se faz recorrente na particularidade da escola de surdos é a marca da resistência a modelos de escolarização para surdos que desconsideram a diferença surda a partir de um entendimento de sujeito cultural – esse sujeito que está pautado em um entendimento da diferença como identidade e de cultura, como algo essencializado e que se fecha em si mesma. Nesse sentido, os efeitos das lutas das comunidades surdas, nas suas formas de resistência, estão atravessados por processos nos quais acaba por igualizar os sujeitos nas suas diferenças.

Por isso, nesta Tese se defende a possibilidade de uma escola que dá condições de pensá-la enquanto o lugar do encontro com a pluralidade para que seja possibilitada a vinda ao mundo dos sujeitos. A escola de surdos produz as subjetividades individualizadas que se formam a partir do desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades em conjunto com a “construção da identidade surda”. Espera-se que o estudante ao adquirir “sua identidade”, no contato com seus pares, seja um sujeito atuante no movimento surdo em busca dos direitos da sua comunidade.

As escolas de surdos apresentam-se enquanto uma proposta confortável e satisfatória para a comunidade surda, já que se tem a possibilidade de estar com os pares surdos nas turmas, em uma manutenção de um espaço onde é possibilitado ao surdo viver um espaço que respeite as suas singularidades linguísticas. Esse lugar de conforto (sobre)vive em um movimento de resistência e negociação à prescrição das políticas do Ministério da Educação para que os surdos sejam escolarizados em um modelo de escolas “inclusivas”, em que os surdos, em sua grande maioria, são apenas inseridos nas salas de aulas, em situação de desigualdade com colegas e professores ouvintes, sem considerar suas singularidades enquanto sujeitos culturais⁶¹. Constantemente, as lutas dos surdos demarcam uma busca por uma escola de qualidade em que o entendimento de inclusão é colocado em suspenso.

Tanto os documentos das escolas, quanto as entrevistas dos alunos e das professoras das escolas de surdos estão carregados do conceito de identidade. Evidencia-se esse conceito

⁶¹ Não desconsidero as experiências de diversas redes de ensino que procuram criar estratégias para que os processos de inclusão sejam mais efetivos, porém estes são muito reduzidos. Essa afirmação se faz possível, pois no Rio Grande do Sul temos a pesquisa do GIPES (LOPES *et al*, 2009) que demonstrou essa situação em nosso estado. Mesmo que a referida pesquisa compreenda os anos de 2007-2009, esse contexto pouco se alterou.

como algo legitimado, autorizado e reafirmado pelo discurso da comunidade surda e que é apropriado e se prolifera nas diferentes instâncias sociais.

Precisaria ter ensino para as crianças sobre o que é ser surdo (Estudante Leonardo).

[...] contribui muito para formação de indivíduo, de adquirir a cultura surda a identidade do surdo (Professora Lisiane).

[...] ela é uma escola bilíngue e que respeita a cultura surda, respeita a individualidade de cada aluno (Professora Lisiane).

[...] a escola foi feita para surdos, mas foi reivindicação de ouvintes, que eram os pais reivindicando uma escola. É uma escola então organizada por ouvintes para atender surdos. Agora ela passou desta etapa porque ela desde seu início tinha professor surdo, então ela também assumiu, ela assume todos os dias, essa identidade, uma escola com uma cultura surda presente, uma libras presente, ela é uma escola especial para comunidade surda ela atende a comunidade surda em vários aspectos (Professora Anelise).

Aproximo-me da provocação de Hall (2000, p. 103) para pensar esse movimento: “Quem precisa de identidade? [...] os movimentos sociais e culturais necessitam de identidade para suas ações e lutas políticas”. Nessa lógica é possível entender que a afirmação de uma identidade opera como uma estratégia de luta, como um campo de militância política desses diferentes grupos, incluindo aí os surdos que se utilizam dessa estratégia para a reivindicação de um lugar. Porém, cabe problematizar que essa necessidade de “reafirmar uma identidade” dentro do espaço escola, tomá-la como fim mesmo da escola, demarca uma impossibilidade ao sujeito surdo de vir a ser de outras formas, de se constituir de outros modos.

Essa busca pela fixação de um lugar, por marcar a diferença surda na identidade, ou então, esse movimento pela afirmação do ser surdo, não estaria fixando a diferença na identidade? Ou, como nos provoca Silva (2000, p. 82): essa necessidade de “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora”. Dessa forma, o processo acaba tornando-se um fim em si mesmo, dentro de um movimento em que já há uma identidade nomeada, produzindo um único modelo de identidade surda. Ainda nessa lógica, a identidade é tida como algo que se tem ou, caso não se tenha, é preciso “descobri-la”.

A comunidade surda, bem como a escola de surdos, vem tomando a identidade como uma bandeira forte pela defesa, legitimidade e manutenção do seu movimento. Nesse movimento político de resistência e defesa, a diferença é vista como diversidade, é festejada e capturada no diferente. Esse diferente é identidade e não diferença, pois é preciso explicar, descrever, hierarquizar através do discurso excludente que tenta fixar uma identidade e constantemente reafirmá-la.

Ao referir-se aos processos de subjetivação, Foucault (2004, p. 266) nos provoca: “Se devemos nos colocar em relação à questão da identidade, deve ser enquanto somos seres únicos. Mas, as relações que devemos ter com nós mesmos não são relações de identidade; devem ser relações de diferenciação, de criação, de inovação”.

A defesa que se faz desses espaços precisa estar atravessada pela necessidade de um lugar que dê significado às coisas do mundo, que abra o mundo e que possibilite experiências que só acontecem nesses espaços de encontro com a diferença. Diante desse contexto, sempre presente na vida dos surdos, muitas vezes se fez necessária uma essencialização daquilo que se entende por uma escola de surdos que se produz nas amarras da comunidade surda. Em muitos momentos analisados nessa pesquisa foi possível inferir que o que é da ordem da pluralidade, na escola de surdos, fica suspenso em nome de uma identificação com a identidade da comunidade surda.

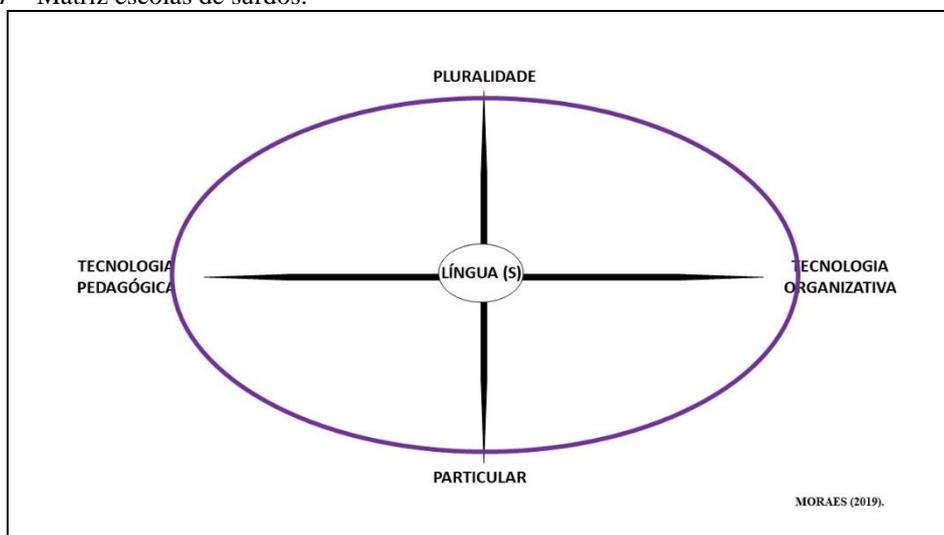
Não nego a relevância desse movimento político, pois foi só por meio dele que até hoje esses espaços permanecem resistindo. Porém, me parece que este é o momento de problematizar os efeitos dessa “escola da comunidade” na constituição da escola como tempo livre e perguntar: o que faz a escola que não faz a comunidade? A comunidade que ocuparia o espaço do público, passa a ser aquilo que é familiar. E a “escola da comunidade”, fecha-se naquilo que é familiar – no mesmo – restringindo a possibilidade de ter o encontro com a pluralidade. O que trago, então, não é a negação das escolas de surdos, mas procurar entender qual sua potência para ser esse espaço em que os surdos se tornam estudantes e que sejam apresentados ao mundo.

6. A ESCOLA DE SURDOS DO MUNDO E PARA O MUNDO: finalizando a caminhada da pesquisa!

Pero si insistimos que la vida práctica y la solución de sus problemas es el asunto fundamental de la escuela, entonces la condición para las nuevas generaciones será su liberación de los muros escolares, y tal liberación, la condena a vivir de lo inmediato, sin um más allá, sin um mundo. (RUBIO-GAVIRIA, 2020, p. 68)

Esta pesquisa se propôs a desenvolver um objetivo principal: perceber o que constitui a escola de surdos no presente e, assim como o processo educativo, a pesquisa precisa ter um fim. Então, esta última seção traz, a partir das análises empreendidas, como as escolas de surdos vem se produzindo enquanto escolas no presente. Para isso, volto mais uma vez a matriz analítica e passo a olhá-la enquanto uma única estrutura que movimenta e põe em funcionamento o que chamamos hoje de escola de surdos.

Figura 7 – Matriz escolas de surdos.



Fonte: MORAES (2019).

Quando me propus a olhar para as escolas de surdos para o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, sabia que estava movimentando uma das lutas mais “preciosas” da comunidade surda brasileira e, por tocar em uma temática tão delicada, sabia que diferentes efeitos poderiam ser produzidos ao final desses quatro anos. Minha intenção foi de olhar o que de “escola” há na escola de surdos, pois penso que a luta pela escola de surdos se fragiliza

quando deixamos de defendê-la enquanto um espaço de escolarização e nos agarramos ao que tem de comunidade surda dentro da escola.

Nesse momento final me pergunto: “isso é um problema?” Sim e não! É um problema quando tentamos fazer com que essa relação escola e comunidade seja uma coisa só, quando os assuntos da comunidade passam a ser prioridades da escola. Ao problematizar essa questão, não quero dizer que a escola de surdos deva negar ou desconsiderar as questões da comunidade, mas a questão se torna perigosa quando os fins da escola se confundem com os fins da comunidade ou, dito de outro modo, quando a escola de surdos, em favor das lutas do movimento surdo, “secundariza sua função principal, qual seja: a produção de conhecimento escolar” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2017, p. 822).

Ao propor perceber o que constitui a escola de surdos no presente, busquei defender a possibilidade dela enquanto um espaço-tempo que se constitui como o lugar que abre o mundo aos estudantes, que torna possível esse “*más allá*”, que faz e oferece coisas que viabiliza aos surdos a oportunidade da construção de um comum no mundo. Quando a escola assume essa tarefa formativa de lançar os novos no mundo, de apresentar o mundo, ela abre para esses estudantes esse mundo da velha geração e possibilita que eles se constituam como uma nova geração capaz de reinventar esse mundo.

No momento que, em razão de uma escolha metodológica, analisei a escola de surdos a partir do que a constitui na pluralidade e na sua particularidade, foi possível perceber o quanto a bandeira de defesa pela escola de surdos e do movimento surdo está presa às particularidades que a constitui. Esse fato é compreensível quando olho para todo o histórico de luta da comunidade frente às políticas inclusivas do Ministério da Educação, que constantemente negam aos surdos os seus direitos linguísticos e culturais. Porém, isso se torna um problema quando não potencializamos a pluralidade que constitui a escola de surdos.

Com isso, quero dizer que a particularidade não substitui a pluralidade, pois quando a defesa está centralizada no particular, secundarizando o plural, a escola é fragilizada. A particularidade não pode ser o limite, mas potência para o processo formativo da escola do tempo livre, que não traça um destino para os estudantes, mas cria possibilidades ao se envolver com o mundo e no mundo.

A escola precisa outro mundo e outros no mundo. O estudante tem o direito de ser apresentado ao mundo e não ter o mundo limitado a reprodução da comunidade, mas a possibilidade de diferentes identificações em um espaço de tempo livre da comunidade. Defender a escola como possibilidade para os surdos é não deixar que a particularidade — que faz esse espaço específico para os surdos — cair na armadilha do movimento político

identitário, que acaba por negar a pluralidade em nome de objetivos locais. O que se defende é aquilo que só a escola faz e que nem a comunidade e nenhum outro espaço é capaz de fazer: a apresentação do mundo aos surdos.

A escola de surdos se constitui nesse jogo das demandas contemporâneas, junto às demandas específicas da comunidade. E nesse entrelaçamento, vê-se um dia a dia organizado, regrado da mesma maneira que a escola proposta por Comênio. Enquanto os professores preocupam-se com as lutas do mundo lá fora, os estudantes anseiam pela igualdade proporcionada pela matéria e pelo estudo.

É interessante essa discussão que está amarrada aos anseios dos professores e das escolas – via documentos – porém, os anseios dos estudantes vêm ao encontro do que Lopes já trazia em sua pesquisa com os estudantes do SIAPEA no ano de 2006. Os estudantes olham para os professores como aqueles que estão os ensinando, olham para a escola enquanto um lugar organizado para que lhes sejam apresentados algo que eles desconhecem. O contato com os pares linguísticos é valorizado, tendo como referências os fracassos e as situações de exclusão que a maioria deles viveu no ambiente da escola regular, antes de seu ingresso na escola de surdos, como também em situações cotidianas em outros espaços.

Quando a escola de surdos foi colocada na matriz, inspirada em Saldarriaga (2011), para ser analisada como um espaço-tempo que incide em todos e em cada um, por meio das tecnologias do escolar, foi possível identificá-la enquanto uma escola como qualquer outra. Porém, quando olhei para a especificidade linguística que constitui a escola de surdos, vi-me diante da armadilha de defender uma língua para, de algum modo, repetir muitos estudos que levantam a bandeira em defesa de um espaço para ela. Não nego ou desqualifico esses estudos, mas, justamente, pretendi, por assim dizer, olhar para além do espaço da língua, mas olhar para o espaço do que é escolar.

O movimento surdo tem na sua história tantos embates para defesa da língua e de um espaço para que ela “aconteça” que, lutar pelo espaço da escolarização dos surdos pode estar passando despercebido. A língua de sinais é tanto fator de avaliação inicial das capacidades dos estudantes quando eles adentram o espaço escolar, quanto ferramenta de acesso ao mundo. O estudante só consegue ter acesso ao mundo se tem uma língua que garanta esse compartilhamento de signos.

Ao mobilizar as relações das línguas na escola de surdos, identifiquei que a língua portuguesa está próxima daquilo que Biesta (2013) define como linguagem da aprendizagem. Retomo de forma breve uma, das quatro tendências apresentadas pelo autor, que contribuem para o que ele vem chamando de nova linguagem da aprendizagem — as novas teorias da

aprendizagem, com grande influência das teorias *psi* — teorias que propõem a necessidade de repensar o estudante como um sujeito ativo diante do processo de aprendizagem e o coloca no centro como aquele que “constrói” sua aprendizagem. O efeito dessas teorias é a aprendizagem no centro do processo educacional e o ensino significado enquanto um apoio, um facilitador da aprendizagem.

A escola sempre se ocupou da aprendizagem, porém como um efeito de processos de ensino de responsabilidade do professor. Porém, com a efervescência do discurso construtivista centrado no sujeito que aprende, esse significado de aprendizagem se modifica. Isso toma força na escola de surdos presos no enunciado “aprender português” e mais ainda a uma ideia de aprender a aprender o português. O português escrito passa a representar o mundo, fazer parte do mundo, condição para estar no mundo. Deixa de ser algo que deve ser ensinado, para ser o grande desafio de toda a escola, onde não há alguém que assuma a responsabilidade por esse ensino. Ele é de todos, mas não é de ninguém⁶².

Enquanto uma alternativa para discutir essa problemática que envolve a língua portuguesa no espaço da escola de surdos, penso ser oportuno acercar essa questão da proposta de Biesta (2016) de “*Devolver la enseñanza a la educación*”. Esse argumento está fundamentado na concepção na qual a tarefa do professor está associada a uma responsabilidade com o estudante e com o mundo. Essa responsabilidade está apartada das necessidades dos estudantes e próxima do que se define como a tarefa do professor, qual seja oferecer o conhecimento por meio do estudo e da prática, ou em outras palavras, abrir diferentes mundos e possibilidades de renovação do mundo. E é isso que faz com que uma escola seja uma escola e não outra coisa. E é isso que faz com que o professor seja um professor e não outra coisa.

A partir dessa compreensão é possível intentar para que se coloque a língua portuguesa escrita sobre a mesa, que seja oferecida aos estudantes para o estudo e para a prática, suspensa de seus usos, funções e expectativas, que seja devolvida ao ensino dos professores. Assim como também a língua de sinais precisa ser transformada em uma língua artificial para ser colocada sobre a mesa, oferecida para o estudo e para a prática. Pois, nesta pesquisa se viu o quanto na luta identitária não se consegue transformar a língua de sinais em língua de instrução. A língua de sinais tem que ser “própria da escola” e não “própria do surdo”. Nesse caminho “[...] *mi insistencia en que los maestros deben enseñar —y agregaría*

⁶² Mesmo que nos currículos das escolas de surdos haja a disciplina da língua portuguesa, o ensino da língua é assumido como responsabilidade de todos os professores, ocasionando, muitas vezes que o ensino das demais disciplinas é considerado difícil ou impossível, devido a não aprendizagem do português pelos alunos surdos.

ahora, que a los maestros se les debe permitir enseñar.” (BIESTA, 2016, p. 120). Ressalto que ao afirmar que a língua deve ser da escola, não estou negando a especificidade que — linguística e politicamente —, é a bandeira da comunidade surda e, sim corroborando para o fortalecimento da luta pela escola de surdos como lugar de apresentação do mundo. E para que ela ganhe força como esse lugar se faz necessário que a língua da luta seja transformada na língua que dá possibilidade do encontro do surdo com o mundo. Nesse sentido, ela ocupa a função de ser também a língua da instrução e do ensino. Esse movimento de tornar as línguas matéria de estudo e para o estudo (tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa escrita), dá força a luta da comunidade.

Ao encaminhar para a finalização desta Tese, faço um destaque a quanto os discursos dos estudantes corroboraram para que outras coisas fossem ditas sobre as escolas de surdos. Com isso, não estou querendo dizer que eles são os atores principais desse tempo-espço escola, pois se estivesse defendendo essa afirmação, estaria caindo no discurso no qual o que importa na escola são as necessidades individuais e iria de encontro a tudo que tanto tensionei nesta pesquisa.

Movimentar a escola a partir do princípio do comum, elaborar seus objetivos tendo como meta a produção do comum é estar atento que esse “comum” precisa ser pensado por uma lógica que exclui uma apropriação, pois não se trata de um “bem”. A ideia do “bem” pressupõe que a alguém deve ser dado o direito a essa propriedade. Isso desconsidera a ação, o agir e, de certa maneira, despreza a pluralidade. Nesse sentido, o que esta Tese propõe é olhar para a escola de surdos não como a escola da comunidade, mas como a escola que, sim, é fruto das reivindicações da comunidade surda, que é o local por excelência que vai oportunizar que os surdos tenham o encontro com o mundo, com o comum.

No momento em que a escola assume a função de introduzir os novos no mundo, por meio da ação pedagógica, ela está contribuindo para a construção do comum ou para a renovação do comum, já que o mundo por ser percebido como esse princípio alternativo à razão neoliberal. O comum produzido, os saberes, a matéria, são constituídos na relação com a pluralidade e, dessa forma, não é apropriável e nem sagrado. O comum não exclui a pluralidade, pelo contrário, como ele é ação só pode se dar no espaço do *entre*, como também não exclui as particularidades. Esse comum, possibilitado na escola, é desprendido das expectativas, dos pré-conceitos, das identidades, de tudo que está fora da escola. Por isso defendo a escola do tempo livre, da suspensão, a escola com suas fronteiras estabelecidas e fortalecidas para que seja proporcionada a ação de construção do comum e possibilitados encontros dos estudantes surdos com o mundo.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Rubia. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.
- ARENDT, Hannahh. **A condição humana**. 13 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Lívia; CAMPBELL, Colin. **O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas**. In: _____. (Org.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BIESTA, Gert. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Tradução Carlos Ernesto Noguera. **Pedagogía y saberes**, v. 44, 2016. p. 119-129.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013 – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- BRAGA, Rosa Maria da Cruz. **Para além do Silêncio; Outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.
- CAMATTI, Liane. **A emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço de convergência entre comunidade e escola de surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- CEZIMBRA, Juliana. **As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governamento da escola inclusiva**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- CHIELLA, Vânia. **Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- COMENIO, J. A. (1988). **Didáctica Magna**. México: Porrúa. Colección Sepan Cuántos, 167. (Trabajo original publicado en 1657).
- COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago., n. 23, 2003. Associação Nacional de

Pós Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, p. 36-61.

CLAUDIO, Janaína. **Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS:** representações sobre uso e ensino da Libras. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

DALL’ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação:** Negociação da Cultura Surda. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. Tradução Mariana Echalar. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **“Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial”**. 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf>. Acesso em: dezembro, 2020.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Revista da FENEIS**. Rio de Janeiro: n.40, jun./ago., 2010.

FORMOZO, Daniele. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematização**. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Diálogo sobre o poder**. In: MOTTA, M. B. *Ditos & Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. 2 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 253-266.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15 Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOODY, Jack. **A domesticação da mente selvagem**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOULARTE, Ravele. **Acesso e permanência no ensino superior:** estratégias de governamento da conduta de alunos surdos incluídos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria,

Santa Maria, 2014.

GURGEL, Lia. “**UM LEQUE DE POSSIBILIDADES**”: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HEREDIA, M. (2020). **Pedagogía e historia**. La educación como tiempo de la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 9–22. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10628>. Acesso em: novembro de 2020.

HUNTER, Ian. (1994). *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. New York: St. Martin's Press. [traducción al español: **Repensar la escuela**. Subjetividad, burocracia, crítica. Barcelona: Ed. Pomares, 1998].

JACINTO, Marcele. **Possíveis negociações dos discursos curriculares no contexto da educação bilíngue de uma escola de surdos do Rio Grande do Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. **Projeto de Pesquisa: Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue**. Edital UNIVERSAL 2014/CNPq.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. **Relatório da Pesquisa: Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue**. (Edital UNIVERSAL 2014/CNPq), 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LACERDA, Patrícia Monteiro. **O olho invisível que nos vê: a narração da sociedade a partir da experiência da deficiência**. In: 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – 1º SBECE. Canoas/RS: ULBRA, 2004, p. 1-14.

LASTA, Letícia; HILLESHEIM, Betina. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal**. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes; João Geraldi. 1 Ed., 2 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino**

público. Tradução Mariana Echalar. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOCKMANN, Kamila. Crise, educação e exclusão. In: Carine Bueira Loureiro; Maura Corcini Lopes. (Org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI.** 1ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, v.1, p. 73-81.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice S. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **Revista de Educação Pública**, v. 26, p. 817-835, 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o Decreto nº 5626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: agosto de 2018.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil.** 2017. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Maura; MENEZES, Eliana. **Inclusão de alunos surdos na escola regular.** In: LOPES, Maura; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia; MACHADO, Fernanda. (Orgs.) **Cadernos de Educação.** Pelotas: Ed. UFPel, 2010.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola no ensine. Em defesa da escola de surdos. **ETD – Educação Temática Digital Campinas**, SP v. 19, n. 4, out./dez. 2017, p. 691-704.

LOUREIRO, Carine Bueira; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. **Pedagogia y saberes**, v.51, p. 89-102, 2019.

MARINS, Cássia. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MASSCHELEIN, Jan. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015.

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

MOCKUS, Antanas; *et al.* **Las fronteras de la escuela**. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994.

MARÍN-DÍAZ, Dora. (2017). The key is the individual: practices of the self, self-help and learning. DOI: <http://dx.doi.org/10-1080/00131857.2016.1204737>. **Educational Philosophy and Theory**. ISSN 1469-5812; e-ISSN 0013-1857. v.49. n.7. p.710-719.

MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>. **Educar em Revista**. ISSN 0104-4060; e-ISSN 1984-0411. v. 33. n. 66. p. 37-56.

MARÍN-DÍAZ, D. (2015). La clave es el individuo: prácticas de si y aprendizaje permanente. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2015.192.01>. **Educação Unisinos**. ISSN 2177-6210. v.19. n.2. mai/ago. p. 168-174.

MOURÃO, Claudio. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORAES, Antônio Luiz de. Governamentalidade e autoridade em educação: a conduta ética como ação política em Foucault. 2015. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU))- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORAES, Violeta Porto. **“Vivemos um der desconjuntado”: a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MORAIS, Monica. **A Emergência Das Políticas De Educação Bilíngue Para Surdos No Brasil Na Racionalidade Inclusiva**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORGENSTERN, Juliane Marschal.; WITCHES, Pedro Henrique. **Práticas de si na produção de subjetividades surdas brasileiras**. In: 37º Reunião Nacional da ANPed, 2015, Florianópolis (SC). Trabalhos. Florianópolis (SC): UFSC, 2015. v.37. p. 1-17.

MULLER, Janete. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MULLER, Janete. **Marcadores culturais na literatura surda**: constituição de significados em produções editoriais surdas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2012.

NETA, Celina. **“Senta, que lá vem história!”** Representações de docentes sobre a hora do conto em língua brasileira de sinais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. Foucault professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31, 2008, Caxambu. **Anais Caxambu**: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2008.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 2, p. 360-376, mai./ago. 2020 ISSN: 1982-7806 (On Line). Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6>. Acesso em: novembro de 2020.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. En defensa de la experiencia escolar: una escuela con fronteras. **ETD – Educação Temática Digital Campinas**, SP v. 19, n. 4, out./dez.2017, p. 607-621.

NOGUERA-RAMÍREZ, C.; MARÍN-DÍAZ, D. (2015). Training the Human Animal: biopolitics and anthropotechnics. **Sisyphus journal of education**. ISSN 2182-8474; ISSN-e. 2182-9640. v.3, n.3, p.110-131. Disponible em: <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/8909/6408>

PELUSO, Leonardo. Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329>. Acesso em: fevereiro de 2020

PEREIRA, Karina. **Variação linguística da libras no contexto da educação de surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

POKORSKI, Juliana; KARNOPP, Lodenir; Renata, HEINZELMANN. A escola que nós, surdos, queremos! In: XII ANPEd Sul: **Reunião Nacional de Pesquisadores em Educação**

da Região Sul, 2018, Porto Alegre-RS.

POKORSKI, Juliana. **Representações na literatura surda: produção da diferença surda no curso de letras-libras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ROSA, Fabiano. **Literatura surda: o que sinalizam professores surdos sobre livros digitais em Língua Brasileira de Sinais – Libras 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

RESTREPO, Eduardo. Cuestiones de método: “eventualización” y problematización em Foucault. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colômbia, n. 8: 111-132, enero-junio, 2008.

ROSA, Fabiano. **O que o currículo de letras libras ensina sobre literatura surda**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RUBIO-GAVIRIA, David Andrés. ¿Queremos una escuela para la vida?. In: NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto; *et al.* **Confinados en las pantallas. La Escuela Vira(l)**– 1 Ed. Bogotá: Aula de Humanidades, 2020.

RUBIO-GAVIRIA, David; HEREDIA-DUARTE, María Isabel. Tiempo, individuo y aprendizaje: tres categorías para repensar la educación como práctica. **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas. n. 62, jul./dez., 2019. p. 5-21.

RUBIO-GAVIRIA, David. Aproximación Genealógica al concepto aprendizaje. **Una lectura desde la noción “Gubernamentalidad Neoliberal”**. Tese de Doutorado, 2017. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. (Colômbia)

RUBIO, David; LOCKMANN, Kamila. El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. **Pedagogia y Saberes**, v.49, p. 165-176, 2018.

SALDARRIAGA, Óscar. **El oficio del maestro**. Prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2011.

SANTOS, A. N.; MORAES, V. P. Os impactos das tecnologias de informação e comunicação na produção literária da cultura surda brasileira. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas. **Didática e Práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 3. p. 004002-004011.

SARTURI, Claudia. **Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de letras/libras – polo UFSM**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SCHALLENBERGER, Augusto. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Nathielle. **Práticas de disciplinamento e escolarização**: registros fotográficos no contexto surdo. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, Bianca. **Memória e Narrativas surdas**: o que sinalizam as professoras sobre sua formação? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVEIRA, Carolina da. **Literatura Surda**: análise da circulação de piadas clássicas em Língua de Sinais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003

SKLIAR, Carlos. **Isto não é um livro de poemas**. Rio de Janeiro, Editorial: TextoTerritório, 2015.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2001. p. 5-32.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. In: **Cadernos de Educação** – Educação de Surdos / Faculdade de Educação – UFPel. Ano 19, n.36, mai./ago. 2010, Pelotas: Ed. UFPel, 2010, p. 107-131.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Contraconduta e foco de experiência: ferramentas para problematizar a inclusão social. In: RODRIGUES, Heliana Conde; PORTOCARRERO, Vera; VEIGA-NETO, Alfredo (Org). **Michel Foucault e os saberes do homem: como, na orla do mar, um rosto de areia**. 1ed. Curitiba: Prisma, 2016, v.1, p. 519-530.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, XXIII (79) 2002, 163-186

WITCHES, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do *Surdusmundino* século XX. 2018. 208f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ANEXOS

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO/TRADUÇÃO DAS ENTREVISTAS ESTUDANTES

Estudantes Escola I (EI)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Kaka	[...] quando eu era criança estudava em outra escola, escola de ouvintes e agora eu voltei para o EI. as pessoas falavam, eu não gostava, ficava nervosa. eu falei para minha mãe que eu não queria aquela escola e onde tinha outra, eu quero estudar em outro lugar. Minha mãe pensou escola especial EI.
Bruno	porque eu sou surdo
Ana Luiza	No passado, em outra escola, achavam que eu era surda. Mas na verdade sou D.A. Disseram para eu vir estudar no EI porque era melhor. Eu quero aprender língua de sinais. Aí eu vim aqui, gostei e fiquei.
Anderson	sim, eu estudo aqui, é importante para aprender.
Daniel	Eu já conheço aqui a escola EI faz tempo. Na escola de ouvintes é muito complicado, estudar é difícil, matemática, história, e outras disciplinas. Não conseguia me comunicar, não consegui conviver na escola de ouvintes, então me mudei pra cá, para o EI, aqui é muito bom, é tranquilo. Na escola de ouvintes é muito complicado, difícil
Erica	Sim, eu vim, olhei, gostei e fiquei aqui. Eu sempre estudei aqui. Nunca estudei em outra escola.
Iuri	Eu cresci aqui no EI, desde a pré-escola até o 6º ano. Minha mãe me perguntou se eu queria estudar, mas eu não sabia nada. Então ela conversou com a Diretora Vera. Passou o tempo e a Vera saiu da direção e eu fiquei muito triste. Senti um estranhamento quando ela foi substituída pela Melissa. Porque eu sou surdo. E também porque eu moro perto daqui. Na escola bilíngue de Rio Grande ficaria mais difícil porque é muito longe
Lenon	Sempre estudei aqui, desde pequeno.
Renan	Minha mãe me mandou. Antes, quando eu era pequeno, eu tinha, eu acho, 7 anos mais ou menos.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Kaka	nada, não sei
Bruno	francês, esporte, professores novos. Ensino médio
Ana Luiza	Precisa... Falta. Só precisa Ensino Médio. É muito importante porque nós gostamos de estudar aqui. Adoramos aqui. Não queremos nos afastar dos amigos. É legal estudar aqui.
Anderson	Precisa estudar, precisa frequentar a escola. Eu estou no último ano, vou me formar. Vou embora daqui e vou sentir saudades da escola. Vou para o Assis Brasil, vou trabalhar. Vou sentir saudades de bater papo, conversar em Libras. Não falta nada.
Daniel	[o que precisa numa escola de surdos] computador, artes. esses dois, teatro. Esses três. Só esses três
Erica	Não.
Iuri	Eu gosto muito dos surdos, mas os ouvintes eu não gosto porque me falam

	palavrões. Com os surdos eu me comunico em língua de sinais. Os ouvintes não ajudam, dizem para sair. Eu me sinto mal, muito triste. Eles riem dos surdos, provocam. Então eu fico bravo, e chamo o professor. O professor diz para eles pararem de rir. Eu gosto muito dos surdos, de conversar em Libras. Nós compartilhamos muitas coisas, é legal. está tudo bem. Eu nunca vou me esquecer daqui, está guardado na minha memória. Os professores são organizados. Não tem computadores. Eu gostaria que tivesse, seria muito mais fácil, tranquilo escrever direto no computador. Porque escrever à mão é muito cansativo.
Lenon	eu entendi, mas não sei responder.
Renan	falta um ginásio, porque no sol é difícil, fica muito calor
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Kaka	não, sempre esqueço tudo. dia 29, sábado teve uma festa com doce, pipoca, comida
Bruno	Luis [...]ele explica, ensina. venho todo dia, um dia tem festa e um dia tem briga. sim,passeio. Centro, shoopng, cinema.
Anderson	Sim, a Aline. Sinto saudades dela. Sim, ela me ensinou, eu aprendia. Nós conversávamos. Ela me ajudou.
Ana Luiza	Eu acho que foi a Andrea e a Rejane, professoras de Libras, elas me ensinaram muito. Quando eu cheguei aqui não sabia nada e então a professora Andrea me ensinou Libras e eu aprendi muito
Daniel	Os professores surdos daqui. Sim, Joseane. Temos uma comunicação pelo olhar, ela é tranquila.
Erica	Sim, me ajuda a aprender. As vezes. A Joseane.

Estudantes Escola C (EC)

	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Robson	Eu gosto de estudar. Quando eu vi que abriria a escola bilíngue, decidi vir para cá, pois é o lugar onde posso aprender e me desenvolver. Vi que aqui na escola é o lugar onde há muitos surdos e eu posso me desenvolver muito melhor no contato com todos eles. E eu me sinto muito bem.
Patrícia	Porque aqui tem outros estudantes surdos, que não tem nas demais escolas. Aqui tem contato com outras pessoas que sabem, que são surdos. Entendeu?
Helena	EC primeira? Só uma. Antes não tinha escola EC, primeira escola? Escola Carmen Balbino, primeira, porque tem poucos surdos. Se no futuro, aumentar o grupo de surdos
Herik	Porque na escola de ouvinte, era inclusão. Muitos professores falando/oralizando, e eu não entendia. Algumas vezes via uma palavra, não conhecia, não sabia. Depois cheguei, encontrei a escola Barão e lá conheci a Helena, o Diogo, o Alan e também vários outros colegas. Eles usavam língua de sinais que nunca tinha visto. no Barão os professores ensinavam em Libras. Estudei lá no terceiro ano. Depois estudei (Daina) e lá chegou a professora Kátia no quinto ano. Estudei e passei de ano. Depois entrei na escola Viva, observei um espaço diferente Lá interagi com vários colegas, ouvintes e deficientes mentais. Conversava com todos para evitar que ficassem sozinhos. Também tinha surdos. Depois criaram a escola Carmen EC que é nesse espaço novo. Chegaram muitos alunos novos que apresentaram seus sinais E as crianças pediam para brincar. Me convidaram para jogar futebol no pátio e eu aceitei. Brinquei e depois as crianças pediram para ver um vídeo em Libras no youtube e perguntaram como entram no youtube. Era um canal de jogos e as crianças assistiram admiradas o vídeo libras pois antes não era comum ter vídeos em libras. As pessoas não se encorajavam de sinalizar em vídeos
Jorge	EC. Eu escolhi, porque eu queria estudar e aprender, aqui eu fico mais adaptado
Diogo	Por que difícil comunicação. Mas aqui foi o primeiro lugar que eu consegui. Antes quando eu era menor estudar era difícil, só fala oral. Eu não queria isso. Eu queria largar, eu conversei com meus pais. Fui para outra escola – o Barão do Cerro Largo. Passo um tempo e eu vim pra cá, pra EC
Gabriel	Surdos. Antes eu nada em outra escola nada, não ouvia nada. Depois mãe levou no médico. Médico avisou, Escola Carmen Balbino ok. Depois vim pra cá. Gosto muito daqui, do Carmen Balbino
Matheus	Há muito tempo eu estudava na Escola Barão e depois eu vim para cá, para a Escola Bilíngue. Por causa da matemática aqui.
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Robson	O que mais me marcou é matemática. Eu gosto de matemática, estou acostumado e aprendo muito mais. Eu sonho que no futuro posso fazer contas, aprender mais e quem sabe fazer uma faculdade de matemática. Gosto muito.
Patrícia	é muito importante aqui o visual, pois eu aprendo o nome das coisas, os verbos, matemática, tudo visual, as coisas de ciências. estudar é muito bom, muito importante. Sim, a professora Bianca, pois sabe os sinais fluentemente. É muito boa.

Helena	Alunos, professores, todos. Não sei. Sim, colegas. Porque tem o contato, conversamos, aprendemos, interagimos, estamos sempre juntos. Acontece. Aprender Libras . Aprendendo Libras e também matemática
Herik	A Libras. Por quê? Aqui eu nasci para a Libras. A Libras facilitou minha aprendizagem. Que possibilita no meu futuro como surdo, aprendendo todo dia Libras, ter fluência e progredir.
Jorge	estudo, esqueço tudo, me aconselham [estímulo] e eu aceito estudar e consigo passar
Diogo	Matemática, Egmar (sinal do professor). Sim. Muito importante. Ele incentiva a gente a estudar, para fazer uma faculdade, para um futuro diferente.
Gabriel	Eu sempre gosto aula. Sábado domingo não. Eu ando à cavalo.
Matheus	Sim, o teatro e matemática. Matemática eu adoro!
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Robson	Eu gosto muito de aprender aqui na escola, eu gostaria de aprender mais matemática, até se tivesse um curso gratuito eu gostaria também. Mas quero mesmo é aprender matemática.
Patrícia	eu utilizaria o mesmo modelo porque o contato com os surdos é importante para o desenvolvimento. : atividades com pintura, recortar isso seria importante ler, recortar, colar é importante. colocaria o alfabeto que é importante para as crianças é importante que elas aprendam enquanto crescem porque eu perdi muito na minha vida e agora é mais difícil.
Helena	No futuro eu vou ser professora surda, porque em geral sempre tem só professores ouvintes, então eu serei professor surdo de matemática. [escola] própria de surdos, só. EC, o que falta? [...] Conversar com surdos. Só o que falta.
Herik	Precisa ...conhecer os surdos [...] precisa aula libras. Comunicação. Mas, depende que esta nova escola não seja longe, Precisa ser perto para que possam estudar em Libras
Jorge	Aqui EC é bom. Mas lá na escola de ouvinte eu era o único surdo. Aqui EC é mais fácil aprender porque é uma escola de surdo. É isso.: Então, pra construir precisa de dinheiro, é tudo muito caro. Escola precisa de dinheiro, como conseguir – de onde – dinheiro? Não, não falta nada. Eu pra mim não falta nada.
Diogo	Libras. se expressar bem. falta.... precis....faltam coisa diferentes... falta. Falta aluno... tem pouco aluno.
Gabriel	Importante aprender Língua de Sinais.
Matheus	Futebol. Vôlei

Estudantes Ensino Médio Escola A (EA)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
André	Primeiro porque é uma escola de surdos. Já daí minha família fez a experiência de estudar lá e estudar aqui então eu gostei mais escola de surdos
Cauã	Porque aqui é uma escola legal, as outras eram ruim e aqui é melhor. E porque aqui é melhor? Porque tem menos alunos as aulas são mais interessantes
Denner	Porque aqui é uma escola só de surdos, antes eu estudava em uma escola que era na inclusão, lá no segundo ano, então era difícil por causa da oralização eu não entendi, era muito difícil e eu tentava, tentava com paciência fui estudando 1ª 2ª 3ª 4ª 5ª série

	<p>era só eu e mais outro surdo. Aí depois no primeiro ano eu passei para o ensino médio, meu pai procurou a cidade de Santa Rosa e encontrou uma escola de surdos e meu pai veio nós vimos fizemos a experiência aí trocamos de casa e viemos morar em Santa Rosa e eu comecei a estudar aqui, não conheci a primeira vez e no primeiro ano eu tinha três colegas Antes quando eu morava em Santa Maria quando era bem pequeno eu entrei numa escola para surdos, mas também não sabia muito língua de sinais foi aprendendo treinando e fui evoluindo também na língua de sinais, ótimo em língua de sinais.</p>
Gabriela	<p>Primeiro porque é uma escola de surdos, a escola inclusiva é ruim, escola dos ouvintes. Aqui a gente aprende melhor, desenvolve melhor, entende melhor, outra escola é ruim. É difícil não consigo entender, aqui a escola é muito bom fica tudo muito claro.</p>
Gileão	<p>Antes em 2004 meu pai encontrou essa escola, eu não conhecia língua de sinais, aqui com o contato com os surdos fui desenvolvendo a língua de sinais e aí no primeiro ano até agora 20 anos eu continuo no terceiro ano e aqui é muito bom é uma ótima escola. Nunca aqui encontrei a primeira escola e sempre estudei aqui.</p>
Jonatan	<p>Porque aqui na escola tem surdos, é bom os surdos usam a língua de sinais, eles tem essa comunicação. Não, eu nunca estudei em outra, eu sempre estudei aqui porque na escola inclusão a gente não aprende nada.</p>
Letícia	<p>Eu gosto daqui porque eu tenho a prática lá na inclusão eu não tinha, então aqui no EA tem a língua de sinais e como eu não ouço eu sou surda eu aprendo mais com essa interação com os amigos surdos antes eu não tinha essa interação então eu acho aqui que eu aprendo melhor.</p>
Michele	<p>Primeiro porque outras escolas são de ouvintes e eu não sou ouvinte lá tem inclusão não, tem professores que oralizam e eu não entendo, então eu não ouço, ouço um pouquinho, já fui no médico tive problemas enfim. Vim para escola de surdos em 2012 daí eu vim para o 1º ano aqui desde a sétima série, estou aqui. Lá nas outras escolas tem inclusão eu não gosto, não entendo é muito confuso. Na cidade que eu morava tinha poucos surdos, então eu vim para cá em 2014 e vim estudar aqui no EA me formei no oitavo ano e continuo estudando. Aqui tem os dois, não tem ouvintes tem alguns surdos que ouvem um pouco e que a gente se ajuda eu ajudo na língua de sinais não tem nada muito rígido.</p>
Sofia	<p>Antes eu estava na inclusão com os ouvintes nessa interação com os ouvintes, então eu era sozinha era meio confuso então não tinha nada era só os ouvintes e intérprete e eu conversava com intérprete os ouvintes e eu ficava ali na inclusão, aí depois eu vim para cá eu vi encontrei meus amigos consegui achei melhor então eu vim pra cá, ninguém veio junto comigo voltei sozinha para cá então agora eu tenho muitos amigos não quero estudar em outras, por que aqui é bom meu pai trabalha me ajuda também para mim continuar aqui.</p>
Tiago	<p>Antes eu estudava em outra escola no ano de 2005 eu comecei nessa escola, eu não conhecia antes eu tinha parado. Em 2013 eu pedi para parar, porque era uma escola de ouvinte uma escola inclusiva, a escola inclusiva era muito ruim aí me chamaram eu falei que era muito difícil, o professor me chamou aí então no ano de 1997 eu fui para escola e quando eu cheguei na escola EA eu continuei, eu gostava eu me sentia feliz eu tinha muito contato com alguns colegas alguns colegas voltaram para essa escola. Também alguns colegas me ajudavam, tinha um pouco de interação aí fiquei nessa escola até o ensino médio tinha instrutor que me dava a informação, tinha</p>

	professor que ensinava para no futuro eu estudar numa faculdade, chamaram uma intérprete porque não conseguia nem me comunicar aí o diretor me chamou me explicou aí eu fiquei mais aliviado então aí eu voltei pois tinha professor e eu consegui aprender e me desenvolver, aí até hoje
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
André	Não sei. Exemplo, aqui é uma escola de surdos aqui treinar mais para o futuro para ir para faculdade.
Cauã	Libras, acho que libras só. Sim. É porque tem colegas, amigos. (falta)Ginásio. Acho que só um ginásio. Eu acho que é importante para aprender.
Denner	Porque aqui a escola é muito importante é uma escola própria de surdos e surdos vem são pessoas surdas que vem vindo para escola. Então a gente aprende mais desenvolve melhor. Eu percebo que falta aluno surdo, tem muitos alunos que oralizam não tem uma língua própria, mas como é uma escola para surdos, então eu acho que falta isso falta o respeito. Uma escola de surdos perfeita imagino, que tenha professores que utilizam a língua de sinais perfeitos, que tem a surdos perfeitos, que tenha o visual perfeito, materiais, que não tenha nada errado, que não tenha problemas.
Gabriela	Falta um ginásio também falta algumas coisas como materiais. A escola perfeita com tudo em primeiro lugar.
Gileão	Aqui é importante porque tem surdos, tem a língua de sinais é uma língua própria. Eu percebo que na inclusão pela Lei fica mais difícil. Eu gosto do espaço, antes tinha pouco construção aí agora aumentou a escola tem mais infraestrutura. Eu te falta só ventilados também tem problema com a água, os alunos quebram, falta merenda não tem nada para comer então a gente tem que ir para casa comer, falta isso. Eu gosto da escola, mas falta pessoas virem estudar.
Jonatan	É importante porque têm surdos e tem a língua de sinais, ouvinte não tem só surdo e às vezes tem oralização e com os surdos tem o visual. Eu gosto de tudo da escola. (Falta)Não sei. Falta informação, falta visual não sei mais. Também falta interação entre os surdos interação um a um, a interação também com os ouvintes. Eu acho perfeita, não sei, me formar depois no futuro me informar, olhar, estudar de fora, fazer uma faculdade, depois voltar encontrar as pessoas que estava com saudades, professores conversar.
Letícia	Eu gosto porque é bom, eu gosto. Falta língua de sinais deveria ter só intérprete língua de sinais não oralização não goto da oralização por que as vezes os alunos oralizam tem ouvintes e os surdos ficam sem entender ficam tristes, o professor fica alisando a gente não consegue entender não fica claro. Mais ou menos como aqui que tenha surdos.
Michele	Eu fico preocupada porque falta aluno, os alunos também não leem, ficam muito de papo não tem apoio, não tem a língua de sinais então precisa mais essa questão do teatro da interação entre os colegas e os surdos não estão dando muita importância para isso. Então precisa utilizar mais a língua de sinais, isso esta faltando porque depois no futuro eu vou dizer: lembra que eu te falei e você não tentou, que a língua de sinais não é nada então eu vou dizer eu te falei. Precisa atenção, precisa utilizar a língua de sinais, mas eu respeito cada um sabe de si. Faltam livros, curiosidade, faltam livros com sinais, aqui só tem 65 alunos, antes tinham muitos e foi diminuindo, diminuindo, foram se formando e saindo e ficaram poucos alunos, as

	<p>peessoas foram indo embora e agora, por exemplo, na minha turma só tem cinco, na verdade entraram cinco na minha turma e agora só tem duas.</p>
Sofia	<p>Eu acho que eu surdos de são importantes pela comunicação porque somos todos iguais aprendemos, interagimos, aprendemos a escrita na forma que fica mais clara precisa ficar tudo mais claro, até no intervalo essa conversa esse papo Acho que falta trocar a relação com os pais com as mães. Pai, amigos surdos, todos.</p>
Tiago	<p>Eu não gosto aqui é ruim assim, uma vez eu pensei em organizar e eu pedi para fazer a experiência, eu pedi é por favor que a gente fosse para de manhã que é mais tranquilo é melhor de manhã porque de tarde tem criança brincando correndo, aí pedi uma vez só porque de noite não tem, eu pedi, eu combinei e ele aceitou então foi bem tranquilo, eu e mais três outros e nós quatro a gente foi para de manhã a semana toda até sexta e foi bem legal foi bem bom, assim é bastante informação foi bem legal Eu percebo que alguns colegas faltam bastante alguns colegas são mais difíceis, uma colega minha falta, faltou uma vez, aí a colega ela voltou na aula aí eu achei estranho que ela faltou aí eu ajudei, emprestei meu material emprestei livro aí normal. Eu faltei uma vez só aí colega né me emprestou de material eu copieei foi ótimo e alguns ficam faltando e isso não é bom. Aqui na escola EA eu acho ótimo é diferente assim, eu me sinto é diferente, tem alguns surdos bons, alguns surdos ruins mas é bem diferente a escola Concordia ela cresceu bastante então acho que falta surdos e a gente pede por favor que venham, a gente chama os surdo, que não falte para tentar aumentar esse número de surdos para conseguir se formar Eu não gosto eu não acho bom eu acho que aqui é muito diferente, alguns alunos querem, outros não eu penso que é melhor ficar sozinho aproveitar e descansar fazer faculdade curso eu acho que aproveitar para se formar e para viajar.</p>
	<p>Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?</p>
André	<p>O professor surdo ouvinte não os professores surdos sim. Uma escola que para o futuro a gente possa trabalhar ensinar as crianças surdas. Falta alunos, professores explicarem um a um, falta ajuda.</p>
Cauã	<p>Acho que no terceiro ano eu aprendi Libras. Aqui a maioria é ouvinte, aqui na escola eu aprendi. Eu não lembro o nome da pessoa, mas foi quem me ensinou libras.</p>
Denner	<p>Um professor que eu não lembro o sinal, mas é um professor surdo eu olho admiro acho legal, ele utiliza a língua de sinais muito bem. utiliza a configuração de mão muito bem ele me ensina eu aprendo bastante evoluo muito.</p>
Gabriela	<p>Professor, quando a gente tem encontro com professor também. Antes lá no Magistério, antes um professor que eu conheci que foi aprendendo</p>
Gileão	<p>É um professor com esse sinal, ele me ajuda, me ensina, me ajuda a construir uma língua de sinais, esse professor me ajuda muito, me apoia eu conheço ele e é ele que me marca, ele me ajuda a me desenvolver melhor ele é um professor ouvinte.</p>
Jonatan	<p>Não lembro. Eu aprendo com professor, primeiro com a professora Angelina com a língua de sinais.</p>
Letícia	<p>Esse professor com esse sinal, é um professor ouvinte e tem um outro professora também com esse sinal.</p>
Michele	<p>Tem muitos professores surdos que marcam bastante, tem vários. Professor? Eu lembro que eu aprendi mais língua de sinais, depois fui crescendo esquecendo, esquecendo então eu fui treinando e estudando um pouco, esqueci um pouco dos sinais daí depois fui aprendendo novamente junto com a oralização, aprendendo a</p>

	língua de sinais. Quem me ajudou mais foram os professores vários não importava qual seja. Mas eu sozinha também tentei muito e fui aprendendo
Sofia	O amigo que eu converso que eu tenho contato também lembra que eu aprendi com essa interação com os surdos, com os ouvintes. Uma amiga minha que utiliza a escrita da datilológica da língua de sinais. O importante é o foco nos estudos outras coisas a gente conversa um pouco mais um pouco mesmo É nos estudos em aprender para um futuro poder trabalhar
Tiago	Eu lembro que quando eu cheguei aqui não sabia nada, eu ficava muito sozinho, aí teve um professor que foi me ajudando me ensinando assim, e eu fui aprendendo, fui me atentando, fui aprendendo libras assim, e eu entendi esse professor é importante para mim ele me ajudou bastante, ele foi professor lá na outra escola, o nome da professora é Mara, ela ensinou bastante ela me ajudou né bastante. Outar pessoa que me ensinou bastante que foi muito importante para mim também é a Angelisa me ensinou bastante eu tentava aí eu consegui aprender as vezes eu gritava um pouco, ela me ajudou a me controlar daí foi bem tranquilo.

Estudantes Escola A (EA)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Bruno	Porque eu gosto daqui por ser um espaço que me informa sobre novidades e coisas que me atraem, além de que é um espaço no qual eu aprendo com profundidade, o que é necessário já que pretendo fazer faculdade em um futuro breve. Outros espaços talvez me atrapalhariam, me confundiriam...Minha família também me aconselhou, me disseram “estuda nessa escola que é a escola que a gente confia que vai te dar um futuro de vida melhor” e eu concordei com eles. e também eu não mudaria do EMES para outra escola. É aqui que tenho meus amigos, os quais eu amo. Não posso brigar com eles, quero ter esse contato, sempre mais, como tenho desde pequena.
Jéssica	Meu pai queria que eu estudasse em um lugar que eu aprendesse, me desenvolvesse, pudesse entrar pra faculdade, e isso não há em outras escolas, somente aqui. Na verdade o meu pai não aceitou que eu estudasse em outro lugar, eu comecei a estudar aqui aos 6 anos. Antigamente eu não sabia Libras, nadinha, então eu oralizava, pois esta é a cultura da minha família. Então quando eu cheguei na escola a comunicação era um pouco truncada, então a professora Donatella me ensinou e eu aprendi, ela é a professora do Jardim B eu acho...Então ela me ensinou e eu fui aprendendo, ainda oralizando, mas fui tentando me comunicar com meus colegas
Leonardo	Bem, eu nasci ouvinte, depois por conta de uma medicação muito forte que o médico me receitou, acabei me tornando surdo. Minha mãe ficou bem preocupada sobre onde eu iria estudar. Eu passei a frequentar a fonoaudióloga na ULBRA para aprender a oralizar. Isso, ao lado. Bem, então lá uma professora indicou o EA para minha mãe, disse que era uma escola especial para surdos. Minha mãe veio, visitou o espaço, gostou e efetuou a minha matrícula e eu comecei a estudar aqui, desde a educação infantil até hoje.
Magda	Porque eu quero me desenvolver até que eu consiga um dia entrar na faculdade e para ter uma vida melhor, essa é a melhor escola.
Thaviny	Foi minha mãe que encontrou esta escola quando eu era bem pequena. Ela já sabia que eu era surda, me levou em uma clínica e lá encaminharam aqui para a escola.

	<p>Chegando aqui ela conversou com a diretora, tentou conseguir uma bolsa, o que não foi possível já que minha irmã também era surda...</p> <p>Sim, sim desde muito pequena, mas eu estudei também em outro espaço, estudei aqui até a quinta série e então nos mudamos para Santa Catarina, em função do trabalho do meu pai. Lá estudei em uma escola inclusiva, o que foi muito ruim, sofri muito e então disse para minha mãe que eu não queria a inclusão, queria estar com os surdos, ao que ela respondeu que tínhamos que ficar. Foi bem sofrido, ficamos quatro meses lá...Sim, somente quatro meses. Eu segui insistindo com minha mãe, diariamente até que ela não aguentou mais e voltamos para cá. Quando eu cheguei aqui fiquei muito feliz, pois esta escola é importante para minha vida</p>
	<p>O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?</p>
Bruno	<p>Tem a/o (faz um sinal com um A na testa), ela só oraliza, faz gestos... acho que precisava ter um curso de Libras, ela fica entre a fala e os gestos... Eu sou surda, a escola é de surdos e ela está aqui...A gente reclama, o grupo como todo reclama e reclama mas não adianta. E também tem um cheio ruim na cozinha ????? Tem que respeitar os surdos. É, é uma comunicação falha... se fosse um surdo, seria fluente, mas não é, então não adianta.</p>
Jéssica	<p>Na verdade no passado era melhor, era mais claro, tinha mesas e cadeiras novas, ar condicionado, agora não, com a chuva quebrou algumas coisas, tem mesas quebradas, as pessoas também estragam as coisas. Então antes era melhor, mais tranquilo e mais bonito. Tem que ensinar Libras para os surdos, pois os alunos surdos veem o ouvinte e sinalizam e não há comunicação, então precisaria melhorar, ter uma sinalização clara, ter intérprete, isso é o principal. Na verdade eu queria que os ouvintes sinalizassem bem, tal como nós, por que quando um professor não sabe língua de sinais e é preciso olhar para o intérprete e para o professor, do intérprete pro professor, é chato. Então o ideal seria ser só o professor, uma única pessoa. – Falta esse ensino de Libras, para que fique claro, não dá pra ter essa falta de comunicação com o professor, nem um ensino fraco. Isso é principalmente nas aulas de PLT, filosofia. (E se tu tivesse que escolher, entre um conteúdo bom, mas com uma comunicação ruim, ou um professor fluente mas um conteúdo fraco, qual tu escolheria?) Eu escolheria o conteúdo, pois é importante aprender, a Libras não é o mais importante, meu foco é a aula, ver as coisas, o problema é que eu preciso aprender com clareza.</p>
Leonardo	<p>Precisa... Essa é difícil! Precisa renovar, por exemplo, trocar os móveis velhos, as pessoas já foram avisadas, mas sabe né, o EA não tem dinheiro pra isso. Então temos que ter paciência e não ficar reclamando, ter esse entendimento e estudar, ter paciência. É precisaria renovar, mas fazer o que... Ah, bem os computadores precisavam mesmo ser trocados, estão bem antigos e cheios de vírus, a gente reclama, reclama, mas temos que ficar calmos, paramos, não reclamaremos mais, temos que ter paciência. É que não dá para fazer os trabalhos, organizar o power point, fazer pesquisa, deixar o trabalho pronto para apresentar alguma palestra, etc. é, o que precisaria era trocar os computadores, eu falei que cada um ia ter que trazer o próprio notebook, mas entendo que algumas famílias não tem dinheiro, então deixo que a diretora resolva, ela que ve o que fazer.</p> <p>Precisaria ter ensino para as crianças sobre o que é ser surdo, além disso criar um curso para que os ouvintes aprendessem Libras. Os alunos estudariam e aprenderiam</p>

as palavras na disciplina de português e haveria todas as demais disciplinas que os alunos frequentariam até se formar, para então irem para a faculdade. Também haveriam novas tecnologias, por que eu quero para os surdos o que há de melhor. Para os surdos de famílias pobres o ensino seria gratuito, não teria de pagar nada, porque um surdo pagar o EA, digo qualquer outra escola, pagar muito, isso não tem graça. Todos os surdos tem capacidade então todos poderiam estudar, da mesma maneira, haveriam bolsas de estudo e então no futuro poderiam fazer faculdade também. Eu espero que os surdo sejam capazes, é só isso!

Precisaria colocar na escola algo especial: a acessibilidade. Por exemplo um surdo cadeirante, é preciso ter elevador, rampas, para todos os lugares. Evitar um prédio de vários andares, e se houvesse alguma dúvida, algo que precisasse trocar eu trocava, mesmo que tivesse que pagar a mais eu pagaria, paciência. A acessibilidade é necessária para que essas pessoas melhorem suas vidas, tenham acesso. Tem algumas pessoas que sofrem porque não sabem por onde ir, pois ainda não há acessibilidade, falta isso. (Aqui) Não tem elevador. Eu tenho uma colega por exemplo, que é cadeirante e é surda, como se faz com ela?

Ela tem que dar toda uma volta, é uma enorme trabalho, aí o fulano que supervisiona, se estressa, reclama, fica chato! Com um elevador ficava pronto, se evitaria um trabalho desnecessário. ??? E imagina se tivesse um surdo-cego? Teria que haver um espaço para aprender Libras tátil, teríamos de conhecer e interagir com diferentes materiais, pois é bem difícil com um surdo-cego, mas ele não pode ficar preso em casa, precisa ter conhecimento do que existe pra fora, estar unido com o grupo de surdos, não pode haver opressão, afinal somos iguais, eu sou surdo, você tem deficiência, somos iguais, podemos nos unir. Eu não posso oprimir o outro assim como não concordo com a opressão dos ouvintes para conosco, nem com esse sentimento de pena que as pessoas sentem, e aí já surge uma benevolência... Alguns são bons, mas a maioria não gosto do jeito de alguns professores, deixa eu explicar: tem professor que é legal, animado, feliz, o grupo o entende e acha legal; já há professor que é carrancudo, mandão, chato mesmo, parece que fica provocando a gente, sei lá, falta incentivo, se é só carranculo e exigente a gente se sente oprimido. Mas a maioria desse tipo de professor acaba deixando a escola, vai sei lá pra onde e a gente dá graças! Agora os que ficaram são bem legais, acabaram os maus. Antes era horrível, haviam três maus professores, mas eles foram embora e foram substituídos por professores bem legais, bons de conversar, e então a vida melhorou. Eu observaria o jeito deles de explicar, me sentaria e observaria a relação dele com os alunos. Também observaria a didática, veria o jeito das atividades, e perguntaria aos alunos sobre o professor, dependendo como fossem as respostas, se dissessem que é chato, que é bom ou ruim, eu diria para esse professor se retirar e ir em busca de um outro trabalho. Chamaria então um outro professor, repetiria o processo e se os alunos gostassem ficassem animados, achassem ele legal eu o contratava oficialmente como funcionário.

É muito positivo, já melhorou muito, nunca se faz nada de errado, se cumpre as combinações, é muito bom. Os professores nunca erram eu observo e acho que está tudo muito bem, os professores incentivam, aconselham sobre a importante de estudar para ter um futuro, a única coisa que falta é um pouco de responsabilidade. Já aconteceu de em um dia que ia ter um campeonato, a gente veio e havia sido cancelado, podiam ter avisado antes né, por que a gente não gosta de ficar de palhaço. Precisa mudar os computadores

Magda	Não, não falta nada. Eu me sinto bem
Thaviny	<p>Bem, a escola é bastante exigente, tem uma série de regras como não chegar atrasado, ter um comportamento adequado, acordar cedo, não perder aulas. Assim como é aqui na escola será na faculdade, comportamentos semelhantes, assim como precisa ser se for trabalhar em uma empresa. Eu agradeço à escola por isso. Mais professores, e professores que saibam língua de sinais. Por exemplo, um professor ouvinte que saiba Libras com pouca fluência está errado, se a escola é de surdos é preciso que os professores sejam surdos ou que sejam ouvintes fluentes em língua de sinais, formados em Letra-Libras por exemplo. A comunicação, também é preciso que não seja um ensino fraco, é preciso que o professor estimule, se preocupe e queira o bem dos alunos. Hum, se eu sou professora eu também não posso ter preguiça, ficar esperando pelos alunos, pois os alunos tem a minha responsabilidade como modelo. Precisa chegar cedo, não posso fazer o meu trabalho de qualquer jeito, ter um comportamento adequado. Quando eu era pequena a escola era maravilhosa, ótima mesmo, tinha refeitório com lanches, tinha espaço externo para brincar. Agora que eu e minha irmã crescemos eu vejo que o número de alunos diminuiu muito aqui na escola, a ULBRA demitiu vários professores, também o refeitório foi fechado.</p> <p>Antes os espaços eram mais abertos, agora é tudo fechado, parece que os surdos foram cerceados, não podemos ir a todos lugares, eu queria que voltasse a ser como era antes, que os professores retornassem.</p> <p>Eu colocaria professores surdos do INES, também haveria natação, pois os ouvintes tem natação, por que os surdos não? Então haveria campeonatos de natação e também de futebol. Por exemplo, as vezes a CDBS paga para os surdos, mas outras vezes os surdos pagam do próprio bolso as passagens para ir aos campeonatos, ou a família ajuda, eu gostaria que a instituição pudesse pagar, pois eu ajudaria esses jovem e no futuro quando eles tivessem vencido eles me agradeceriam e ajudariam a escola. É, isso é um sonho.</p>
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Bruno	<p>Bem é uma história horrível! Eu sempre lembro disso e penso, verdade já faz um tempo, mas eu era muito brigona e uma vez eu briguei feio com uma professora, xinguei, bati. Já hoje, os professores me ensinam, e eu melhorei muito, estou muito mais tranquila. Hoje em dia se alguém me provoca eu ignoro, não respondo da mesma maneira, não é uma questão de deixar que o outro se aproveite, é uma questão de não deixar que as provocações me afetem mais. Eu me arrependi [de ter sido daquela forma], mas agora já foi. Sim hoje em dia se alguém me provoca eu não respondo da mesma forma, digo que está tudo bem, fico tranquila e não deixo que as provocações me afetem. As vezes a pessoa se arrepende, percebe os erros, mas como eu não me afetei e não respondi, o erro é só da pessoa, a culpa é só dela. (brigava com a professora?) Sim, mas isso foi antigamente! Eu era muito nervosa. A professora Monique, ela sempre me aconselhou, exigiu que eu aprendesse, não deixava que eu ficasse viajando na aula, me dizia que eu tinha que respeitar, tinha de mudar minha forma de ser. E eu mudei de vida, mudei pra melhor.</p>
Jéssica	<p>Eu lembro que quando eu entrei aqui eu comecei a ter contato com os surdos, e eu lembro que eu era especial, pois as pessoas tentavam fazer com que eu aprendesse a Libras, pois os surdos querem aprender a língua de sinais, mas eu não queria, eu queria oralizar. Não queria, pois eu estava acostumada a oralizar, eu tinha vergonha e</p>

	<p>achava estranha a língua de sinais. Então os surdos fizeram uma surpresa para mim, foi emocionante, é disso que eu lembro. Bem, quando eu comecei aqui eu não queria ir para a escola, minha família que fez todas as combinações para que eu viesse. Eu não queria ir a aula, então minha família combinou com meus colegas uma surpresa, eu lembro que eu chorei pois eu não acreditava que aquilo estava acontecendo, eles queriam que eu tivesse contato com os surdos, me desenvolvesse, aprendesse... Tem a Suzana, nós duas temos muito contato, ela sempre me trata bem. As vezes eu estou um pouco mal, ela me ajuda, então ela é uma pessoa especial para mim.</p>
Leonardo	<p>É há bastante tempo, quando eu conheci o EA eu lembro que as cores eram azul e amarelo. Isso. Hoje mudou para cinza e branco, por que mudaram? Mas ok...Eu gostava mais do amarelo e azul, marcava a escola, um registro de um tempo passado que conheci que era muito legal, que haviam muitos alunos, havia mais informação sobre as coisas... Agora falta... é que mudou a direção e agora falta coisas, precisaria renovar A diretora antes tinha o cabelo vermelho e o sinal dela era “A batendo nos cantos da boca como em ‘restaurante’”, ela era muito legal e muito querida, muito boa mesmo. Ela oferecia coisa pra as escolas, coisas novas, pintava, também combinávamos passeios com o grupo, pra praia e para inúmeros lugares. Para a praia, ????, passeios rurais, era muito legal e ela pagava tudo, era tudo de graça para nós, ônibus, etc. Então a ULBRA retirou ela e entrou a Hiltrud, que também é legal. No início estranhamos, não conhecíamos ela, mas foi indo...sim, foi alí por 2005 que mudou. Bem, então ela é legal, com o tempo fomos nos adaptando a ela, e ela também faz coisas, o EA fornece gratuitamente audiometrias, qualquer pessoas que necessite do exame para comprovar em um trabalho por exemplo, pode solicitar. A Hiltrud sabe fazer o exame pois ela é fonoaudióloga.</p>
Magda	<p>Eu lembro da Cláudia que me ensinou, brincava comigo de desfile, eu adorava os teatros... professora surda. Gincanas, materiais, aulas, enfim, uma infinidade de coisas que eu lembro ao longo desses anos.</p>
Thaviny	<p>Bem, logo que cheguei aqui na escola a Cláudia começou a me ensinar e foi bastante exigente para que eu não desistisse, ela queria me mostrar que os surdos são capazes, então tenho muito a agradecer a ela Bem, o Augusto sempre que encontro ele me diz que eu tenho que trabalhar na FENEIS, ele me diz que assim que eu me formar eu devo trabalhar na FENEIS para estimular os surdos. Então também preciso agradecer a ele, pois me ensinou diversas coisas sobre ser surdo, como por exemplo que um surdo não pode ter preguiça de trabalhar, ele sempre foi um incentivo positivo. Por fim, a ??? foi bastante exigente no ensino de português, se eu escrevia alguma bobagem ela dizia que eu deveria escrever bonito, e assim fui me desenvolvendo e hoje escrevo de maneira bela.</p>

Estudantes Escola J (EJ)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Bruna Vieira	<p>Porque eu gosto daqui, e também eu não mudaria do EMES para outra escola. É aqui que tenho meus amigos, os quais eu amo. Não posso brigar com eles, quero ter esse contato, sempre mais, como tenho desde pequena.</p>
Bruna	<p>Se eu mudasse demoraria mais para chegar à escola, esta é pertinho, eu não teria tempo para ficar me deslocando para longe.</p>

Diego	Eu gosto de estudar em uma escola de surdos, como aqui. Com os ouvintes, em situação de inclusão acontecem brigas, embates. Eu já tive essa experiência e acabei retornando para aqui que é tranquilo e eu aprendo o que me é ensinado em língua de sinais.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Bruna Vieira	Bem, na minha opinião, eu vejo que há muitas brigas, é horrível. As vezes eu até penso em me aproximar, mas a pessoa tá muito nervosa, então eu espero, eu aprendi que é preciso esperar até que a pessoa melhore e então eu vou lá e converso com ela e aí ela aceita, de outra forma não adianta. Tem a/o (faz um sinal com um A na testa), ela só oraliza, faz gestos... acho que precisava ter um curso de Libras, ela fica entre a fala e os gestos... Eu sou surda, a escola é de surdos e ela está aqui...A gente reclama, o grupo como todo reclama e reclama mas não adianta. E também tem um cheio ruim na cozinha ????? Tem que respeitar os surdos. É, é uma comunicação falha... se fosse um surdo, seria fluente, mas não é, então não adianta.
Bruna	Precisa, pois como farei para me comunicar com os ouvintes? O estudo e o treino possibilitam que a comunicação se dê pela escrita e então ele aprenda. (Então é necessário que se ensine o português, que tu aprendas as palavras que servirão para a comunicação fora daqui? Isso que é necessário?) Sim. Falta religião [professor], não tem pois antes a língua de sinais dele era ruim então ele se afastou e ficamos apenas com a disciplina de língua de sinais, não temos religião.
Diego	Língua de sinais! Língua de sinais é muito necessário, é importantíssimo. É bom estimular a língua de sinais, eu gosto muito. Da disciplina, ela é muito necessária!
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Bruna Vieira	Bem é uma história horrível! Eu sempre lembro disso e penso, verdade já faz um tempo, mas eu era muito brigona e uma vez eu briguei feio com uma professora, xinguei, bati. Já hoje, os professores me ensinam, e eu melhorei muito, estou muito mais tranquila. Hoje em dia se alguém me provoca eu ignoro, não respondo da mesma maneira, não é uma questão de deixar que o outro se aproveite, é uma questão de não deixar que as provocações me afetem mais. Eu me arrependi [de ter sido daquela forma], mas agora já foi. Sim hoje em dia se alguém me provoca eu não respondo da mesma forma, digo que está tudo bem, fico tranquila e não deixo que as provocações me afetem. As vezes a pessoa se arrepende, percebe os erros, mas como eu não me afetei e não respondi, o erro é só da pessoa, a culpa é só dela. A professora Monique, ela sempre me aconselhou, exigiu que eu aprendesse, não deixava que eu ficasse viajando na aula, me dizia que eu tinha que respeitar, tinha de mudar minha forma de ser. E eu mudei de vida, mudei pra melhor.
Bruna	As marcas são ótimas! Porque eu cresci aqui e alguns largaram, e ela que mais me ensinou, com mais força... eu me acostumei com ela. Sim, a diretora ou a secretária as vezes realizam algumas demissões. As vezes aquela pessoa que a gente mais gosta deixa a escola.
Diego	Antes havia bons professores, que estavam desenvolvendo aos poucos a língua de sinais, anterior a isso haviam professores de sucesso. Não lembro...Bem em 2008 eu

	estava aqui, depois mudei de escola, para uma escola de inclusão, o que foi complicado, então retornei e sigo aqui.
--	---

Estudantes Escola L (EL)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Carlos	Aqui eu estudo, brinco, rezo, guardo os cadernos
Eduardo	O porquê eu não sei.
Gabriela	Antigamente, bastante tempo atrás... eu comecei a estudar aqui em 2003, já faz bastante tempo. Acho que eu comecei aqui na primeira série, com a professora Fernanda; depois a Denise, que era bastante exigente, na segunda série; na terceira série de novo foi a Fernanda. Na quarta série foi uma professora gordinha que era do Concórdia [faz o sinal da professora]. Não, antigamente eu estudava no Concórdia e mudei pra essa escola depois. Primeiro no Concórdia, quando eu era bem pequena, na educação infantil, muito tempo atrás. Alguém [faz o sinal de Angela] era muito braba. A escola era muito cara, a gente não tinha dinheiro, o salário era pequeno. Então, acabei vindo pra cá. Sai do Concórdia e vim pro Frei Pacifico.
Lucas	Quando eu era pequeno, estudava na escola Mané Garrincha, com inclusão. Eu me comportava, respeitava. Era feliz. Depois eu fui transferido para o Concórdia, fiz a primeira série lá. Brigava bastante no Concórdia, fazia muita confusão, ficava muito nervoso e brabo. Então eu fui para o Lilia Mazon. Lá também segui brigando, discutindo e fazendo muita confusão. Acabei mudando para outra escola e brigando com [uma pessoa] também. Agora estou aqui, na nona série já. É, já faz anos que estou aqui. Parei de brigar, parei de discutir, me comporto, respeito os outros e sou mais carinhoso agora.
Maria Eduarda	Na quarta série os alunos aprendem Geografia, Ciências, Matemática... Sobre área urbana e área rural... Aprendemos matemática... Sim. Muitos temas e textos longos para aprender
Nicolle	Eu gosto do EJ porque a professora é surda, a Juliane
Rodrigo	Eu gosto daqui. Eu gosto do EJ.
Rodrigo 23	Antes eu estudava na escola Mané Garrincha, que era inclusiva, com ouvintes e um grupo de surdos. Mas eu tinha bastante dificuldade de comunicação. Eu usava alguns gestos, não conseguia compreender bem, não sabia a língua de sinais e oralizava. Um dia, a professora Cláudia [Fialho] começou a me ensinar a língua de sinais, e logo me tornei fluente em LIBRAS. A escola de inclusão tinha muitos problemas, brigas entre ouvintes e surdos. Em determinado momento falei para minha mãe que eu tinha medo. Acho que eu tinha uns onze anos. Eu falei para ela: “Mãe, eu não quero mais ir para a escola de inclusão. Quero sair de lá, eu não gosto da escola, não gosto dessa inclusão. Tenta procurar outra escola para mim”. Então minha mãe falou: “Ok, vou tentar”. Ela procurou muito, vendo onde poderia encontrar. Foi junto com o meu padrasto. Então eles viram na rua algumas pessoas sinalizando, e descobriram a Escola EJ. Enquanto isso, eu ficava em casa. Depois, sem saber de nada, vim com ela até a escola. Pensei que poderia ser uma escola legal e escolhi vir para cá. Comecei a frequentar as aulas. Passei por todas as séries. Algumas vezes reprovei, mas persisti e já faz onze anos que estou aqui. Amo muito o EJ, mas gosto de lembrar de quando eu estava na outra escola e vim para cá. Agora, já estou no nono ano.

Tiago	Nunca estudei em outra escola, nunca estudei em outro espaço. Me lembro que a professora Denize me ensinava na primeira e na segunda série. Tinha bastante brincadeiras.
Yasmim	Porque aqui tem surdos, tem a língua de sinais. Eu preciso das fonoaudiólogas, do aparelho auditivo, aprendendo a falar e me desenvolvendo... O grupo da quarta série precisa aprender Português, Geografia... Em Português, sobre os pronomes pessoais... Respeitar a professora Juliane, estudar e aprender. Os surdos precisam conhecer o nome das palavras, como E-U, “eu” [sinaliza] ,e T-U, “tu” [sinaliza]. Português é bom. Com textos, trabalhos, estudo e interesse, o surdo aprende. Precisamos aprender todas as palavras. Veja, o nome do ônibus: Ô-N-I-B-U-S. Precisa aprender, estudar... e é isso. Porque eu quero o EJ, que é de surdos.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Carlos	Sim (boa). Tudo positivo
Eduardo	Sim, é bom. Nada ruim
Gabriela	Os colegas são muito bons, tem ótimo comportamento, melhorou muito. Não tem mais briga, todos estão tranquilos, focados em copiar e aprender. Não pode bater papo, ficar chamando a atenção dos outros, a gente tem que sinalizar. O professor fala para prestar a atenção no que esta explicando; a gente tem que ter bastante atenção no professor e na explicação. Às vezes a diretora é um pouco brava. Tu conheces a Luciane? A diretora aqui do Frei Pacifico. Às vezes é um pouco séria. Não brava, mas séria, preocupada com algumas coisas. Por exemplo, ela escreve e carimba na agenda quando chegamos atrasados. A Valéria também, parecida com a diretora. As duas avisam: “tens que cuidar com os atrasos; vou carimbar tua agenda”. Elas ficam falando: “De novo vou ter que anotar na tua agenda, tu estás chegando muito atrasada”. Antes tem que acordar cedo de manhã, as vezes, 6:15 tem que acordar, tomar o café rápido, não pode demorar para vir pra escola. Tudo bom, refeitório é bom, ginásio, tudo é bom. Tudo muito bonito, eu gosto muito daqui. Frei Pacifico, eu gosto muito deste espaço. Não, tudo muito bom. Aqui não tem nada de ruim. Ruim não, tudo muito bom. O Frei Pacifico é o melhor.
Lucas	Boa. Tudo bom
Maria Eduarda	Eu gosto do EJ.. não precisa mudar nada
Nicolle	As explicações são boas. Estudar é bom. Nada falta. Tudo bom
Rodrigo	É positivo. Sim, eu me comporto, escrevo...(lanches) Bom! Comemos e conversamos durante o intervalo. Nós nos comportamos, a professora diz para nos comportarmos. Sim, as vezes é difícil escrever, mas eu sei escrever. É difícil, mas eu sei. Sim, estudo muito
Rodrigo 23	Sim, mas tem alguns problemas, poucos. Por exemplo, brigas, fofocas, coisas que eu não gosto. Às vezes há falta de respeito, alguns colegas ficam me provocando, falando palavrão, coisas pesadas... Eu peço para que parem, pois não gosto dessas coisas. Agora eu tenho um pouco mais de consciência, mas já aconteceu de eu algumas vezes brigar. Com o Wesley já briguei algumas vezes, fui suspenso por dois dias. Me aconselharam bastante para que eu não fizesse mais isso. Minha mãe me dizia para tentar evitar esses conflitos. Já meu pai, era mais rígido. Ele é bem exigente, eu tinha um pouco de medo da reação dele. Ah, o principal são essas brigas, que acontecem com frequência. Já teve algumas vezes que eu tive que apartar brigas. Às vezes a situação fica mais complicada, então eu deixo como está, porque

	<p>também cansa ficar falando para os outros como agir o tempo todo. Nesses momentos, a Luciane, que é a coordenadora de disciplina, auxilia. Eventualmente eu converso com os colegas, mas canso desse papel e acabo voltando para a minha aula.</p> <p>Tem que ter paciência. Muita paciência. Acho que tem colegas que faltam muito. Tem gente que falta em dia de prova, e isso me deixa descontente. Alguns dias tem somente três alunos em aula. Alguns faltam porque está frio; outros por preguiça; outros porque está chovendo... Eu sei que cada um tem a própria vida eu tenho que respeitar, não posso mandar; contudo, penso que, da mesma forma que eu reclamo de algumas coisas sobre os colegas, os colegas também reclamam de mim, mas às vezes eu estou só perguntando, apoiando eles.</p>
Tiago	É boa, a escola é muito boa. É ótima. Nada ruim
Yasmim	Tudo bom. (falta) Estudar, aprender, escrever textos, assim como esses que estão ali [Aponta para algo na parede fora da visão da câmera]. Tu conheces a letra cursiva?
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Carlos	No ginásio tem aula de Educação Física, tem brincadeiras com bola, basquete. (gosta das olimpíadas?) sim
Eduardo	A Juliane, de Língua de Sinais. Surda. Nós escolhemos ela como professora conselheira da turma. Ela é muito boa, querida e carinhosa.
Gabriela	Juliane, a professora surda, ela é nossa conselheira. Professora surda, gosto muito dela. Ela é legal, querida, amiga.
Lucas	Do professor Carlos, do professor Fernando, da professora Nara, da professora Juliane, da professora Andréia. Só esses cinco. Alguns não são meus professores mais, como a Danielle. Só o Carlos, o Fernando, a Juliane, a Andréia, a Nara... e o Fernando. Só.
Maria Eduarda	Eu gosto da professora Juliane. Ela nos ensina a escrever, e nós ficamos muito inteligentes. Eu sei. A Juliane me ensina com longos textos.
Nicolle	Porque ela não sabe ouvir. É surda!
Rodrigo	A Janaina. Ela é a professora da outra turma, da primeira série. Eu gosto... Os professores são: Carine, Janaina, Nara, Juliane, a Cristina e a Alessandra. Eu amo ela, gosto muito. Ela é sorridente. Eu estudei com ela na primeira série, depois passei para a segunda série e agora estou na terceira
Rodrigo 23	<p>Teve a Lúcia e a Denize. São professoras que eu sinto saudades, que me eram muito atenciosas comigo. Mas ela [Denize] passou em um concurso e saiu da escola. Eu fiquei muito chateado e triste com a saída dela, mas eu gosto de recordar essas histórias porque são lembranças boas, da época em que ela estava aqui. Agora vou me formar, vou embora, mas continuo gostando dela e do EJ. Terei muitas saudades, mas continuarei amando a escola. Eu lembro da primeira vez que fui convidado para participar do teatro, quando eu ainda era novo aqui na escola. A Valéria [coordenadora pedagógica] me perguntou: “Tu queres participar do teatro?”. Eu disse: “Sim, sim”. Então eu comecei a participar do grupo do teatro, acho que foi na quinta série. Gostei bastante, fiquei bem interessado. Eu também participava do grupo do Hino, mas eu era muito preguiçoso e cogitei sair das atividades. Então pensei: “Ah, eu queria ser assim, igual os profissionais de televisão que tem toda aquela expressão. Eu queria fazer igual”. Acabei assumindo a responsabilidade dos grupos e continuei participando. Hoje já faz quatro anos que integro o grupo de teatro. Eu sei que depois da formatura isso é uma coisa que vai me deixar com muita</p>

	saudade, porque é algo que me marcou muito, que eu gosto muito.
Tiago	Professora de Língua de Sinais, a Juliane, que é conselheira da turma. Gosto da Andréia, de Português, do professor de Matemática... Gosto de todos. Surda. Eu gosto muito dela porque é muito engraçada. Ela é muito legal. Às vezes eu provoço os outros um pouquinho, mas peço desculpas e sigo estudando, focado.
Yasmim	A Juliane explica, a gente estuda. Às vezes eu fico na parte de baixo da escola abraçada nela. Quando eu chego atrasada, o portão fecha e eu tenho que entrar por outra porta da escola. A Cris [coordenadora de disciplina] ou a irmã Maria de Lourdes [vice-diretora] me leva para a sala, eu não posso ir sozinha. Não pode [fala algo sem sinalizar], comer bala, mascar chiclete, chutar, não pode bater..(A Juliane ensinou tudo isso que não pode?)Sim. E no intervalo a gente faz uma oração e brincamos. Quando bate o sinal, nos organizamos em filas

Estudantes Escola K (EK)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Aluno 1	Eu desde que nasci estudo aqui. Estou aqui até hoje. Aqui eu aprendo coisas várias coisas e estou aqui até hoje.
Aluno 2	Porque para mim antes era muito difícil. Quando eu era pequenininha era difícil aprendizagem da língua de sinais meus pais pesquisaram e descobriram essa escola de surdos. Então eu vinha desenvolvendo aqui. Mudei para São Paulo e depois voltei para cá. E aí voltei aqui para escola. Sempre estudei aqui, até agora, no nono ano.
Aluno 3	Porque eu acho que as outras escolas são ruins a inclusão é difícil com os ouvintes. Não tem comunicação é muito complicado. Aqui na escola sempre tem comunicação em língua de sinais é muito bom.
Aluno 4	Porque aqui é uma escola para surdos, tem contato com outros surdos. Se eu fosse para outra escola com inclusão seria muito mais difícil, precisaria de intérprete. Então aqui na escola é muito melhor porque já tenho surdos e em outra escola acho que eu não conseguiria me acostumar, acho que eu teria dificuldade.
Aluno 5	Porque essa escola é bilíngue própria para surdos. Tem língua de sinais, então eu estudo aqui. Outra escola eu acho que seria difícil a questão da acessibilidade. Só tem esta escola em Caxias.
Aluno 6	Porque eu estudo aqui. Às vezes eu até vou a outras escolas quando tem festas ou alguma apresentação de teatro. Nessas ocasiões eu vou com os ouvintes mas em geral eu gosto de ficar aqui porque aqui é que tem a comunicação com o surdo. É gostoso, é fácil. Com ouvintes eu não iria conseguir me comunicar muito bem.
Aluno 7	Eu gosto daqui porque aqui tem língua de sinais, tem surdos. Se fosse em outra escola seria diferente e estranho. Eu acho que eu não ia gostar. Eu gosto de estudar aqui. Em outras escolas faltaria língua de sinais principalmente. Aqui tem professores que sabem Libras o que facilita as trocas. Se fosse em outro lugar acho que seria mais difícil em função da dificuldade de comunicação com os ouvintes. A escola de surdos deve ter a língua de sinais, uma comunicação eficiente e facilitada, muitas trocas, a questão do orgulho surdo de mostrar a surdez. É um pouco diferente NE? Mas aqui no EK tem coisas que são diferentes das escolas de ouvintes, por exemplo. Ainda faltaria a questão de legenda, de ter intérprete nas TVs. Não sei, não

	tem defeito aqui é muito bom. É muito legal, a aprendizagem é ótima, não tem defeitos.
Aluno 8	Porque aqui tem Libras. Se eu estudasse em outra escola eu teria mais dificuldade em aprendizagem com inclusão. O EK é uma escola específica para surdos, então eu tenho vontade de conviver e de continuar estudando aqui porque eu acho que a minha forma de aprender condiz com a forma de ensinar da escola. Se fosse em outra escola eu não sei, talvez tivesse um pouco mais dificuldade, precisaria de intérprete, seria mais confuso.
Aluno 9	Porque eu nasci aqui em Caxias a minha família sempre estudou aqui no EK. Minha família é de surdos e por gerações estudaram aqui. Então eu estudo também.
Aluno 10	Eu entrei aqui no primeiro ano e eu nunca cheguei a ir para escola de ouvintes, vim direto para cá porque tinha língua de sinais, questões da cultura surda, a comunicação é melhor.
Aluno 11	Porque aqui tem surdos, aqui tem Libras, tem diferentes oportunidades de aprendizagem. Isso é diferente do que seria em outro lugar, onde poderia ser difícil a comunicação a compreensão das coisas que se diz. Aqui a compreensão é muito fácil através da Libras tudo fica muito claro. Também em outros lugares precisaria passar por intérprete, o que às vezes dificulta a comunicação e a compreensão. Teria mais dificuldades em outro lugar.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Aluno 1	Teria língua de sinais. A língua de sinais é muito bonita. Só isso. Mais ou menos... aqui tem várias coisas. Eu acho que aqui faltam obras. Faltam coisas novas que hoje não têm.
Aluno 2	<p>Eu acho importante para aprendizagem a língua de sinais, a prática na língua de sinais e que a língua de sinais seja ensinada junto com as palavras, para estudar a equivalência entre palavras e sinais. Gosto da questão da sinalização que é rápida e quando a gente coloca numa frase às vezes fica um pouco confuso. Então a estudar a frase em língua portuguesa é muito importante. Entendi...eu acho que no futuro precisa ter mais pessoas. Se houvesse mais gente a língua de sinais seria mais promovida, garantindo uma boa comunicação, porque hoje tem pouca gente. Eu tenho uma preocupação precisa de ter mais pessoas. Eu tenho um sonho que no futuro venham mais pessoas aqui para escola porque se no futuro continuar diminuindo vai acabar fechando e aí as pessoas vão perder a oportunidade dessas aprendizagens porque dentro das escolas de ouvintes é mais difícil. Então eu acho que precisa de mais gente aqui na escola a gente sinalizando.</p> <p>Bom eu acho que falta mais pessoas, porque se as pessoas que estão aqui hoje começaram a se formar e foram saindo da escola. Se olhar de tarde os pequenininhos tem muito pouco, precisa de mais pessoas. Até tem gente com idade de 14 ou mais, mas os pequenos não têm. Precisaria de mais alunos. Difícil pensar, mas acho que mais professores e mais alunos. Os professores que se aposentam precisariam ser repostos. Também mais materiais.</p>
Aluno 3	Aqui é um pouco ruim porque tem poucas pessoas, poucos surdos. (perfeita escola?). Tem surdos. As escolas de surdos são legais e dentro delas tem algumas coisas boas e algumas coisas ruins. Falta mais pessoas, pessoas novas para ajudar, pessoas que saibam língua de sinais, pessoas com quem a gente possa interagir livremente. E o que mais falta são professores que consigam explicar com facilidade

	para os alunos. Acho que então esse é um defeito. Aqui na escola precisaria ter mais facilidade em relação à língua de sinais por exemplo religião. O que eu acho ruim é que faltam conceitos essas coisas eu não gosto também o inglês é muito ruim. Falta um pouco, tem muito bate-papo precisaria focar mais na aprendizagem.
Aluno 4	Teria atividades para surdos, jogos como nos Estados Unidos, esportes. Também tem que ser maior, esta escola está um pouco pequena. Eu gostaria que ela aumentasse, que fosse uma escola grande. Também uma língua de sinais instituída dentro das disciplinas, só isso. Acho que falta esportes, quando chove molha a quadra, não pode ir para fora, também acho que falta lanche à noite, a partir das 6 horas não tem mais lanche. Só isso.
Aluno 5	Principalmente instrutores de língua de sinais para as famílias que não sabem língua de sinais que pudessem vir e aprender a língua. Uma escola bilíngue com libras. Aqui tem tudo. Aqui tem língua de sinais...tem tudo...aqui é mais ou menos perfeito. É bilíngüe, a única escola bilíngue. Poderia ter mais ensino de línguas que tornaria mais fácil.
Aluno 6	Teria professora que saiba libras e também a aprendizagem facilitada. Haveria estimulação com a criação de cartazes para trabalhar com o visual. Teria mais teatro, arte e cultura surda, história da Cultura Surda. Fotos, mostras fotográficas e também a disposição dos alunos na sala facilitaria a aprendizagem. Mais ou menos. É um pouco diferente aqui. Falta professor fluente. Aqui os professores alguns sabem outros não são fluentes. Falta cartazes essas coisas com desenho que mostra a cultura surda. As vezes tem umas um pouquinho sim questão da história tem um pouco aqui na escola. Falta melhorar a língua de sinais dos próprios surdos.
Aluno 7	Mais importante eu acho que é língua portuguesa, a aprendizagem das palavras eu acho que me ajuda muito e que é muito importante
Aluno 8	Professores fluentes em língua de sinais, precisaria que a aprendizagem ocorresse em língua de sinais acompanhando um jeito dos surdos aprenderem. Tem alguns professores que não são fluentes, mas os surdos vão tentando ensinando através das trocas eles vão melhorando. Na minha opinião não tem escola perfeita. Todas as escolas têm algum defeito. Mas precisaria talvez mais interesse na língua de sinais.
Aluno 9	Tem a língua de sinais. Precisaria mudar alguns professores porque tem alguns professores que não sabem usar muito bem a língua de sinais. Alguns professores há anos estão aqui mas vão perdendo a língua de sinais e só mostrando o conteúdo só em língua portuguesa. Alguns surdos conseguem aprender outros não. Então por isso eu acho que seria importante que os professores estimulassem e o aprendizado somente através da língua de sinais. Primeiro lugar, todos os professores seriam surdos e fluentes em libras para facilitar a comunicação com os alunos. Também eu sonho que tivesse turno integral manhã e tarde para favorecer a aprendizagem. Agora, por exemplo, eu tenho aula só à noite então teria que ter aula de manhã e de tarde. Aqui tem só alguns professores surdos e turno integral não tem. Falta turno integral, só isso.
Aluno 10	Não entendi a pergunta. O que eu gosto é de participar do meu grupo de esportes, participar de palestras também de teatro, essas coisas eu acho importante. Eu acho que teria que melhorar as regras, talvez as regras para a aprendizagem, ver os diferentes jeitos que cada um aprende porque cada pessoa tem um jeito. Eu acho que em outras escolas também seria diferente e aqui na escola de surdos, aqui no EK. Também em relação aos problemas, deveriam ser resolvidos os problemas pequenos

	do dia a dia e também algumas brigas precisariam ser resolvidos com conversa só isso.
Aluno 11	Tem surdos, tem língua de sinais conforme legislação, também têm diferentes tipos de surdos. Precisaria ter mais surdos dentre outras pessoas nem entendem o que é a surdez. Precisamos sempre ficar explicando. Eu gostaria que tivesse uma escola maior, que o diretor fosse surdo. Tem diretor ouvinte agora que não é ruim, mas acho que seria mais adequado se fosse surdo. Falta um lugar melhor, um lugar melhor para comer, um refeitório melhor. Os espaços são pequenos. O problema é realmente em relação ao espaço, acho que precisaria de uma área maior.
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Aluno 1	Meu melhor amigo me marcou. Estou sempre junto até hoje.
Aluno 2	Eu lembro mais ou menos de professores novos. Mas que me marcou eu não lembro. Lembro mais ou menos que me marcaram alguns professores como a Natasha, o Tibi, o Gustavo. Teve coisas importantes, mas eu lembro de poucas coisas que marcaram na minha vida.
Aluno 3	A geografia que me marcou. A professora.
Aluno 4	Não
Aluno 5	A língua de sinais. Aprender a língua de sinais e também alguns professores. A aprendizagem da língua portuguesa as diferentes disciplinas. O que eu mais gosto de aprender aqui é língua portuguesa. Por quê? Porque é uma segunda língua. Minha primeira língua é a língua de sinais e a língua portuguesa segunda língua, então eu gosto de aprender.
Aluno 6	Ano passado foi muito importante esse ano já não tem nada. No passado professora de história foi muito importante e a de português também professor de artes foram importantes porque a aprendizagem foi muito legal e interessante. Nas escolas de ouvintes não teria tanta coisa. Aqui na escola de surdos está muito legal.
Aluno 7	O meu encontro com o Tibiriçá foi marcante porque ele foi o primeiro surdo que eu conheci e me ajudou com a língua de sinais. Eu não sabia nada, então me ajudou e proporcionou uma transformação na minha vida.
Aluno 8	O que me marcou aqui na escola foi o fato de todos os professores saberem língua de sinais. Quando eu comecei aprendi bastante com todos com muito esforço. Mas alguma marca eu acho que é a luta para abrir aqui a escola para que ela continue funcionando. Isso é muito importante para mim, eu tenho orgulho de estar aqui, essa é a minha escola. Às vezes os surdos tem dificuldade em se encontrar e eu me encontro aqui na minha escola. Eu fico muito feliz de estudar aqui.
Aluno 9	A professora que marcou a minha vida foi uma professora do ano passado. Uma professora que não era instrutora, uma professora que é de língua de sinais oficial. Este é o sinal dela...
Aluno 10	O que, por exemplo? (Professor, momento, alguma coisa que foi muito importante que te marcou?) Uma coisa que me marcou.. A professora sinal eu aprendi muitas coisas com ela também esta pessoa desse sinal também me marcou. Então algumas pessoas, alguns encontros marcaram a minha vida.
Aluno 11	Sim. Quando eu comecei a me comunicar. Foi isso que me marcou porque eu tinha vontade mas não sabia a Libras. Ela me possibilitou conversar. Isso quando eu tava lá na terceira série e isso me marcou.

Estudantes Escola D (ED)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Andressa	Em função de que quando eu era pequena não estava aprendendo nada estando em uma escola em situação de inclusão. Meus pais escolheram esta escola (o ED), eu aceitei e permaneço aqui até hoje.
Dionatan	Bem, na verdade da educação infantil ao fim do Ensino Fundamental eu estudei no EMEES, mas lá não tem Ensino Médio, então até me preparei pensando em ir para o Concórdia mas acabei vindo para cá e enfim, sigo estudando.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Andressa	<p>Nada, eu nunca vi nada... Eu acho importante que a escola seja pintada, que se tenha novas tecnologias, mas eu nunca vi dessas coisas... Somente em relação à escola? Eu acho que ela está completa. Não sei o que falta, nunca me explicaram sobre isso. ah, a falta de comunicação com os professores, há dois professores com quem não há comunicação. É, falta comunicação em Libras, precisaria que eles tivessem mais fluência, há professores que oralizam mais do que sinalizam. Religião e filosofia. Olha de filosofia eu não consigo aprender praticamente nada, eu tenho paciência com a filosofia, mas não há comunicação. Eu não tenho dúvidas... Eu só gostaria que tivéssemos novos professores, fluentes em língua de sinais. Para religião e filosofia, então estaria completo. É boa, mas precisa de algumas coisas, como vou explicar... Precisa divulgar mais, pois eu vejo mais pessoas oralizando, são ouvintes, e nós surdos ficamos quietos, só observando... Acho que é isso que falta, que se oralize e sinalize, pois é uma falta de respeito, estão duas pessoas conversando oralmente, chega um surdo e eles seguem conversando oralmente... O ideal seria, tem um surdo? Sinaliza, assim o surdo pode olhar e entender. (E aprender mais, ter mais informação. Muitas vezes as informações não chegam, e com informação se aprende melhor, se desenvolve.). Isso.</p>
Dionatan	<p>Eu penso que a escola de surdos ED está muito diferente de outrora, há um amplo espaço, com diversas salas. Eu perguntei a alguns alunos antigos e me disseram que era muito diferente antes, mas eu entrei aqui na escola e recebo muito informação aqui, já são cinco anos estudando nesse espaço, já entendi como funciona a escola e é muito boa. Não há pessoas más, acho que não haveria nada para melhorar aqui. O que mais falta são os surdos em si, o número de alunos diminuiu consideravelmente e há quem fale que desse jeito acabaremos todos indo para a inclusão, e não é o que eu quero. Por isso que precisa aumentar o número de alunos, para que se mantenha a escola de surdos. Além disso nem todas as pessoas são fluentes em língua de sinais, então é preciso haver um esforço maior no estudo. Eu me preocupo muito, pois muitos surdos não entendem o mundo lá fora, a gente fica aqui e usa os materiais, estuda sinais, desenha, escreve, há salas, mas e quando nos formarmos? Vai diminuir ainda mais os alunos? No futuro só teremos as escolas de inclusão? Antigamente haviam tantos alunos, eu fico refletindo sobre isso, que o que precisamos é de mais surdos aqui. Sobre isso de faltar a língua de sinais, o problema é a disciplina, os alunos não tem interesse pois é fraco, então optam por ficarem conversando no grupo, e deixam para lá a disciplina. Eu até já conversei com os colegas, para eles mudarem a forma de agir, aconselhei, mas não adianta. – sim, antes o grupo estava conversando alguém errava algum sinal, outro ajudava a produzir os sinais da maneira correta, agora parece que isso se perdeu, sei lá. Parece feijão quando se</p>

	desmancha, os surdos só querem saber de festa, estão sempre deixando as aulas de lado... Como vai ser no futuro? Pra conseguir emprego? Fazer faculdade? Ensinar os filhos? Imagina se um filho te pergunta algo e tu não sabe responder, que vergonha! Acho que a ED, assim como qualquer outra escola, precisa ter pulso firme, cobrar o estudo, estimular a fluência de língua de sinais, dizer quando não entendeu para que haja de fato comunicação. Mas eles não se comunicam, só querem passeio, um pouquinho de bate papo, pouco contato. Eu observo que os alunos tem mais contato entre eles, mas não com os professores...
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Andressa	A “R perto do rosto”, ela foi minha professora quando eu era pequena e até hoje eu gosto dela...mas não entendi bem a pergunta. Até a terceira série. É dela que eu lembro. ED era uma mulher que já morreu. A “R perto do rosto”.
Dionatan	[A professora] de língua de sinais, quando eu cheguei aqui eu vi que conhecia ela lá no EMEES e depois segui tendo contato todos os dias. Ela dá muito valor a nós surdos, e nos informa, explica as coisas, quer que ampliemos nos nossos horizontes. É importante essas novidades, o aconselhamento, ajuda muito, então eu a observo como alguém importante, mas sim as vezes, dependendo do dia a gente briga, mas ela é importante.

Estudantes Escola B (EB)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Amanda	Porque é bom é importante estudar aqui, eu gosto não sei não sei o que responder. Porque na escola inclusiva é bem difícil, aqui tem a língua de sinais então é melhor.
André	Comecei em 2003 no pré, na inclusão. Tinha colegas lá na inclusão, fiquei dois anos e eles não tinham respeito comigo, me provocavam... Eu sou implantado e depois desses anos eu cansei da inclusão e vim pro EB em 2005, no segundo ano com mais quatro colegas (que ele falou o sinal). Eu participo das aulas, nunca reprovei, venho todo dia. Ano que vem eu me formo e aí vou seguir os estudos no ensino médio, até o 3º ano e por último vou terminar o Ensino Médio. Eu coloquei o implante o ano passado, fiz a cirurgia, dia 06 de Julho. Mas o que aconteceu? Tive uma infecção, saiu bastante pus e aí eu parei de estudar um tempo, voltei em Agosto. Eu fazia terapia na fono, mas aí o Renan e a Sônia aconselharam minha mãe a me colocarem na escola EB porque eu não sabia nada de Língua de Sinais e aí comecei a render um pouquinho. Aprendi Língua de Sinais e na Inclusão eu esqueci tudo o que eu tinha aprendido, os poucos sinais que eu sabia. E aí, aqui no EB eu comecei a sinalizar e aprender Língua de Sinais, usando a LIBRAS
Érika	Antes eu não conhecia a língua de sinais, na verdade eu não tinha nenhuma comunicação em casa eu sou surda, então com ouvintes eu não conseguia ter uma oralidade, com surdos também não sabia língua de sinais eu não consigo me comunicar, a primeira vez que eu vim aqui na escola até achei estranho tudo isso eu via que eles utilizavam as mãos e agora com o tempo eu fui olhando, aprendendo e consumindo esse tipo de informação visual até hoje consegui me comunicar em língua de sinais brasileira.
Ivana	Eu gosto muito da escola EB, acho muito legal a importância e contato entre os surdos, os professores me ensinam bastante para que eu tenho desenvolvimento

	<p>maior, eu tenho muito prazer nessa atividade. Quando tinha oito anos de idade fui para a Escola Duque de Caxias onde, a maioria era ouvinte e era só eu de surdo no processo inclusivo os professores usavam a oralidade e eu não me comunicavam com ele, era muito difícil a questão da escrita, justamente pela falta de comunicação sentia um processo muito pesado pedia ajuda para os meus amigos, para os meus colegas mas nem com eles eu consegui me comunicar então, em casa eu fazia um exercício de leitura para tentar aprender, voltava para a escola para que pudesse ter um aprendizado mais profundo, por que a inclusão é um aprendizado mais profundo e os professores batiam na minha mão apertavam minha orelha não deixavam que eu utilizasse as mãos, tinha que usar a oralidade, os professores eram muito ruim mesmo. Com 18 anos eu abandonei a escola no sexto ano e fui trabalhar durante anos, trinta e uma anos de trabalho me aposentei E aí fiquei em casa tranquila enfim a Sônia foi até minha casa conversar comigo, explicou sobre a escola EB, eu fiquei pensando fiquei relutante e decidi que não porque eu tenho trauma no processo de escolarização na Escola Duque de Caxias, que foi o processo inclusivo muito ruim principalmente pela falta de comunicação. Depois o Jefferson visitou a minha casa e falou que tem que ir na escola EB, pois tinha contato entre os surdos que era importante o meu retorno à escola eu ainda resistente não quis. Quando eu fui até Associação de surdos conversando com a Angelisa me aconselhou bastante sobre a escola e eu acabei aceitando conhecer escola EB, fiquei muito surpresa com todos os surdos contato um com o outro, a experiência da língua de sinais me deu muita satisfação. Comprei todo material escolar levei para escola, fiz minha matrícula e aos poucos eu fui aprendendo no primeiro mês eu já me apaixonei já estou a quatro anos frequentando escola EB e agora eu já tô no terceiro ano do ensino médio, fiz do sexto ano até o terceiro ano do ensino médio, do ensino fundamental. Tem muito contato com os colegas surdos aqui na escola e é muito melhor realmente.</p>
Kauã	<p>Porque precisa eu tenho muita comunicação aqui, amigos é melhor converso, tem comunicação também qualquer pessoa igual.</p>
Luara	<p>Eu quis estudar na Escola EB porque que o aprendizado é muito bom a gente se desenvolve bastante, o ensino é através da língua de sinais se ensina várias coisas, outras escolas, escola de ouvintes eu tive muita dificuldade é muito ruim principalmente em referência comunicação, também me sentia muito menosprezada não me sentia segura os professores tentavam se comunicar comigo e eu nunca consegui estabelecer uma comunicação com eles, então prefiro EB por o aprendizado ser na língua de sinais.</p>
Michele	<p>Eu frequento aqui à tarde de manhã eu estudo e aprendo com os meus colegas surdos eles me ensinam e ajudam nas perguntas relacionadas às variações as perguntas principalmente língua portuguesa a gente se ajuda.</p>
Roselaine	<p>Antes eu estudava na escola Cícero, há muitos anos atrás eu era criança, estava aprendendo, mas não tinha língua de sinais, os professores escreviam no quadro, faziam gestos e eu acabei parando de estudar, também a minha mãe falou que era muito ruim porque eu tinha que pegar a van me deslocar então eu com nove anos eu comecei a estudar até os 13, e com 13 anos eu parei de estudar no quarto ano do Ensino Fundamental, fiquei muitos anos e no ano de 2005 quando abriu a escola eu fiquei muito surpresa fiquei admirada, fiquei surpresa com a abertura da escola, eu vi um ônibus passando que tinha o nome da escola e disse vou lá conhecer, quando eu cheguei na escola encontrei muitos surdos e eles perguntaram como você chegou</p>

	<p>aqui? Aí eu disse vi o nome da escola no ônibus peguei e vim aqui. E assim, com o chamado do Jefferson eu voltei a estudar, estudei alguns anos e parei novamente desisti no sexto ano porque eu tive que mudar de cidade, fui para Pelotas por conta do meu casamento fiquei mais um tempo lá e realmente eu perdi tempo todo esse tempo foi perdido até que o Jefferson professor Jefferson insistiu para que eu voltasse para a escola, falou que tinha uma redução muito grande do número de alunos que eu precisava voltar a estudar e quando então eu me separei do meu marido em Pelotas e vim para Santa Maria voltei a estudar o Jefferson ficou muito feliz o professor Giordano também comemorou o meu retorno e eu voltei muito forte continuo aqui na escola, estou no oitavo ano, em 2016 eu fui aprovado né? Então agora, estou cursando o oitavo ano tem aprendido muito a língua portuguesa, língua inglesa, matemática eu adoro esse processo, esses conteúdos me desafiam bastante o meu pensamento e eu também tenho vontade de fazer magistério talvez vou fazer um outro curso para depois também está exercendo essa função talvez fazer um curso na faculdade, eu estou pensando o que eu vou fazer no futuro.</p>
Stefani	<p>Porque eu escolhi o EB? Eu escolhi a escola para estudar porque é bom aqui.</p>
Vitória	<p>Eu tenho muito interesse, eu me interessei pela Escola EB por ter troca entre os surdos me comunicar com eles, o que não acontecia na escola de ouvintes, eu tinha um prejuízo e aqui eu consigo cognitivamente me desenvolver melhor, aqui na escola Rinaldo EB, nunca frequentei inclusão.</p>
Paulo	<p>A escola é boa eu aproveito as aulas aprendo palavras, sinais, antes eu estudava no Cícero não tinha língua de sinais eu não aprendi a nada, era a inclusão é muito ruim só me falar com palavras, tinha muitas regras não tinha a correspondência com sinal. Eu fique um, dois, três, quatro, cinco anos fui até o quinto, fui passando na verdade eles me passavam. Depois eu precisei voltar a trabalhar e não tinha comunicação também no trabalho e eu estava esperando até que a escola EB abrisse. No ano de 2001 quando abriu eu fiquei muito emocionado e de verdade antes a gente era só gestos, eu não tinha uma língua de sinais, onde eu trabalhava utilizava língua portuguesa, papel, escrita na verdade. No EB disseram que eu poderia continuar espaço, com ouvintes, mas também está na escola para ter um relacionamento com pessoas surdas e no trabalho com pessoas ouvintes. Muitos falam sobre a questão de não estudar por conta de manter a pensão, mas não eu quero estudar quero aprender quero e me manter nesses dois espaços, escola e trabalho.</p>
	<p>O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?</p>
Amanda	<p>Faltas? Não pode faltar, precisa vir nas aulas, (um detalhe que o sinal de falta ela confundiu com o sinal de faltar) Sim faltar sinal para faltar ou falta sinal de falta de material, sinais diferentes. Eu não sei eu não entendi a pergunta. Precisa sim, foi tudo falta falta tá ela fazer sinal ainda falta de material, enfim falta professor, falta algumas coisas.</p>
André	<p>O que falta, principalmente, é aumentar a quadra de esportes. Trocar pra grama sintética, porque quando cai a gente se machuca. No futuro quero trabalhar na minha vida, por exemplo, o colega (fez o sinal do colega) ele ama artes, ama desenhar e eu, eu amo aviões. Eu queria ser piloto de avião, queria viajar... Eu fui em novembro passado, fiz a cirurgia e depois de uns meses precisei voltar. Aí falaram que estava</p>

	tudo bem, que a infecção já tinha sarado, aí eu viajei.
Érika	A escola de surdos tem vários elementos a língua de sinais é uma delas e eu consegui aprender essa língua através da ajuda dos colegas. Quanto ao que falta, não consigo relatar nada agora
Ivana	A escola EB, é importante estudo dentro da escola para que futuramente exista a formação desses alunos, o ideal, o que a gente espera, o meu sonho desejo é que no futuro se tenha formatação, que eu me forme e tenha alunos se formando. Eu sonho ir para Universidade Federal de Santa Maria, ainda é o caminho incerto, no meu caso, mas com o tempo, com experiência eu vou decidindo a gente sabe tem muitos surdos que tem o desejo de ir para a Universidade Federal de Santa Maria, o meu caso é a parte, mas a gente sabe que existem outros surdos que gostariam de estar nesse espaço, de ir para universidade. E o que falta realmente é os surdos eles acabam se formando indo embora muitos desistem, isso se constitui em um problema porque justamente pela evasão e pela desistem, mas precisamos que esse número seja substituído de surdos, esses que vão embora que se formam, precisamos ter um retorno nas matrículas de novos surdos.
Kauã	Falta pessoas, falta alunos precisa vir mais surdo e até conhecer a escola tem surdos que não conhecem por que a gente, sem a escola a gente se sente muito sozinho, e se via mais surdos aí vai ser melhor para conhecer mais surdos, vai ser uma alegria, Também a escrita de sinais, materiais como escrita na língua portuguesa, o Jefferson ensina sobre a escrita da língua de sinais tem esses materiais também.
Luara	Minha opinião, para mim falta aluno só precisa ter mais, mais surdos que venham aqui para escola a gente precisa convidar chamar os surdos para a escola importante isso para eles também se comunicarem aqui dentro da escola.
Michele	Eu acho que essa escola só no futuro com professores surdos e colegas também. Sobre o que falta na escola é a quantidade de alunos, precisamos ter mais alunos, precisamos chamar outros alunos para estar frequentando esse espaço.
Roselaine	Aqui nas aulas do Cosér é muito bom, é excelente tem professores ouvintes, mas os surdos são muito inteligentes tem surdos que tem uma competência maravilhosa os professores ficam admirados com essa competência dos alunos e eles perguntam ele realmente é surdo? Sim, ele é surdo eles aprendem mesmo porque na inclusão isso não acontecia e aqui com todos os professores ouvintes estimulando surdos, estimulando diferentes tipos de surdos que tem aqui é muito importante, então a gente espera que todos tenham também essa habilidade intelectual. Bom aqui realmente tem uma redução do número de surdos, a gente precisa chamar surdos de cidades diferentes que aceitam virestudar no EB, venham conhecer, venha ver você vai ver o quanto é ruim ficar em casa sem aprender nada, aqui tem um estímulo muito grande então essa necessidade de divulgação de chamar outro surdos para que esse essa redução não permaneça, o professor Jefferson fica muito preocupado com esse numero, a gente precisa aumentar o numero de surdos, a gente precisa fortalecer independente do surdo que seja, a gente precisa que eles venham para cá. O que falta, as faltas maiores é realmente essa redução a gente precise que amplie, se continuar nessa redução no futuro pode fechar o Jefferson explicou sobre isso fiquei bem assustado inclusive se manter é possível que a gente fecha escola e aí esses alunos a ter que ir para a inclusão e os alunos não querem o processo inclusão, o surdos tem o direito e querem estar aqui então, isso é uma falha que precisa reforçar isso aos

	surdos para que não fique nessa ignorância e venham ter uma qualidade muito boa que de excelência em que estimula o contato de surdos aqui na escola.
Stefani	Eu não sei, aqui é bom é legal a escola é boa, eu não sei responder.
Vitória	Uma escola ideal é que tenha surdos com a comunicação em língua de sinais e não com ouvintes através de uma escrita entre papelzinhos. Enfim, uma comunicação mais truncada, então uma escola ideal é com surdos conversando em língua de sinais. O que falta ainda são professores que sinalizem às vezes isso dificulta um pouco então até uma língua de sinais que o professores sejam mais fluentes em língua de sinais.
Paulo	Eu preciso frequentar as disciplinas, aprender bastante, por exemplo, no trabalho tem a palavra CIPA e aí em reuniões apareceu isso, e aí depois em ciências, geografia eu aprendo sobre isso, com a articulação trabalho e escola o quanto ajuda, também falta alunos surdos na escola.
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Amanda	Não lembro agora, antes tinha a Luana, que era estagiaria, foi muito legal
André	Aniversário, dia do surdo, aniversário do EB. Dia do surdo é 27 ou 26? 26, 26. É esses são os momentos. Outros eu esqueci. Esses que eu lembro.
Érika	Não foi respondida
Ivana	Todos os professores me marcaram são muito legais eu gosto muito deles. O que me marcou aqui na escola é questão do desenvolvimento do grupo de surdos desenvolvimento da escrita, mas eu acho que vou ver um pouco mais essa resposta é a questão de todos alunos serem surdos e que a gente precisa continuar chamando mais alunos surdos, nós precisamos, por exemplo, ir na RBS, a Marenize, o Jefferson precisa a liderança ir na RBS explicar, talvez fazer uma entrevista e divulgar para todo o Rio Grande do Sul para que as pessoas possam vir para escola EB, colocar em jornal, em rádio tem muita surdos isolados que não tem essa informação, precisa ter contato com os pais com a família explicar esse sofrimento dos surdos vem passando principalmente na inclusão com a falta de comunicação com as pessoas ouvintes, cidades do interior São Sepé, Caçapava enfim tem muito sofrimento ainda e muitas dificuldades que a gente precisa trazer eles para o EB porque realmente é melhor.
Kauã	Eu lembro sim as colegas também aqui no EB, eu tenho vontade de me profissionalizar, por exemplo, pode ser como ouvinte? Mas eu não gostei, não gosto porque eu não entendo nada, a oralização não entendo nada eu me sinto bobo, não entendo nada quando eu comecei aqui eu te levei um susto porque aqui no EB o Jefferson que veio falar comigo que me ensinou língua de sinais e aí eu fiquei feliz porque eu consegui me comunicar com ouvinte eu não conseguia me comunicar não conseguia nem conversa simples né e com a língua de sinais foi muito melhor porque aí eu comecei a aprender mesmo.
Luara	O que marcou a minha vida e eu agradeço a escola mais importante aqui no EB, eu agradeço muito o professor Jefferson diretor eu agradeço muito a ele, ele marcou muito a minha vida ele é muito especial para mim.
Michele	A língua de sinais, Sing Write, escrita de sinais tem alguns surdos que desenham também, aula de artes. Isso tudo é um desafio para o nosso aprendizado. São perguntas bem profundas que você está fazendo, bem difíceis, complexas.
Roselaine	Quando eu era pequena não sabia língua de sinais e ao longo dos anos s teve uma importante foi quando o EB abriu porque tinha muitos surdos o processo da inclusão

	com os ouvintes é muito complicado e eu sempre quis que todos os colegas fossem surdos e eu fiquei muito feliz muito contente quando vi que todos os colegas eram surdos foi a primeira vez que eu vi a sua realidade e aqui no EB. Eu frequentei muito, participei bastante desse espaço e é muito bom é muito bom, eu melhorei bastante, tem os três turnos manhã, tarde e noite tem quatro turmas têm os jovens, tem as crianças, os adultos, os mais velhos enfim também tem Ensino Médio tem muitos grupos aqui na escola, e eu amo esse local, Eu amo a escola melhorou muito a minha vida e principalmente pelas por essa questão de surdos aqui por isso que eu escolhi a Escola EB.
Stefani	Não lembro.
Vitória	Os surdos professores um momento importante que eu considero o alvo é importante a presença de professores surdos que a gente aprende realmente com professores ouvintes eu esqueci muitas coisas tinha dificuldade esse contato surdo, surdo, em me identifico com igual e aí é mais fácil do que com professores ouvintes
Paulo	Eu estudava em São Sepé antes, tinha seis, sete surdos era um grupo pequeno de surdos, era uma escola de freira e a grande maioria eram ouvintes, a gente ficava isolado, fechado, não tinha muita, muita aula, eu tinha três ou quatro anos cindo, seis até mais ou menos quando eu completei oito anos eu ficava muito muito fechado eu só desenhada, pintada não tinha aula efetivamente, com oito anos eu fui para Santa Maria uma escola aqui em Camobi, eu tinha recebido livros, mas não tinha sinal nenhum e eu tive que aprender sozinho com oito anos nada de língua de sinais, os professores tentavam me ajudar mas eu sofri bastante, chorava e aí as Freiras falaram fica mais ou menos um ano sem ir para casa segunda até sexta, eu ficava nesse espaço nessa escola e apenas sábado e domingo eu ia e foi horrível, foi muito ruim, inclusive no Cícero ficava com medo ia para debaixo dos locais de mesa enfim para baixo no espaço. Realmente ficava embaixo da mesa e aí quando eu vi surdos pela primeira sinalizando eu não entendi nada, comecei a chorar e eu quis aprender, e aí teve uma professora que tentava ajudar colocava a minha mão no corpo, para que eu pudesse sentir o som através da vibração. Também fui em fono e depois é que aprendi a língua de sinais primeira vez foi aqui no EB e foi uma experiência muito diferente ter contato com a língua de sinais.

Estudantes Escola E (EE)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Alessandro	Eu não sabia de nada, foi uma escolha da minha mãe. Na época, não conhecia a escola e nem a Libras, eu ouvia um pouco e oralizava. Antigamente era um prédio antigo. Fui entendendo e aprendendo a língua de sinais. Depois mudamos para outro espaço, a escola era em outro lugar, perto de onde eu fazia treinamento fonoaudiológico. Segui estudando, sempre e sempre, se não me engano, no ano de 2012 a escola mudou para este lugar. Sim. Há muito tempo eu estudei em uma escola com ouvintes. Sofri bastante. As pessoas ficavam zombando de mim. Era bem cansativo, eu ficava bravo, chorava e então disse para minha mãe que não queria mais estudar com os ouvintes. Pensava que seria melhor estudar em outro local. Minha mãe pensou bastante e resolveu me trazer para essa escola. Na época era no centro a escola para surdos, no prédio antigo. (Indicaram?) Sim. Ela me levou na escola no centro. Eu desconhecia escola e o local.

Diovana	<p>Porque eu fiquei na dúvida entre o Lilian (fez sinal da escola) e aqui. Lá por causa da hora eu estava sempre atrasada. Eu pedi um tempo no Lilian, pedi um tempo, por causa dos meus atrasos. Depois eu pensei em voltar para casa e descansar. Fiquei pensando e decidi tentar aqui (EE). Vim visitar e perguntei do atestado de matrícula que precisa para me aceitar. Para me aceitar precisava deste histórico, fui pegar lá o histórico com as notas completas. Peguei tudo pronto e entreguei aqui o histórico com as notas completas. A aula começou em agosto, minha matrícula já estava realizada. Começou primeiro com a adaptação e eu fiquei na dúvida se parava, se eu iria conseguir, porque de manhã eu precisava organizar tudo, pois eu tenho um filho e uma afilhada pequena. Eu precisava às 7 horas largar eles, cuidava a hora, pegava ônibus, largava eles, via se estava tudo certo e depois voltava percebia que era 8 horas e eu já estava atrasada. Então eu parei e demorei, precisei aguentar ficar em casa, ter paciência. Depois eu mudei de casa, fui para Belém, na avó. Lá precisava dar para comer, primeiro era casa de aluguel; segundo precisava de gás; terceiro tinha a água e a luz e quarto toda a alimentação. Era muito ruim, eu ficava pensando como vou fazer e com dúvidas em relação ao Lilian, largar o ensino. Consegui reduzir, mudar de ensino, e assim pagar a água mais barata, a luz normal. Precisava aguentar mandarem em mim por não ter dinheiro para comprar as coisas, precisava aguentar as ordens, ser rápida e participar. Então, mudei para a noite. Na dúvida eu pedi para ir para noite e aceitaram essa mudança, porque pela manhã era ruim, pois eu tinha meu filho para largar na aula. Então, eu não podia de manhã, não tinha como e, por isso, troquei para a noite. Consegui uma vida melhor, pois pedi para ir para noite e aceitaram. Eu troquei.</p>
Everton	<p>Eu estudava em uma escola de ouvintes. Minha mãe começou a ficar com dúvidas sobre aquela escola. Eu não sabia falar, nem oralizar. Então ela achou melhor me transferir para a escola EE No início eu não sabia nada, mas a professora Ana Luiza... Conheces a Ana Luiza?</p> <p>Então, foi ela que começou a me ensinar a língua de sinais. Depois de um tempo comecei a compreender e aprendi a sinalizar.</p>
Lucas	<p>Porque é uma escola de surdos e tem a língua de sinais. Há um tempo atrás minha mãe viu no jornal sobre a escola de surdos e então me trouxe aqui. Porque esta estava no jornal. Minha mãe procurou outros espaços, mas foi este que ela encontrou. Estudava no Frei Pacifico. Tinha muitos problemas e muitas brigas na outra escola. Acabei vindo para esta escola.</p>
<p>O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?</p>	
Alessandro	<p>Acho que deve continuar assim. Eu queria que tivesse um cercado ali fora. É que a gente sempre está perdendo as bolas para fora do pátio da escola. Cansa ter que ficar pedindo pra sair pegar a bola, voltar. Queria que tivesse uma rede ou um ginásio fechado. Seria muito mais fácil. Um ginásio. Queria que o piso no entorno da escola fosse de pedra. Do jeito que está é muito sujo e nos machucamos com as madeiras. Com um calçamento seria mais fácil. Queria que tivéssemos computadores novos. Os computadores que temos são bem antigos e estão sempre com problemas. Queria computadores novos! Queria que fosse uma escola bem grande, onde todos os surdos pudessem vir. O EE é uma escola legal, mas precisaria construir mais.</p>
Diovana	<p>Os surdos vir. Às vezes os surdos faltam, às vezes não vem nada. Eu observo que faltam, faltam, faltam... Precisam vir conseguir o grupo completo é positivo, quando</p>

	não vem ninguém e tem as faltas não é
Everton	<p>Acho que nós, enquanto grupo, deveríamos lutar por uma escola nova, com novos móveis, com cerca nova e, também, com computadores novos. Agora está terminando a gestão da direção e vai tomar posse uma nova equipe. Havia dito para o Gilberto e o Max que precisamos de novas mesas e de uma cerca nova. Gilberto disse que isso deveria ser visto em reunião pois envolve pagamento. Estamos na expectativa. Precisaríamos de tudo isso novo.</p> <p>Porque estão cheios de problemas. Temos mesas que estão quebradas, cadeiras quebradas, biblioteca... Faz tempo que temos observado essas coisas. Quase tudo está assim. Precisa ter um refeitório, com mesas boas e uma cozinha nova. Também precisa de uma biblioteca nova, uma sala... Computadores e livros. Livros de Libras, história, infantis e filosofia. Acho que de filosofia tem alguma coisa. Bem, a escola já tem...</p> <p>(Falta?). Mesas e computadores novos. Também precisava ser construído mais um prédio para a escola. O campinho e a pracinha estão ruins, precisava ser consertado.</p>
Lucas	<p>Eu gostaria que tivesse um ginásio para jogar futebol. E que se construísse... Uma escola nova! Novas tecnologias. A escola voaria como um foguete. Não estou brincando. Teria um ginásio novo, não entraria chuva. Também teria uma cerca alta para que a bola não fosse para fora do pátio. Nós precisaríamos pedir para irem buscar a bola. A bola rebateria nas paredes. Teríamos uma proteção para não sair. Ah! Arrumaria a horta. Não somos nós que plantamos nela. São os professores. Eu investiria na escola. Gostaria que fosse reformada.</p>
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Alessandro	<p>A Luciane e a Janaina. Tem um homem de óculos que eu não me recordo muito bem.</p> <p>A Luciane e Janaina eu conheço há anos e até hoje elas estão aqui na escola.</p> <p>Porque... [pausa longa] Elas são boas e legais. Me ensinaram a língua de sinais e gostam dos surdos, são legais mesmo. (Elas são surdas?) Não, eu sou e elas gostam de mim. Eu não escolhi, elas apenas se tornaram minhas professoras e do meu grupo. Do que eu lembro com bastante saudade é do prédio antigo... Sim. O prédio onde era o EE antigamente. Sim. Eu achava melhor o antigo. O tempo passou e a escola está tão diferente. Estava acostumado com o outro espaço.</p>
Diovana	<p>Sim, isso é legal. Eu gosto dessas marcas, gosto daqui. É legal o carinho, é legal e forte este afeto maior. É bom e legal. Eu acho importante estudar todos os dias. Eu acho mais importante focar nos estudos, sendo importante todos os dias. Acho que é importante participar todos os dias, participar. É importante, dependendo, eu acho participar todos os dias.</p>
Everton	<p>Sim! Alguns autores de livros visitaram a escola. Recebemos uma visita do Gaspar com o cachorro surdo. A escola Frei Pacífico veio nos visitar também. O Lobo Games... Conheces? Realizamos muitos jogos. Recebemos a visita da escola Lilia Mazon, para apresentar um livro de história. Acho que foram essas as visitas apenas. (professor?) Tinha a professora Ana Luiza que me ensinou a Libras. Lembro do Gaspar que nos deu aula de Educação Física. Antes eu nem sabia o que era futebol, mas ele me ensinou e também aprendi basquete. Porque eles foram os que me ensinaram melhor. Foram os professores com quem eu aprendi mais rápido.</p>
Lucas	<p>O professor [sinal] Ele já foi embora. Faz tempo que não o vejo. Ele era legal, a gente interagia... A gente jogava basquete, brincava... Ele dava aula normal. Um</p>

	<p>outro professor era responsável pela Educação física. Ele me ensinava muitas coisas. Recordo de uma vez em que desloquei o dedo com a bola e ele me ajudou. Ele colocou meu dedo no lugar e tal. Surdo.[fazia e sofria bullying] Não lembro bem se algum professor me aconselhou. Acho que um professor me orientou a parar com isso e evitar essas atitudes. Foram muitos conselhos e acabei mudando meu comportamento. Me tornei alguém melhor. Legal é que agora em dezembro irei me formar. Sentirei saudade dos meus amigos.</p>
--	--

Estudantes Escola G (EG)

Estudante	Por que você estuda nesta escola e não em outra?
Carla	Eu estudei primeiro na “sinal de Eu te amo no peito”... O nome eu não sei...Bem, primeiro estudei lá e depois vim para o EG, e gostei muito, é muito bom. - Bem, aqui é melhor, é bom, é isso
Erik	Sempre estudei aqui (faz o sinal de prefeitura). Porque minha mãe me disse: “lá todas as professoras falam com os surdos, lá todos são iguais”. Então estou aqui em função da minha mãe.
Matheus	Eu vim para cá na quarta série. Isso, na primeira série eu tinha mais ou menos sete anos, depois na segunda tinha oito, na terceira tinha nove, e na quarta... ah não desculpa, na primeira série eu tinha seis anos, na segunda sete, na terceira oito e na quarta série tinha nove anos. Os meus pais se separaram e então eu vim para cá por ser mais perto.
	O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
Carla	Sim, estudar é bom e importante. A escola EG é boa, me dá satisfação. Eu posso observar os meus amigos e anotar, vejo que está legal...Eu gosto de ler e escrever, ler é bom. Eu ajudo o professor, eu observo e entendo, e escrevo em português, matemática, história, ciências e qualquer outra disciplina.
Erik	Eu amo tudo aqui no EG (para o aluno o sinal da escola é igual o sinal de prefeitura), eu escolhi, minha mãe escolheu eu estar com os surdos. Eu sinalizo para as crianças pequenas, eu amo o que me ensinam, todos são surdos, eu amo isso! Brincar com as crianças.... eu gosto de todos! Cresci junto com alguns...
Matheus	que precisa melhorar é a confusão, as vezes me desprezam, me excluem, eu não gosto disso. (precisa) Pessoas surdas. É, um limite comunicacional... eu me esqueço das coisas... antes, bem antes eu não lembrava, não havia comunicação, então eu não lembrava...É difícil pensar, refletir quando não há comunicação.
	Você lembra de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê?
Carla	Deixa eu pensar, tem professores que me ajudaram e amigos... Hora? Hum, as 7h da manhã, ou então eu me atraso. Daí eu penso nos meus amigos surdos e venho.
Erik	Sim, quando era pequeno tinha um professor que me ensinou bastante e que fez com que eu aprendesse com facilidade. Esse professor de quando eu era . Ouvinte mas que sabe língua de sinais... é as duas coisas... Ela já é melhor. Completa não, mais ou menos completa.
Matheus	Eu lembro no Padre Reus, eu recebia muita ajuda, eu amava... sabia como ir no supermercado, aprendia... e também antes eu não sabia língua de sinais e então me ensinaram, o que foi muito bom, com a língua de sinais eu fui aprendendo mais e

	<p>mais.. Eu gosto muito da língua de sinais. Era bom, os professores me ajudavam muito, os meus amigos me ajudavam, a língua de sinais me ajudou, entre outras coisas... eu tinha muitos amigos que me ajudaram. Minha mãe também! O meu pai, ele lavava o carro, sabe, ele consertava carros também. Sim e me ensinava.</p>
--	---

ANEXO II – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS PROFESSORES

Professores Escola I (EI)

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Maria	<p>eu acho que é na construção do conhecimento né e na língua basicamente, na aquisição da língua porque os alunos vem pra cá são raros que tem a língua [...]e tem a grande maioria a família, quando tem um da família que se comunique com ele mais a gente já fica feliz porque normalmente é muito comum, não é normalmente é muito comum não ter ninguém da família e tem famílias que oralizam ainda com os alunos suros pa pa pa pa a gente se dói né, fica doente de ver. e contribui num tudo né [...]porque aqui é a vida deles não é só na língua né[...] então pra social é tudo aqui [...]tanto que eles terminam, quando eles terminam o fundamental costumam vir pra cá . agora ate que não tão vindo tantos mas há um tempo atrás vinham mais terminavam e ficavam grudados agora eles participam alguns da associação aí eles já não tem tanta referência a escola mas continua tendo bastante</p> <p>Vitoria: sim uhum</p> <p>Maria: então a formação como todo, aqui eles namoram <i>risos</i> aqui eles brigam, fazem as pazes</p>
Carla	<p>Olha... eu posso dizer assim, que eu... a gente observa o trabalho que a gente faz aqui quando ele sai daqui, né. Eu... A gente as vezes perde o contato com eles, mas os alunos... que as vezes a gente não enxerga o trabalho realizado né, que nem aquelas reflexões que a gente faz de final de ano: “<i>tá</i>, mas [...]esse ano passou tão rápido, acho que eu não fiz nada. O que eu trabalhei com esses alunos?” E aí tu vai pegar, tu vai revivendo, refletindo e tu vê que, pomba, tu fez. Tu fez o teu trabalho. Com dificuldades, com coisas positivas, com coisas negativas, tu fez o teu trabalho. E a gente vê esses alunos fora daqui, e as vezes eu vejo muito bem, as vezes eu fico triste porque não vejo tão bem assim. Mas a gente percebe a importância quando eles saem. E os alunos até que chegam aqui, que estavam na rede... Agora mesmo esse ano a gente tem vários exemplos, né, de alunos que chegaram aqui com dificuldade de comunicação, de compreensão e um mês convivendo com a língua de sinais, já parece que abriu assim. Parece que era isso que precisava. Então eu percebo dessa maneira.</p>
Janeth	<p>Essa é difícil de responder. Eu acho... sabes que agora eu acho que a nossa escola <i>tá</i> contribuindo mais para a formação do aluno. Agora eu digo uns anos para cá né. Porque começou a alfabetização com a professora surda eu acho isso... foi um passo bem importante na escola. E eu acho que isso <i>tá</i> ajudando na formação do nosso aluno surdo... A aprendizagem nele, como a Libras a primeira língua, português a segunda. Antigamente se dava muita ênfase a língua portuguesa, não que... se esquecesse da Libras, mas tinha um diferencial bem acentuado. Então hoje não, hoje se prioriza a Libras e com uma alfabetizadora surda, que eu acho assim muito importante, eu acho que o ideal seria que nas séries iniciais tudo... todos eles fossem professores surdos. A minha opinião particular. Aí Ensino Fundamental sim, dá tranquilamente para diversificar. Mas eles tendo essa base né, nas séries iniciais com professores surdos, eu acho que... bah, seria excelente.</p>

	Então assim, eu acho que isso a escola <i>tá</i> ajudando a contribuir nesse aspecto: professores surdos, né, temos poucos ainda, mas já é uma contribuição...mas temos
	Que momentos ou coisas você considera importante na escola?
Maria	as reuniões pedagógicas são importantes. esse ano teve é o, essa mostra de trabalhos eu acho [...]fantástica né na minha área pra eles mostrar os trabalhos deles ã teve um outro evento que foi um encontro, esqueci agora o nome do encontro que teve aqui é um encontro da escola, dos profissionais da escola, trouxeram a comunidade, explicaram como é que funcionava [...] o trabalho isso, era compartilhando conhecimentos. Encontro de educação de surdos compartilhando conhecimentos esse foi um momento bom e essa mostra de trabalhos é interessante, as viagens que a gente faz né os passeios são momentos importante quando trazem alguém também, algum palestrante para falar alguma coisa os adolescentes que tem a sexualidade muito <i>risos</i> a flor da prata <i>risos</i> aí as vezes vem alguém assim explicar pra eles as coisas então são pontos interessantes
Carla	Ah, o principal é a luta né, luta pelo reconhecimento da escola como espaço da educação de surdos A escola tem passado por muitas fases, assim, desde que eu estou aqui acompanhando as fases que a escola vem passando, e o principal é esse movimento próprio pedagógico que acontece dentro da educação de surdos, que agora a escola com a proposta do bilinguismo né, então ela tem se reformulado, a duras penas, mas tem se reformulado e eu acredito que seja isso
Janeth	É, eu acho que as datas comemorativas, eu acho muito importante para os surdos. É uma forma deles terem um aprendizado mais... <i>hãhã</i> ... mais... diria assim, eles gravam melhor né? Eu acho bem importante como exemplo... festa de bruxas, dia das crianças... Porque são datas que acho que marcam né. Os jogos, os torneios, que fazia... e de uma forma ou outra <i>tô</i> sempre junto com o pessoal, né os torneios internos e também com outras equipes de outras cidades né. Essa interação com outros surdos, acho importante. As próprias atividades as vezes, um teatro, que a gurizada se apresenta, em um teatro ou outro, dia das mães, dia dos pais, essas atividades comemorativas. Acho... visitas também, das outras escolas, veio Rio Grande visitar.
	O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
Maria	eu acho que a libras né usar [...]o bilinguismo. a mesma coisa é usar a língua de sinais e a língua portuguesa escrita
Carla	A comunidade né, a comunidade dos surdos está aqui dentro, né. A proposta da língua que tem aqui dentro. É uma proposta bilíngue. Eu sei que ela ainda não é concreta, mas tem uma proposta bilíngue. tem. Não posso dizer que não. Mas a gente ainda tem dificuldades para concretizar isso. Mas até porque muitas pessoas não compreendem o que é, então falta isso ainda, em alguns momentos assim dentro da escola, mas ela tem uma proposta bilíngue. É, essa proposta, é o momento também que se vive, que a escola já, não é do meu tempo, mas já passou por todas as fases: o oralismo, comunicação total e agora o bilinguismo. E é isso, as coisas tem que andar para frente, né. Sei que é difícil, mas realmente tem essa proposta, mas é difícil.
Janeth	Os alunos surdos. Risos. O uso da Libras. Predominantemente a Libras. Eu acho que teria que ser só Libras na verdade, mas quem sabe um dia né? A gente já <i>tá</i>

caminhando melhor. Pois é. É... É o uso das duas línguas, principal Libras.

Professores Escola C

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Silvania	<p>Eu acho que ela... por eles terem a língua própria deles, né, que aqui é respeitada, a língua própria deles, eu acho que pros surdos eu acho que contribui muito para eles, para o futuro deles, que antes... tanto é que agora eles tão voltando né, os surdos... nós temos maior número de alunos é no EJA Porque a inclusão era difícil para eles. Realmente, muito difícil. E aqui contribui por quê? É trabalhado mais a língua deles, eles são reconhecidos, né. língua é reconhecida, eu acho que contribui muito. (respeito a primeira língua?) Eu acho. Concordo que seja sim.</p>
Marina	<p>Porque antes eles estavam na inclusão, né. Inclusive... apesar de quando eu fiz o meu estágio, tinha inclusão e tinha turmas que já eram separadas. Eu fiz estágio na segunda série, e tinham três alunos surdos. Mas eu lembro que ainda no 6º ano nessa escola era inclusão porque não tinham professores ainda, habilitados capacitados para trabalhar com alunos surdos.</p> <p>E aí as gurias, as intérpretes é que trabalhavam ali. Então eu sinto que a escola bilíngue foi muito importante para as crianças surdas, para as pessoas surdas, porque... porque desde que começou a.. no caso as aulas né... as aulas em libras, eles já tinham, tinha intérprete. Como é que eu poderia dizer, tinha turma de surdos, por exemplo assim, tinha o 1º ano, o 2º ano e os outros era com intérprete, era inclusão 25 alunos, 2; 3 alunos surdos. Aí as gurias trabalhavam como intérpretes. Depois... tá... depois a gente fez o curso né.. tivemos a oportunidade né de ter só salas de pessoas surdas, de alunos surdos. Aí começou na escola Helena Small onde eu trabalhava, eu já trabalhava lá há anos, eu trabalhava de manhã com os ouvintes e de tarde, trabalhava com os alunos surdos. E eu dava aula de português para uma turma e inglês para duas turmas porque pra lá foi só o 6º 7º e 8º ano Ou seja, a 7ª série, 8ª série né e a 5ª série; só três que foram para lá. Entendeu. Naquele momento ali, a escola... assim, deixou disponível três salas de aula, e a gente trabalhava cada professor com a sua turma. Aí eu tinha a intérprete comigo, ela trabalhava comigo, ficava ali me ajudando. Aí eu dava aula de português, de inglês, de relações humanas. Era muito legal. Foi muito importante isso aí. Mas, assim ó, só que a escola, a direção da escola, a supervisão, não tinha essa visão assim da importância da gente estar ali. Em alguns momentos achava até que a gente estava incomodando ali. Porque era os alunos grandes, adolescentes; estavam no turno inverso dos pequenos, porque na realidade era de manhã que... as séries finais eram de manhã, então os alunos surdos, as séries finais botava a tarde Então eles ficavam junto com o terceiro ano, o quarto ano, quinto ano... E eu acho que a escola se sentiu um pouco incomodada, mas ao mesmo tempo, desde que essa escola foi criada, qual era o objetivo? Ali funcionaria séries... salas de alunos surdos, então ela não pôde dizer não, a direção. Nos aceitou por dois anos (diferença nos alunos) Ah, sim. Com certeza. Porque agora, por exemplo... cada vez que a gente ia num lugar as pessoas parece que não entendiam... e queriam... Então assim, ó; os modelos daquela escola queriam que os nossos alunos participassem como coral de surdos e outras coisas, aula de violão que tinha... não tinha como gente, não tem como mesmo né. Então a gente assim, dizia não. Então não era bem visto assim, parecia que</p>

	<p>nós não queríamos participar, mas não era a gente explicava, mas as pessoas não tinham esse entendimento, que é compreensível hoje. Hoje nós entendemos isso aí. Mas depois que a escola só pra surdos foi muito bom. Porque depois que essa escola foi criada, brotou aluno surdo de tudo quanto é lado, isso que a gente fez um levantamento... muitos ficavam em casa, muitos adolescentes em casa, adultos em casa. Então começou a brotar, os alunos começaram a virar outra coisa, nessa primeira escola, a noite teve para adultos gente... assim se matricularam uns 8 alunos aí começaram a vir.. depois começaram a se desanimar.. desistiram. Teve o primeiro ano lá, aí quem dava aula era a falecida Carmen, né, que hoje é falecida. Então eu percebo assim que agora mesmo, eles se identificam com a escola, com os alunos, com os professores. E cada vez aparecem crianças bem pequenas, surdas, que nós não sabíamos. Ah, e outra coisa De repente assim, em uma escola tinha uma criança surda e a professora, nem imaginava que ele podia vir pra cá... e em reuniões, ah, a nossa escola... e ela “ah, não sabia”. Então a gente ia lá, ligava, ela fazia aquele contato e em seguida a mãe já vinha. Só que tem um problema. As mães elas trazem a criança com a esperança que a criança vá falar. “Ai professora ele vai falar, ele vai falar?” “Não, mãe, ele não vai falar”. A gente não pode mentir. Talvez ele oralize, mas nós não temos fonoaudiólogo não é o nosso objetivo. O nosso objetivo é Libras, é que ele se comunique em Libras. Então acho assim, mas foi muito importante sim. Porque os pequenininho vem já... vem né, e já olha assim as crianças conversando em Libras, já ficam encantados, já vão ficando... achei que foi muito importante</p>
Maria	<p>eu acho que a gente sempre procura com a formação do aluno pegar o melhor dele, a habilidade melhor que ele tem e aprimorar isto e daí partir pras outras habilidades. pra identificar as habilidades daquele aluno, que que ele tem mais facilidade, pra depois tu ir aprimorando as outras. No caso aqui a gente começa sempre com a libras que é o mais importante, mas não deixa de trabalhar aqueles que ele tem mais facilidade. Tem uns que tem mais facilidade no desenho, tem outros que tem mais facilidade no português, aí tu vai através do português tu vai trabalhar, no caso eu, a matemática. A gente faz um passeio e aborda aquilo que eles tem mais facilidade porque até então o universo do surdo, é minha opinião também, as vezes dependendo daonde ele esta inserido né ele é muito restrito porque ele não recebe informação na língua dele, aliás as vezes ele nem tem a sua língua né. Então ele fica muito carente de informações, muito carente de tudo então a partir do momento que ele está numa escola que é voltado pra ele todas as informações deverão chegar ate ele na, primeiro ele vai adquirir a língua né tem esse lance também vão chegar ate ele na sua própria língua e aí com certeza isso vai se desenvolver eles se desenvolverão melhor né</p>
Raquel	<p>eu acho que uma escola como a nossa assim que ela recém nasceu nós estamos engatinhando né como eu disse então que bom que nasceu e que várias coisas precisam crescer e ser feitas eu acho que ela vai contribuir na formação principalmente do aluno surdo mesmo, não do deficiente auditivo, exatamente por isso por priorizar a língua dele, por ele receber informações na sua própria língua</p>
Que momentos ou coisas você considera importante na escola?	
Silvania	Todos esses movimentos que nós fazemos, né, essas mateadas essas

	<p>confraternizações. Que traz esse pessoal tanto os nossos quanto os de fora. Eu acho esse momento muito gratificante. Ter esses encontros ou quando nós vamos nas escolas também, sabe... esse contato e levá-los, aí também... também agora, semana passada teve um momento também muito marcante que... terça feira passada, nós fomos convidados para participar de um projeto da FURG, e era visitação no eco museu. Da picada. Aí a única escola, no caso, surdos era o nosso grupo, junto com outras escolas ouvintes e achei... foi uma coisa tão legal... porque os ouvintes das outras escolas se interessaram a conversar com eles. Na hora que a moça lá explicou, que mora lá no museu, no eco museu, na residência... ela fez o histórico. Só que aí ela fazendo o histórico, eles chamaram a atenção porque tinham intérpretes, não, nós vamos falar... e explicou a presença dos surdos. Falou da nossa escola, que muitos não conhecem ainda, não sabem da existência da escola, e que a língua era libras e tudo. Depois dali, daquele momento começou eles a perguntarem para nós E daqui a pouco a gente percebeu que eles <i>tavam</i> envolvidos que nem mais nos pediram ajuda, e eu disse gurias... foi muito gratificante essa interação, porque por não ser a língua deles, o grupo fica isolado. E envergonhado. E os outros porque também não sabem a língua nem querem chegar né? Antes eu percebi isso, e agora não. É uma coisa que atrai e eu trabalho também, eu trabalho com a disciplina de libras, no curso do estado. E as gurias... claro eu trabalho o básico, aquela coisa básica, porque tem que ter no componente curricular né... No magistério, a disciplina de Libras. E aí as gurias também... as próprias alunas querem aprender mais, “ah, professora quero aprender mais. Como é que eu faço?”. Eu digo: “aí gurias, procurem cursos, se vocês querem...” querem além. Então esses momentos, eu acho muito gratificante.</p>
Marina	<p>Os momentos mais importantes da escola... Eu acho assim, o momento da interação entre eles. Porque ao meio-dia, hã, eu fico com eles, eu almoço junto com eles. Então aquele momento do almoço ali, eles estão comendo, eles tão falando e um tá falando comigo, e já tá falando com o outro. É muito bom isso aí. É muito crescimento para minha vida, muito bom mesmo. E para eles também. Eles perguntam o sinal de alguma coisa, e eu já tenho mais experiência agora graças a Deus né. Eu aprendi bastante, e eu posso ajudá-los. E a moça também que é responsável pelo almoço ela é intérprete também, ajuda bastante. Ah, e outra coisa. Sempre tem... vem um aluno surdo ou uma aluna da noite, o casal, eles ficam aqui conosco e também ajudam a cuidar as crianças e também conversam com as crianças. Muito importante... eu acho muito importante esse horário. Claro que tem momentos sozinhos ali né... Ah, e outra coisa quando a gente faz os passeios com eles Aí eles perguntam normal, e tem uns que são meio envergonhados, tímidos mas a maioria deles se solta assim, e em um mês tu vê a diferença na criança. E a mãe diz assim: “mas em casa não fala nada, não fala nada”. Mas, aí ele chega em casa já diz mamãe, já diz papai, e a mãe fica feliz de ver né, vendo aquilo ali né. Mas eu fico triste às vezes de ver a resistência de algumas mães, porque eu acho que elas não entenderam muito bem a situação então elas querem assim que a criança oralize. E é complicado né?</p>
Maria	<p>eu acho que esse contato que eles tem com a libras é muito importante na base Madalena: uhum Miriam: que a gente ve que as vezes eles não eles não aceitam um professor</p>

	<p>surdo, os maiores. Então é muito importante que tenha na base esse contato com o professor surdo ensinando a libras (escola já tem?) tem, já tem. Ela começou esse ano no caso e eu acho que é uma coisa muito importante que continue porque eu acho que a libras tem que ser ensinada pelo um surdo e não por nós ouvintes. acho que esse convívio entre as turmas no conjunto quando eles estão todos juntos é muito importante a a ajuda, a ajuda entre eles os maiores com os menores, quando eles se juntam é muito importante, é muito significativo e a gente vai vendo as qualidades de cada aluno individualmente o que pra que que ele futuramente possa ser e da um auxílio as vezes né</p>
Raquel	<p>bem eu acho tudo importante, acho que pro surdo assim tudo, tudo que tu puder dar pra ele e as vezes eu me sinto que tudo é importante. Por exemplo ontem nós estávamos trabalhando com eles e eu trabalhei só apenas uma das virtudes, não foi virtudes, dos valores o que que era amor? Então a definição de amor ela é bem difícil ate pra nós ela porque é muito ampla os diferentes tipos de amor, então ate um pouco de religião não aquela religião tu induzir pro católico, pro evangélico não sei o que, mas o que é deus o que que tu pensa, valores porque eu acho que tudo isso é muito importante trabalhar com eles assim sabe então é muita coisa e aquilo que ele tiver curiosidade se ele te perguntar eu acho que tu tem que tentar mostrar a coisa mais, perguntou tu ...tudo é importante tudo é importante, eu acho que nos momentos assim que a gente faz um teatrinho, eu adoro essa palavra teatrinho faz umas dramatizações e um mostra pro outro eu acho que isso é importante porque além de tu valorizar a expressão, tu tá valorizando eles como pessoa assim né o ego dele, ate quando os professores fazem os nossos, os teatros também porque é tipo assim além de tá valorizando a língua olha se eu posso fazer e não é inibidor, tu também pode pra ti também não é eu acho que isso é legal</p>
	<p>O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?</p>
Silvania	<p>Ah, a língua né, primeiramente. Porque a primeira língua aqui é Libras né? Eu acho que isso já faz todo o diferencial, já marca né?</p> <p>Inclusive a nomenclatura aqui diz “escola bilíngue” e eu já atendi pessoas ali perguntando bilíngue, procurando espanhol. Achou que era escola de espanhol. Uma colega não me lembro quem disse que já atendeu pensando que era inglês.</p> <p>Porque como diz “escola bilíngue” né. Aí eu disse... a pessoa que eu atendi perguntou se era escola de espanhol, e eu disse não, aqui não é uma escola de espanhol, a língua aqui é Libras. Aí eu expliquei pra ela na porta mais ou menos. E ela “Ai, que interessante”. Ai ela já perguntou: “e tem curso?”. Aí quando eu expliquei na porta, aqui é uma escola municipal, do município, a língua aqui é libras, é uma escola própria pros surdos. “Ah é? tem curso de libras então?” Eu disse tem, mas tem que deixar o nome em uma lista de interesse. Ai já entrou e deixou o nome dela. : Bilíngue... é que aqui também são utilizadas as duas línguas né? Ah, os surdos que vem, tanto os surdos quanto os deficientes auditivos, são utilizadas as duas línguas. E os professores também, trabalham as duas línguas. Isso que é trabalhado na escola: As duas línguas.</p>
Marina	<p>Bom, principalmente né, hã, a Libras. Porque os professores usam Libras, os alunos também. Porque acho que o importante é a comunicação né. E outra coisa,</p>

	aqui é uma comunidade surda. Porque vem outros alunos surdos aqui. Os alunos do EJA, é a noite, mas... qualquer trabalho que tenha na escola, eles estão juntos, eles vêm aqui também, participam também. Ah, porque Libras no caso é a primeira língua deles né. E a língua portuguesa que é importante também né, é uma língua
Maria	eu acho que é uma escola direcionada pra aquele público-alvo que tem uma necessidade específica e que não consegue se englobar, ainda não consegue se englobar num, num numa sociedade que a gente vive ate ter a oportunidade, se possível no caso numa faculdade aí sim no ensino médio que a gente não possui ainda eu acho que a que todos os surdos tem a mesma capacidade que um , eu acredito que (...) mas a base tem que ser própria deles essa base olha pra mim seria a libras o ensino da libras que muitos chegam aqui sem a própria língua, a identificação de ser um surdo, ser surdo ou deficiente auditivo não basta ser somente um, tem que se identificar enquanto linguagem.que nós tentamos ensinar as duas linguagens. Tanto o português quanto libras só que sendo como primeira língua a libras.
Raquel	eu acho que é principalmente o que faz dessa escola uma escola de surdos é tu valorizar a língua do surdo e a cultura surda. Principalmente por isso e a gente reafirmar isso todos os dias e buscar novas formas de fazer isso porque como eu te falei a gente tá numa caminhada e vamos caminhar, caminhar. o que faz uma escola bilíngue : é porque exatamente por isso, porque tu usa a libras como a língua de instrução, de comunicação mesmo e o português escrito e o português como língua escrita como segunda língua ate pra ele ser um instrumento de instrumento dele de comunicação com o resto do mundo né porque o mundo é um mundo ouvinte.

Professores Escola C

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Silvania	Eu acho que ela... por eles terem a língua própria deles, né, que aqui é respeitada, a língua própria deles, eu acho que pros surdos eu acho que contribui muito para eles, para o futuro deles, que antes... tanto é que agora eles tão voltando né, os surdos... nós temos maior número de alunos é no EJA Porque a inclusão era difícil para eles. Realmente, muito difícil. E aqui contribui por quê? É trabalhado mais a língua deles, eles são reconhecidos, né. língua é reconhecida, eu acho que contribui muito. (respeito a primeira língua?) Eu acho. Concordo que seja sim.
Marina	Porque antes eles estavam na inclusão, né. Inclusive... apesar de quando eu fiz o meu estágio, tinha inclusão e tinha turmas que já eram separadas. Eu fiz estágio na segunda série, e tinham três alunos surdos. Mas eu lembro que ainda no 6º ano nessa escola era inclusão porque não tinham professores ainda, habilitados capacitados para trabalhar com alunos surdos. E aí as gurias, as intérpretes é que trabalhavam ali. Então eu sinto que a escola bilíngue foi muito importante para as crianças surdas, para as pessoas surdas, porque... porque desde que começou a.. no caso as aulas né... as aulas em libras, eles já tinham, tinha intérprete. Como é que eu poderia dizer, tinha turma de surdos, por exemplo assim, tinha o 1º ano, o 2º ano e os outros era com intérprete, era inclusão 25 alunos, 2; 3 alunos surdos. Aí as gurias trabalhavam como intérpretes. Depois... tá... depois a gente fez o curso né.. tivemos a oportunidade né de ter só salas de pessoas surdas, de alunos surdos. Aí começou na escola

	<p>Helena Small onde eu trabalhava, eu já trabalhava lá há anos, eu trabalhava de manhã com os ouvintes e de tarde, trabalhava com os alunos surdos. E eu dava aula de português para uma turma e inglês para duas turmas porque pra lá foi só o 6º 7º e 8º ano Ou seja, a 7ª série, 8ª série né e a 5ª série; só três que foram para lá. Entendeu. Naquele momento ali, a escola... assim, deixou disponível três salas de aula, e a gente trabalhava cada professor com a sua turma. Aí eu tinha a intérprete comigo, ela trabalhava comigo, ficava ali me ajudando. Aí eu dava aula de português, de inglês, de relações humanas. Era muito legal. Foi muito importante isso aí. Mas, assim ó, só que a escola, a direção da escola, a supervisão, não tinha essa visão assim da importância da gente estar ali. Em alguns momentos achava até que a gente estava incomodando ali. Porque era os alunos grandes, adolescentes; estavam no turno inverso dos pequenos, porque na realidade era de manhã que... as séries finais eram de manhã, então os alunos surdos, as séries finais botava a tarde Então eles ficavam junto com o terceiro ano, o quarto ano, quinto ano... E eu acho que a escola se sentiu um pouco incomodada, mas ao mesmo tempo, desde que essa escola foi criada, qual era o objetivo? Ali funcionaria séries... salas de alunos surdos, então ela não pôde dizer não, a direção. Nos aceitou por dois anos (diferença nos alunos) Ah, sim. Com certeza. Porque agora, por exemplo... cada vez que a gente ia num lugar as pessoas parece que não entendiam... e queriam... Então assim, ó; os modelos daquela escola queriam que os nossos alunos participassem como coral de surdos e outras coisas, aula de violão que tinha... não tinha como gente, não tem como mesmo né. Então a gente assim, dizia não. Então não era bem visto assim, parecia que nós não queríamos participar, mas não era a gente explicava, mas as pessoas não tinham esse entendimento, que é compreensível hoje. Hoje nós entendemos isso aí. Mas depois que a escola só pra surdos foi muito bom. Porque depois que essa escola foi criada, brotou aluno surdo de tudo quanto é lado, isso que a gente fez um levantamento... muitos ficavam em casa, muitos adolescentes em casa, adultos em casa. Então começou a brotar, os alunos começaram a virar outra coisa, nessa primeira escola, a noite teve para adultos gente... assim se matricularam uns 8 alunos aí começaram a vir.. depois começaram a se desanimar.. desistiram. Teve o primeiro ano lá, aí quem dava aula era a falecida Carmen, né, que hoje é falecida. Então eu percebo assim que agora mesmo, eles se identificam com a escola, com os alunos, com os professores. E cada vez aparecem crianças bem pequenas, surdas, que nós não sabíamos. Ah, e outra coisa De repente assim, em uma escola tinha uma criança surda e a professora, nem imaginava que ele podia vir pra cá... e em reuniões, ah, a nossa escola... e ela “ah, não sabia”. Então a gente ia lá, ligava, ela fazia aquele contato e em seguida a mãe já vinha. Só que tem um problema. As mães elas trazem a criança com a esperança que a criança vá falar. “Ai professora ele vai falar, ele vai falar?” “Não, mãe, ele não vai falar”. A gente não pode mentir. Talvez ele oralize, mas nós não temos fonoaudiólogo não é o nosso objetivo. O nosso objetivo é Libras, é que ele se comunique em Libras. Então acho assim, mas foi muito importante sim. Porque os pequeninho vem já... vem né, e já olha assim as crianças conversando em Libras, já ficam encantados, já vão ficando... achei que foi muito importante</p>
Maria	<p>eu acho que a gente sempre procura com a formação do aluno pegar o melhor dele, a habilidade melhor que ele tem e aprimorar isto e daí partir pras outras habilidades. pra identificar as habilidades daquele aluno, que que ele tem mais facilidade, pra depois tu ir aprimorando as outras. No caso aqui a gente começa sempre com a libras que é o mais importante, mas não deixa de trabalhar aqueles</p>

	<p>que ele tem mais facilidade. Tem uns que tem mais facilidade no desenho, tem outros que tem mais facilidade no português, aí tu vai através do português tu vai trabalhar, no caso eu, a matemática. A gente faz um passeio e aborda aquilo que eles tem mais facilidade porque até então o universo do surdo, é minha opinião também, as vezes dependendo daonde ele esta inserido né ele é muito restrito porque ele não recebe informação na língua dele, aliás as vezes ele nem tem a sua língua né. Então ele fica muito carente de informações, muito carente de tudo então a partir do momento que ele está numa escola que é voltado pra ele todas as informações deverão chegar ate ele na, primeiro ele vai adquirir a língua né tem esse lance também vão chegar ate ele na sua própria língua e aí com certeza isso vai se desenvolver eles se desenvolverão melhor né</p>
Raquel	<p>eu acho que uma escola como a nossa assim que ela recém nasceu nós estamos engatinhando né como eu disse então que bom que nasceu e que várias coisas precisam crescer e ser feitas eu acho que ela vai contribuir na formação principalmente do aluno surdo mesmo, não do deficiente auditivo, exatamente por isso por priorizar a língua dele, por ele receber informações na sua própria língua</p>
	<p>Que momentos ou coisas você considera importante na escola?</p>
Silvania	<p>Todos esses movimentos que nós fazemos, né, essas mateadas essas confraternizações. Que traz esse pessoal tanto os nossos quanto os de fora. Eu acho esse momento muito gratificante. Ter esses encontros ou quando nós vamos nas escolas também, sabe... esse contato e levá-los, aí também... também agora, semana passada teve um momento também muito marcante que... terça feira passada, nós fomos convidados para participar de um projeto da FURG, e era visitação no eco museu. Da picada. Aí a única escola, no caso, surdos era o nosso grupo, junto com outras escolas ouvintes e achei... foi uma coisa tão legal... porque os ouvintes das outras escolas se interessaram a conversar com eles. Na hora que a moça lá explicou, que mora lá no museu, no eco museu, na residência... ela fez o histórico. Só que aí ela fazendo o histórico, eles chamaram a atenção porque tinham intérpretes, não, nós vamos falar... e explicou a presença dos surdos. Falou da nossa escola, que muitos não conhecem ainda, não sabem da existência da escola, e que a língua era libras e tudo. Depois dali, daquele momento começou eles a perguntarem para nós E daqui a pouco a gente percebeu que eles <i>tavam</i> envolvidos que nem mais nos pediram ajuda, e eu disse gurias... foi muito gratificante essa interação, porque por não ser a língua deles, o grupo fica isolado. E envergonhado. E os outros porque também não sabem a língua nem querem chegar né? Antes eu percebi isso, e agora não. É uma coisa que atrai e eu trabalho também, eu trabalho com a disciplina de libras, no curso do estado. E as gurias... claro eu trabalho o básico, aquela coisa básica, porque tem que ter no componente curricular né... No magistério, a disciplina de Libras. E aí as gurias também... as próprias alunas querem aprender mais, “ah, professora quero aprender mais. Como é que eu faço?”. Eu digo: “aí gurias, procurem cursos, se vocês querem...” querem além. Então esses momentos, eu acho muito gratificante.</p>
Marina	<p>Os momentos mais importantes da escola... Eu acho assim, o momento da interação entre eles. Porque ao meio-dia, hã, eu fico com eles, eu almoço junto com eles. Então aquele momento do almoço ali, eles estão comendo, eles tão falando e um tá falando comigo, e já tá falando com o outro. É muito bom isso aí. É muito crescimento para minha vida, muito bom mesmo. E para eles também. Eles perguntam o sinal de alguma coisa, e eu já tenho mais experiência agora graças a Deus né. Eu aprendi bastante, e eu posso ajudá-los. E a moça também</p>

	<p>que é responsável pelo almoço ela é intérprete também, ajuda bastante. Ah, e outra coisa. Sempre tem... vem um aluno surdo ou uma aluna da noite, o casal, eles ficam aqui conosco e também ajudam a cuidar as crianças e também conversam com as crianças. Muito importante... eu acho muito importante esse horário. Claro que tem momentos sozinhos ali né... Ah, e outra coisa quando a gente faz os passeios com eles. Aí eles perguntam normal, e tem uns que são meio envergonhados, tímidos mas a maioria deles se solta assim, e em um mês tu vê a diferença na criança. E a mãe diz assim: “mas em casa não fala nada, não fala nada”. Mas, aí ele chega em casa já diz mamãe, já diz papai, e a mãe fica feliz de ver né, vendo aquilo ali né. Mas eu fico triste às vezes de ver a resistência de algumas mães, porque eu acho que elas não entenderam muito bem a situação então elas querem assim que a criança oralize. E é complicado né?</p>
Maria	<p>eu acho que esse contato que eles tem com a libras é muito importante na base</p> <p>Madalena: uhum</p> <p>Miriam: que a gente vê que as vezes eles não eles não aceitam um professor surdo, os maiores. Então é muito importante que tenha na base esse contato com o professor surdo ensinando a libras (escola já tem?) tem, já tem. Ela começou esse ano no caso e eu acho que é uma coisa muito importante que continue porque eu acho que a libras tem que ser ensinada pelo um surdo e não por nós ouvintes. acho que esse convívio entre as turmas no conjunto quando eles estão todos juntos é muito importante a a ajuda, a ajuda entre eles os maiores com os menores, quando eles se juntam é muito importante, é muito significativo e a gente vai vendo as qualidades de cada aluno individualmente o que pra que que ele futuramente possa ser e da um auxílio as vezes né</p>
Raquel	<p>bem eu acho tudo importante, acho que pro surdo assim tudo, tudo que tu puder dar pra ele e as vezes eu me sinto que tudo é importante. Por exemplo ontem nós estávamos trabalhando com eles e eu trabalhei só apenas uma das virtudes, não foi virtudes, dos valores o que que era amor? Então a definição de amor ela é bem difícil ate pra nós ela porque é muito ampla os diferentes tipos de amor, então ate um pouco de religião não aquela religião tu induzir pro católico, pro evangélico não sei o que, mas o que é deus o que que tu pensa, valores porque eu acho que tudo isso é muito importante trabalhar com eles assim sabe então é muita coisa e aquilo que ele tiver curiosidade se ele te perguntar eu acho que tu tem que tentar mostrar a coisa mais, perguntou tu ...tudo é importante tudo é importante, eu acho que nos momentos assim que a gente faz um teatrinho, eu adoro essa palavra teatrinho faz umas dramatizações e um mostra pro outro eu acho que isso é importante porque além de tu valorizar a expressão, tu tá valorizando eles como pessoa assim né o ego dele, ate quando os professores fazem os nossos, os teatros também porque é tipo assim além de tá valorizando a língua olha se eu posso fazer e não é inibidor, tu também pode pra ti também não é eu acho que isso é legal</p>
	<p>O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?</p>
Silvania	<p>Ah, a língua né, primeiramente. Porque a primeira língua aqui é Libras né? Eu acho que isso já faz todo o diferencial, já marca né?</p> <p>Inclusive a nomenclatura aqui diz “escola bilíngue” e eu já atendi pessoas ali perguntando bilíngue, procurando espanhol. Achou que era escola de espanhol. Uma colega não me lembro quem disse que já atendeu pensando que era inglês. Porque como diz “escola bilíngue” né. Aí eu disse... a pessoa que eu atendi perguntou se era escola de espanhol, e eu disse não, aqui não é uma escola de espanhol, a língua aqui é Libras. Aí eu expliquei pra ela na porta mais ou menos.</p>

	<p>E ela “Ai, que interessante”. Ai ela já perguntou: “e tem curso?”. Ai quando eu expliquei na porta, aqui é uma escola municipal, do município, a língua aqui é libras, é uma escola própria pros surdos. “Ah é? tem curso de libras então?” Eu disse tem, mas tem que deixar o nome em uma lista de interesse. Ai já entrou e deixou o nome dela. : Bilíngue... é que aqui também são utilizadas as duas línguas né? Ah, os surdos que vem, tanto os surdos quanto os deficientes auditivos, são utilizadas as duas línguas. E os professores também, trabalham as duas línguas. Isso que é trabalhado na escola: As duas línguas</p>
Marina	<p>Bom, principalmente né, hã, a Libras. Porque os professores usam Libras, os alunos também. Porque acho que o importante é a comunicação né. E outra coisa, aqui é uma comunidade surda. Porque vem outros alunos surdos aqui. Os alunos do EJA, é a noite, mas... qualquer trabalho que tenha na escola, eles estão juntos, eles vêm aqui também, participam também. Ah, porque Libras no caso é a primeira língua deles né. E a língua portuguesa que é importante também né, é uma língua</p>
Maria	<p>eu acho que é uma escola direcionada pra aquele público-alvo que tem uma necessidade específica e que não consegue se englobar, ainda não consegue se englobar num, num numa sociedade que a gente vive ate ter a oportunidade, se possível no caso numa faculdade aí sim no ensino médio que a gente não possui ainda eu acho que a que todos os surdos tem a mesma capacidade que um , eu acredito que (...) mas a base tem que ser própria deles essa base olha pra mim seria a libras o ensino da libras que muitos chegam aqui sem a própria língua, a identificação de ser um surdo, ser surdo ou deficiente auditivo não basta ser somente um, tem que se identificar enquanto linguagem.que nós tentamos ensinar as duas linguagens. Tanto o português quanto libras só que sendo como primeira língua a libras.</p>
Raquel	<p>eu acho que é principalmente o que faz dessa escola uma escola de surdos é tu valorizar a língua do surdo e a cultura surda. Principalmente por isso e a gente reafirmar isso todos os dias e buscar novas formas de fazer isso porque como eu te falei a gente tá numa caminhada e vamos caminhar, caminhar. o que faz uma escola bilíngue : é porque exatamente por isso, porque tu usa a libras como a língua de instrução, de comunicação mesmo e o português escrito e o português como língua escrita como segunda língua ate pra ele ser um instrumento de instrumento dele de comunicação com o resto do mundo né porque o mundo é um mundo ouvinte.</p>

Professores Escola J (EJ)

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Juliane	Depende. Eu acredito que se há vontade e interesse dos alunos, o estímulo ajuda a esses alunos. Contudo, em alguns casos, isso não funciona. Depende... Não tenho como explicar (Depende do aluno) É, depende.
	Que momentos ou coisas você considera importante na escola?
Juliane	<p>Algo marcante para mim é a apresentação de um exemplo de responsabilidade, incentivando os alunos, também me preocupando, amando, me dedicando com muito amor. Incentivar, dar exemplo de... [pausa por um tempo. Afirma que esqueceu o sinal] <i>bullying!</i> Que não se deve fazer <i>bullying</i>, evitar isso, incentivar para que eles aprendam a ser amigos, se relacionem, se dediquem, ser modelo disso. Acho que é isto que marca: o carinho, o amor. Algo assim que marcou... Sim, o Zoológico por exemplo. Os passeios precisam estar relacionados com os projetos [pedagógicos]. Já fomos ao Jardim Botânico e lá eles aprenderam muitas coisas. Este ano está difícil realizar passeios, porque as famílias vêm de longe, a questão financeira está complicada. Se não tem passeio, então eu crio estratégias, trago materiais, apresento imagens e eles veem. Porque estamos em um momento econômico difícil para a escola liberar passeio, ônibus... já tivemos um passeio que marcou muito, uma vez fizemos o passeio turístico de Porto Alegre</p> <p>Isso! Mas antes de irmos nesse passeio eu informei as crianças sobre o que veríamos: “Tem o Gasômetro, o Mercado Público, tem isso, isso e aquilo...”. E depois que as crianças compreenderam, nós fomos para o passeio e lá elas me chamaram o tempo todo: “Olha lá! Lá! Lá!”. Foram me mostrando os sinais de cada lugar e eu ia incentivando para que saibam os nomes, que os memorizem bem. Então disse para que escrevessem o que encontraram para fazermos um livro. Deixei à disposição uma série de imagens. Eles foram vendo, achando imagens que tinham relação com o observado, foram colando e escrevendo o que viram, os lugares aqui de Porto Alegre; a imagem do Gasômetro, a palavra e o sinal, com a escrita de sinais. Deixei tudo ali disponível, com elementos misturados, e eles associaram sinais, imagens e escrita. Com o meu apoio, fizeram suas próprias construções. Eu sinto que isso foi algo que marcou. Aproveitei para tirar fotos para que eles pudessem ver o que conheceram, o que já visitaram, porque é importante que conheçam Porto Alegre. Também há cidades do entorno sobre as quais eles não sabem: Canoas, Alvorada... Então eu explico sobre essas cidades e eles aprendem. “Ah, tu moras em Sapucaia do Sul? É longe?”, eles perguntam, ao que eu respondo: “Sim!”. E vou explicando até que eles compreendam. Precisa estimular.</p>
	O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
Juliane	<p>Esta é uma escola bilíngue. Pois aqui há de todas deficiências, pois não podemos negar, não podemos dizer que aqui aceitamos apenas surdos. Há acessibilidade, aqui participam todos: surdos, deficientes, qualquer um, com síndrome de Down... A escola bilíngue é assim, para todos. Eu, como professora, preciso ensinar de maneira diferente, por isso há diferentes currículos adaptados. A língua de sinais é a principal. Mesmo se há um aluno ouvinte, eu sinalizo da mesma forma; a comunicação é diretamente em língua de sinais.</p>

Professores Escola K (EK)

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Anelise	<p>Bom... a escola trabalha as disciplinas todas, os seus conteúdos, a formação em si está sempre no sentido de estimulá-lo para o mundo lá fora, eles saem aqui concluintes de Ensino Médio, alunos que prestam vestibular, prestam o Enem. A escola também tem outro trabalho adicional que é um apoio ao mercado de trabalho, currículo e tudo mais que aparece. E no demais assim...é a contribuição de uma escola normal, de uma escola regular, como qualquer outra escola que está ali direcionada na formação deste aluno. Do aluno surdo a gente fica estimulando ele: que carreira você quer seguir? Até onde você pode ir? O que você vai poder fazer? Está dando este suporte para ele. E os alunos sempre retornam, sempre retornam, sempre retornam, coisas que precisam a gente vai ajudando, a escola está sempre aberta e disponível pra eles (não sei se responde bem isso).</p> <p>[Entrevistador]: As nossas perguntas seriam essas, a senhora gostaria de colocar, falar mais alguma coisa?</p> <p>Quando às vezes a gente faz atividade extraclasse (muitas) com eles, de palestras (eles dizem passeios, mas não são passeios, porque é fora da escola), nesta coisa de estimula-los para esta convivência, para o social mesmo. E um dos projetos feitos em 2003-2004 que resultou neste muro que vocês viram todo ele com as mãozinhas, é a identidade da escola, ficou praticamente o muro ali. Foi um trabalho com todas as disciplinas, era muro da paz porque eles perguntavam assim: porque as outras escolas têm os muros pichados? Porque isso? Eles perguntavam na aula de Sociologia, de Ensino Religioso eles perguntavam e perguntavam. Aqui não tem não, aqui tem educação, vocês respeitam as normas, vocês sabem como são as normas e não pode pichar. A gente até tentou ver alguma coisa pra grafitar, mas não dava, não era permitido comprar o material pra isso, tudo isso passa pela burocracia, então a professora de Artes falou ‘vou catar azulejos quebrados de obras e tudo’ e trouxe pra fazer o <i>eu te amo</i> (em Libras) assim, e foi desenvolvido todo um projeto do muro da paz, a gente pegou o material sobre “Uma educação para a Paz”, uma educação voltada para paz trabalhando Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, Libras trabalhou e aí esse projeto foi publicado numa revista de Ensino Religioso, uma revista (esqueci o nome), uma revista de São Paulo e foi publicado esse trabalho lá nesta revista e o muro, a escola é conhecida lá: aquela escola que tem um muro com as mãozinhas e tal...Então está ali né,tem muita marca nisso, as coisas são muito marcantes pra eles. Professor é modelo, só que a gente sempre dá um enfoque, o teu modelo está no surdo,o professor surdo é o teu modelo. Professor ouvinte pode ser teu conselheiro, mas pensa bem, um bom professor surdo é um bom modelo, também nessas questões dos modelos agente (...).</p>
Natascha	<p>Bom, agora está funcionando aqui na escola o Atendimento Educacional Especializado, para surdos que tem mais alguma coisa. Os outros surdos, os surdos puros, eu percebo que o maior problema no desenvolvimento deles é por causa da família que não tem a comunicação adequada. Em algumas famílias, por exemplo, ninguém sabe a língua de sinais dentro da casa e só utilizam a língua oral. Então, a consciência de cada aluno vai se desenvolvendo de diferentes maneiras, uns mais, outros menos, existem essas diferenças. Eu como professora</p>

	<p>procuro estimular todos a se desenvolverem, mas isso dura 50 minutos, que é o tempo da aula, então, se outros professores, por exemplo, que não tem a mesma fluência ou não utilizam os mesmos materiais didáticos acabam atravancando um pouco esse desenvolvimento. Eu percebo também que antes a gente não possuía todas essas tecnologias: WhatsApp, Facebook, todas as coisas que a internet nos proporcionou e os alunos escreviam melhor! Eu me preocupo com isso, hoje temos Facebook, WhatsApp, várias plataformas de comunicação e os alunos acabam não escrevendo tão bem. Antes eles pareciam estar mais interessados, esforçados em aprender o português. (A diferença então é a questão do esforço). Esforço, sim. Agora tudo é mais fácil, né?</p>
	Que momentos ou coisas você considera importante na escola?
Anelise	<p style="text-align: center;">3.</p> <p>Bom, o que que eu acho importante... eu sempre reforço para eles o seguinte: o que que vai acontecer lá fora? Aqui nas nossas quatro paredes, na escola especial, na escola onde eles são contemplados com tudo aquilo que eles precisam, mas se essa escola está realmente preparando eles para o mundo lá fora?! O mundo lá fora é ouvinte e inclusivo, tá. Então a questão do mundo lá fora é como vocês vão se virar? Alguns se viram muito bem, alguns são muito estimulados, outros não, um tem que estimular o outro, essa ênfase a gente dá. Nós precisamos mais do que nunca de lideranças surdas porque o tempo passa e a impressão que dá é que lutas maiores estão por aí pra eles enfrentarem e se organizarem como grupo social, não minoria social, sempre eu digo que é grupo social que eles não são minoria, eu enfatizo pra eles isso. Então assim, como vocês vão chegar? Eu peço sempre isso pra eles. Eu quero que enxerguem vocês como pessoas capacitadas com potencial, só que daí tem que ter independência, tem que ter autonomia, pra isso nesse sentido eu estou sempre enfocando isso com eles estimulando. Eu sou a professora mais brava da escola, eles vão dizer sempre.</p>
Natascha	O mais importante é que os professores tenham fluência na Libras. Esse é o principal
	O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
Anelise	<p>O que faz escola uma escola de surdos...a escola foi feita para surdos, mas foi reivindicação de ouvintes, que eram os pais reivindicando uma escola. É uma escola então organizada por ouvintes para atender surdos. Agora ela passou desta etapa porque ela desde seu início tinha professor surdo, então ela também assumiu, ela assume todos os dias, essa identidade, uma escola com uma cultura surda presente, uma libras presente, ela é uma escola especial para comunidade surda ela atende a comunidade surda em vários aspectos. Eu não sei se eu posso contar uma historinha [pode diz Liane]. E essa historinha foi no meu primeiro ano de EK, no começo assim aquela coisa assim de estar começando aprender libras não tinha domínio ainda da língua, e eu entro - foi exatamente nessa sala - que eu entro na minha aula depois do recreio e estava no quadro escrito assim: futuro da escola EK. Nomes de surdos, fulano diretor, outra professora de história, outra de geografia e os nomes deles tá táta e lá por último o nome da diretora e ele escreve empregada (risos). Aquilo pra mim foi um choque porque estava desrespeitando uma hierarquia na escola e eu chamei a diretora e disse:</p>

	<p>Olha que o que eles escreveram! E ela falou bem assim [então assim além de aprender muito com surdos eu aprendi com a Elza que é muito especial na minha vida e na vida de muitos surdos também] e aí ela olhou pra eles e disse assim: Pra mim não tem problema nenhum, esta é a escola que eu sonho pra vocês a escola de surdos com professores, com o diretor surdo está é a escola dos meus sonhos, eu estou aqui pelos sonhos de vocês, então como já aconteceu de eu ter limpado a ‘bunda’ de cada um que está aqui literalmente mesmo, trocar as fraldas tudo então, eu estou aqui pra dizer pra vocês que é isso que eu quero para o futuro do EK. Aquele dia pra mim foi uma aula muito importante e ela mostrou que é isso, não o que eu quero naquele momento, eu tenho que visualizar este futuro. O futuro do EK está hoje aqui porque aquilo que aconteceu lá no passado hoje a gente vê acontecendo em relação os professores surdos, nós temos eles evoluindo em carreira, na sua profissão, com mestrado com doutorado isso assim é poder vislumbrar um futuro. Então é isso, essa é a escola que a gente quer pra eles.</p> <p>A flexibilidade com que a gente trabalha em termos tanto dos momentos pedagógicos como dos momentos extraclasse que é essa flexibilidade, o que é importante para o grupo e não o que é importante para os PCNs, não, o que é importante para o grupo a escola vai priorizar as necessidades dos surdos. O que faz da escola EK uma escola bilíngue, por exemplo, se nós tivéssemos que trocar o nome da escola hoje Escola Estadual bilíngue para surdos e tal nós ainda não contemplaríamos esse título porque todo o seu grupo, todo seu grupo docente deveria ter formação bilíngue, a sua formação bilíngue. Então alguns... eu tenho essa especialização e eu tive a cadeira de Libras ali, tive outro curso de Libras, mas eu não tenho a proficiência eu não fiz Pro Libras ainda, mas eu quero fazer, ainda não criei essa coragem. Mas nós temos professores com proficiência, nós temos, mas ainda assim o que faria dela uma escola bilíngue seria todo grupo docente com proficiência em Libras isso pra mim assim a escola não pode atender isso agora, mas a escola não pode abrir mão de querer isso daqui adiante como em médio prazo, não é nem a longo prazo, a médio prazo, só que o Estado não nos dá isso, ele não nos dá esse professor e aí a gente precisa contar com quem está ali então não são todos os professores que estão no mesmo nível linguístico, mas porque o Estado não prove certos cargos, também não sei se deu pra entender.</p>
Natascha	<p>Aqui somos como uma família, uma segunda família para os alunos. Eles têm aqui a língua própria deles e isso é muito importante. aqui a escola é especial, pelo nome, mas na prática mudou muito né a questão da história da escola, todo o jeito de se comunicar que antes era só oralmente e aí passou para Comunicação Total e depois para o bilinguismo. Mas efetivamente agora o que se usa é apenas a língua de sinais, a Libras, então não é bilíngue. não é bilíngue, a comunicação é em Libras. Se fala tanto em escolas bilíngues mas que na prática utilizam somente a Libras. Eu fico com um pé atrás quando se diz que uma escola é bilíngue, porque isso envolve outros assuntos, não somente qual língua é utilizada neste espaço.</p>

Professores Escola B

Professor	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Sonia	Realmente é muito trabalhoso né? É uma questão específica ela em alguns

	<p>momentos estimula os surdos, motiva os surdos, mas temos um alunado com outros problemas a gente ensina, mas a gente sabe que tem algum outro problema cognitivo, por exemplo, e a gente não pode de repente reprovar, o governo agora né proíbe essa questão da reprovação ele estimula que os alunos vão passando, passando, passando de um outro de um ano para o outro, com isso eu me apavoro é uma situação bem difícil e precisamos para esse aluno um professor de educação especial. Como que eu vou ensinar para esse aluno? Não tenho competência é muito complicado, tem alguns alunos que eu ensino e ensinamos de novo de novo e várias vezes e é uma preocupação muito grande por enquanto estou repetindo para esse aluno que tem outros comprometimentos, os outros alunos ficam esperando, os outros alunos também querem se desenvolver e precisam disso e eu falo só um momento, volto para esses alunos que tem outros problemas e para os alunos surdos é uma perda de tempo isso, então a minha proposta que sejam separados esses grupos, grupos que tem curiosidade, eles perguntam muito eles aprendem tem uma troca eu dou muitas dicas utiliza materiais recursos realmente se efetiva, com materiais visuais Datashow, powerpoin, eles aprendem, evoluem muito na aquisição da língua de sinais né, porque a escola é um espaço bastante produtivo disso porque na família em casa como eu expliquei, isso eles não tem, então quando ele chegou na escola eles perguntam porque isso aconteceu, eu vi o noticiário que envolve política na televisão, o que é isso? Então a gente explica cria novos slides explicação sobre os problemas do Brasil que tem acontecido, agora com essa crise, na questão de economia enfim, e eles aprendem sobre essas questões. Mas o que eu vou fazer com esse outro alunado que não compreende que tem problemas cognitivos como que eu vou ensinar esse aluno? E eu acabo me frustrando também eu não posso pedir para que ele se retirou para que eles saiam eu vou ter que aguentar é um sacrifício, mas eu vou ter que aguentar e passando de ano como eu vou passar esse aluno, como que ele vai chegar em um faculdade?</p>
Jeferson	<p>É, a formação é muito importante, a questão da identidade e da cultura né. A construção identitária, e aí ele fala, identidade, ele soletra. A formação, aí tem a formação profissional, tem o magistério e aí os alunos, eles podem no futuro também serem professores e aí eles aprendem também a língua portuguesa. Na primeira língua, LIBRAS, mas a língua portuguesa em segunda língua. Desenvolvimento eu acho identitário, linguístico, cultural, muito importante usando a língua de sinais e também o português. As duas.</p>
Que momentos ou coisas você considera importante na escola?	
Sonia	<p>Uma escola necessita o que ela necessita realmente é de livro, tudo em língua portuguesa e os alunos não aprendem nada então o mais importante é uma adaptação na verdade uma tradução desses livros, para que ele possa aprender os alunos surdos, então é muito difícil. Eles não conseguem ler então é bem difícil essa questão do material é uma necessidade da escola. Em relação aos momentos específicos todo o momento na escola é importante não tem um momento na escola específico que eu considero ser mais importante. Bom dentro da escola tem cultura é uma cultura diferente tem uma identidade diferente a gente sabe que na inclusão isso não acontece como isso acontece uma inclusão se lá os processos são baseado na oralidade não sabem Libras, os surdos só copiam e não aprendem nada, aqui sim existe uma mudança que a língua de sinais que a questão da</p>

	<p>visualidade que a questão da cultura e que é questão da identidade. Aqui eles adoram se sentem bem na escola e não querem ir para o processo inclusivo, a inclusão tem diminuído muito o número de alunos surdos. É difícil colocar uma nomenclatura tem um papel pedindo a questão da educação bilíngue, mas o nome da escola ainda não mudou para a educação bilíngue ainda permanece na Esfera da Educação Especial. Uma educação bilíngue é aquela que utiliza a e língua de sinais e a língua portuguesa escrita também, por isso se constitui numa escola bilíngue, mas os alunos eles precisam aprender essa questão ainda do bilinguismo, eles não tem como focar só na língua portuguesa tem um professor que trabalha com a questão escrita, mas também precisamos trabalhar com a questão da língua de sinais temos esses dois papéis de professores no caso ensinando suas respectivas línguas.</p>
Jeferson	<p>O contato entre os pares. Esse momento eu acho que são os mais importantes. Essa troca entre os pares. Porque socialmente essa construção cultural, social, linguística, precisa desse contato entre os pares.</p>
	<p>O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?</p>
Sonia	<p>Bom dentro da escola tem cultura é uma cultura diferente tem uma identidade diferente a gente sabe que na inclusão isso não acontece como isso acontece uma inclusão se lá os processos são baseado na oralidade não sabem Libras, os surdos só copiam e não aprendem nada, aqui sim existe uma mudança que a língua de sinais que a questão da visualidade que a questão da cultura e que é questão da identidade. Aqui eles adoram se sentem bem na escola e não querem ir para o processo inclusivo, a inclusão tem diminuído muito o número de alunos surdos. É difícil colocar uma nomenclatura tem um papel pedindo a questão da educação bilíngue, mas o nome da escola ainda não mudou para a educação bilíngue ainda permanece na Esfera da Educação Especial. Uma educação bilíngue é aquela que utiliza a e língua de sinais e a língua portuguesa escrita também, por isso se constitui numa escola bilíngue, mas os alunos eles precisam aprender essa questão ainda do bilinguismo, eles não tem como focar só na língua portuguesa tem um professor que trabalha com a questão escrita, mas também precisamos trabalhar com a questão da língua de sinais temos esses dois papéis de professores no caso ensinando suas respectivas línguas.</p>
Jeferson	<p>Porque a primeira língua é a Língua de Sinais e a segunda língua é a língua portuguesa. É diferente das escolas de ouvintes, onde a primeira língua é a língua portuguesa e a cultura é baseada na cultura ouvinte, na cultura da oralidade. Então tem uma característica, né, é própria da escola de surdos que é visual e tem um currículo próprio, específico.</p>

Professores Escola E (EE)

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Ioná	<p>Eu acho que aqui na escola EE tem várias oficinas, serviços que tem, que dão um suporte legal para o aluno que eu acho muito bacana, que nem, por exemplo, os alunos do EE têm a aula normal de manhã e de tarde a escola oferece várias oficinas. O serviço de preparação para o trabalho educativo, que a rede faz aqui, eu acho extremamente interessante porque o que esse trabalho faz? Ele prepara o</p>

	<p>aluno aqui pra ser um trabalhador, um cidadão. Tem um professor que trabalha 40h aqui na escola, nessa área, que além de fazer todo esse trabalho, prepara o aluno para se inserir no mercado de trabalho, e também para o aluno passar para um nível superior, que é o ensino médio, que foi o que as colegas fizeram aqui, aqueles alunos que estão concluindo o fundamental, alguns colegas acompanharam eles em escolas de ensino médio. Então eu acho que a escola sim, tem essa questão de estimular outras potencialidades nos alunos, oferecendo oficinas de robótica, de cinema, de artesanato, também tem esses serviços que tem que ter na escola que também procuram apoiar e incentivar esse aluno pra que ele saia, pra que ele desenvolva aqui e pra quando ele sair da escola, ele consiga ter um encaminhamento bacana, né.</p>
Janaína	<p>Eu acho que essa escola, ela tem, a gente ainda não conseguiu se estruturar como deveria, mas tem muita coisa bacana. A questão da robótica, o teatro. O cinema é uma coisa bacana porque muitos alunos descobriram que gostam de fotografia, e talvez esse possa ser o campo de interesse deles no futuro. A robótica, eles começam a se destacar, na matemática, nas exatas e começam a descobrir que talvez seja esse o campo o que querem alguma coisa de tecnólogo, tem os laboratórios de aprendizagem que ajudam muito</p>
	Que momentos ou coisas você considera importante na escola?
Ioná	<p>Eu acho, por exemplo assim, eu gostaria muito e eu acho muito importante que toda a escola de surdos tivesse profissionais e colegas (professores?) surdos trabalhando juntos, eu acho isso de fundamental importância, eu gosto muito, por exemplo, eu, a Ioná profissional, gosto muito dessa troca que a gente tem com os colegas surdos, porque eles, muitas vezes, têm uma forma diferente de ver e explicar e que tu precisa vivenciar isso. Eu acho isso muito importante, né, eu procuro sempre, principalmente na outra escola, fazer muita parceria com as minhas colegas surdas. Porque, daí, eu acho que o meu trabalho evolui, anda, vai, assim. Então, eu percebo um êxito maior, só que, também, eu penso que a gente deveria também parar pra pensar nesse currículo, nesse ensino da segunda língua, entende? De repente pensar assim, só que claro, vai depender mais da questão do governo, né, mas pensar em escolas de turno integral, em oficinas que sejam bem interessantes para os alunos, oficinas que possam atender a particularidade de cada um. Porque tem aquele surdo que vai concluir o fundamental ou médio e vai pra um a graduação, tem aquele surdo com outros comprometimentos, que está aqui porque tem que estar, ou mais pelo social. Então eu acho que a gente teria que realmente pensar na necessidade de cada aluno dentro da escola e pensar em um currículo que atendesse mais às necessidades dos alunos, né.</p>
Janaína	<p>Tem coisas que eu gosto muito, tipo, um evento que envolve sala de aula e que envolve o ver o concreto que é o nosso projeto Adote um Escritor, que é um desafio todo ano para nós professores e para os alunos também. Que nem agora, a gente recebeu o Mario Pirata. No segundo semestre, a escola se prepara para aquele autor. Depois tu coloca ali (sugerindo a entrevistadora a pesquisar sobre) Mário Pirata, porque ele colocou ele até um depoimento para nossa escola, e nesse Adote um Escritor é um desafio porque a gente não sabe que autor a gente foi sorteado para receber. É sorteado. Às vezes ele vem do Rio. É sorteado pela prefeitura, cada escola vai receber um autor diferente, então, o segundo semestre todo depois que passa a questão do Setembro Azul, dia do surdo e aquela coisa a</p>

	<p>gente começa com a preparação. Mas eles já vêm antes estudando, então foi um desafio, ele só trabalha com poesia e rima e eu disse para eles. Então, foi um desafio imenso. A gente estuda quem é, onde nasceu, a gente dá um sinal, eles estudam antes e pensam no sinal. Então Mário Pirata, deram o sinal de pirata (mão tapando o olho) porque ele tirou uma foto assim. É esse, é esse (sinal). Toda a escola se mobiliza, todos os professores de diferentes disciplinas se integram nesse projeto. É uma coisa que eu amo, porque me desafia muito enquanto professora e também assim a gente agora a gente vai aprender uma poesia. Qual é a característica da poesia em português? Quando vocês virem que ele termina poema e aí depois tem uma palavra que rima com isso, isso é português e como nós faríamos isso em língua de sinais? Eu sempre fico puxando, como que nós faríamos uma poesia em língua de sinais “ai, não sei, não sei, é muito difícil! Não gostei, não gostei”, eles têm essa resistência, eu falo “tudo bem, mas esse é o nosso autor e ele vai vir aqui na escola dia 23”. E ele vem, o autor vem ele vem, daí eles veem e vem aquelas perguntas assim: “tu nasceu onde?” “tu Porto Alegre, já conhece surdo?”. Eu já sei tudo que eles vão perguntar, porque são sempre as mesmas perguntas. Só que, assim, é vivo, é real. Primeiro estudo de alguém que está ali no livro e depois esse alguém vem até a minha escola. Muito! Muito bacana. Então, a gente conheceu 7 ou 8 autores bem diferentes, Carlos Urbim também esteve aqui, André Neves, ah, tem vários. Vários autores que estiveram aqui e se apaixonaram. A Ana Elizabete também, a gente se comunica com ela até hoje, ela criou um livro com personagens surdos depois. A gente marca muito os autores que vêm aqui eles nos marcam também e esse veio com pandeiro, cantava, eu tentava traduzir. Falei “para, vamos escrever no quadro para eles perceberem onde está a rima, porque eles não vão perceber” (risos). Então, tudo é um desafio. E séries (de livros), tudo que está na minha imaginação naquele livro, que parece tão longe de mim (agora) tá aqui. Então é um dos momentos, um dos eventos que eu adoro. A gente procura trazer sempre, como a gente tem ausência de surdos, quase uma vez por mês a gente consegue trazer surdos que passam uma mensagem positiva que deram certo na vida. Já veio a Gisele, a Simone, já veio um surdo adolescente lá de Erechim. Eu tenho muito essa preocupação, eu convido, mas é por amor, né, que eles têm que vir. Nem sempre é fácil, é outro evento que eu adoro, porque eles vêm e falam de um mundo que para eles (alunos) é tão distante, porque na verdade, se eu não levo em evento na sociedade, eles não vão na sociedade de surdos até que eles tenham autonomia para andar sozinhas e alguns nem conseguem. Então são dois eventos para mim que eu gosto muito, agora vem o Marco, o esposo da Gisele então ele sempre traz coisas novas, um sinal novo, uma experiência nova. Veio o Ian e chegou aqui de moto. “Surdo de moto? Ah!” E correram para tirar foto na moto, a moto foi mais um evento do que o Ian. Daí tudo isso são coisas que eu gosto muito e é bacana porque a gente prepara (o convidado): “fala da tua vida com calma, xinga porque eles não vão prestar atenção, aí depois tu chama eles, busca atenção” a gente prepara para falar assim com eles, né.</p>
	<p>O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?</p>
<p>Ioná</p>	<p>Isso é uma questão que a gente debate muito, conversa muito sobre o que é realmente uma escola bilíngue, se nós estamos dentro de uma escola bilíngue, né.</p>

	<p>Muitas coisas eu me questiono, eu acho que na verdade o que as escolas de surdos, o que elas procuram é sempre priorizar a questão da LS, né, tu prioriza a LS em tudo, para passar e buscar informação, dentro até do próprio currículo tem coisas que vão se adequar mais ao aluno surdo, tem outras coisas que na escola regular para o aluno ouvinte dá certo, para o aluno surdo não, é a questão da diferença, da necessidade dele. Então eu acho que, assim, o que a gente tem que pensar muito e é uma grande angústia minha e daí eu não penso só aqui, mas penso também na outra escola que eu trabalho, é a questão de como trabalhar de forma efetiva, eficaz e com êxito a questão do aprendizado da segunda língua que seria uma língua estrangeira para surdo, né. Daí eu penso assim: a gente se comunica, conversa tudo, passa tudo e se troca, tudo em LS, essa é a questão do respeito ao surdo, à primeira língua do surdo. Mas se é uma escola bilíngue, tu tem que trabalhar com duas línguas no mínimo, então como trabalhar de forma eficaz a segunda, que utiliza outro canal que não o visual-gestual. Essas são questões que não são muito claras para mim, o que realmente seja uma escola bilíngue. Eu acho que está meio confuso, assim, a gente procura ter uma escola para surdos, mas como trabalhar a questão da segunda língua que é bem complicada. Porque no geral, a gente conversa com os demais professores da outra escola e todos têm as mesmas angústias, de como trabalhar, de como fazer o surdo adquirir e utilizar a língua portuguesa escrita de forma eficaz. Como estimular a questão da leitura, da escrita, eu acho que a gente precisava de mais discussão nessa parte, assim. Eu acho que uma escola de surdos a gente tem, aqui a gente não vai trazer uma banda de música, a gente não vai estudar instrumentos musicais aqui, tem muita coisa que se faz em escola de ouvintes que a gente não vai fazer aqui, então é uma escola para surdos, a gente pensa no sujeito surdo que está aqui, de ele desenvolver suas capacidades, sua cidadania, mas essa questão de como trabalhar a segunda língua eu acho que a gente precisa de mais estudo, de mais conversa, por isso eu acho muito importante a universidade estar aqui dentro, para a gente estabelecer parcerias para poder conversar sobre isso, né, que para mim, realmente, eu estou há vinte anos trabalhando nessa área e ainda tenho muita angústia, as vezes me sinto um pouco frustrada, porque eu levo, por exemplo, um jornal para o meu aluno e ele não consegue ler, os alunos maiores não conseguem ler o título da notícia, né? Eu procuro muito, assim, principalmente com os meus alunos da manhã, diariamente eu levo o jornal para a sala de aula para que quando eles concluem o que estamos fazendo, eles peguem o jornal e tentem ler, né, o jornal é uma coisa diária ali, que as pessoas têm curiosidade, uns leem ali a parte do esporte, outros falam que não gostam, outros olham de repente uma imagem e tal, mas eu não vejo aquela questão da leitura e a gente sabe que para qualquer aprendizado tem que ter a leitura. Essas questões que eu acho que tem que ter mais discussão, assim, para mim, escola de surdos não quer dizer que seja uma escola bilíngue, mas como fazer essa escola bilíngue eu gostaria também de saber.</p>
Janaína	<p>É isso que eu tenho me perguntado, porque eu tenho a sensação que está deixando de ser. Não só por questões estruturais de quantidade de alunos, de tipo de alunos, mas questões políticas, que estão mudando muito e a tendência é todo mundo ser relocado para dar assessoria e acabar com a escola. É a tendência, então a gente está num momento muito instável, estou com medo. Mas o que faz essa escola de surdos é a presença do surdo. Para mim é (risos). Não vai ser outro</p>

	matador
--	---------

Professores Escola Vitoria (EV)

Professora	Como a escola contribui para a formação do aluno?
Lisiane	Ah, contribui muito para formação de indivíduo, de adquirir a cultura surda a identidade do surdo. A escola que deixa muito livre, porque a gente tem muitos alunos DA, que têm bastante o resto auditivo e a escola, a gente usa a individualidade deles. A gente tem muitos alunos que se adaptam tanto na cultura ouvinte como na cultura surda, né. Não é obrigado, por exemplo, tem alunos que eu falo na aula porque eu sei que eles me entender melhor falando, eles estão aprendendo a língua de sinais, né. Eu acho que a escola contribui assim para a formação como indivíduo do mundo, como socialização, é isso.
	Que momentos ou coisas você considera importante na escola?
Lisiane	Eu acho importante a Libras. O que eu acho que é o primordial. A aquisição da libras na educação antes, que infelizmente a que a gente ainda não tem, a gente está lutando pela educação infantil que precisa ter, que é língua materna deles. Tem que ter essa questão da libras que eu acho importante, que poderia ter, mas não tem por questões burocráticas
	O que faz dessa escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
Lisiane	É, eu vejo que hoje toda escola de surdos tem que ser uma escola bilíngue e eu vejo essa com uma escola bilíngue. Eu acho que essa escola de surdos, principalmente, porque ela é uma escola bilíngue e que respeita a cultura surda, respeita a individualidade de cada aluno. A gente tem uma turma, que as pessoas falam “mas tu só tem 5 alunos só tem 6 alunos”, mas é como se eu tivesse 6 turmas aqui, até na área a gente trabalha plano individual, e eu acho que nisso a escola tem muito acrescentar. Isso de trabalhar a individualidade do aluno, eu acho que a educação de surdos, eu acredito que seja muito assim individual, individual e coletiva. Não quer dizer que o individual não possa ter as trocas coletivas com os colegas também, né. É isso