

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANO PEREIRA VAZ

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA DE SANTANA DO LIVRAMENTO
(BRASIL) E RIVERA (URUGUAI)**

Porto Alegre

2017

CRISTIANO PEREIRA VAZ

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA DE SANTANA DO LIVRAMENTO
(BRASIL) E RIVERA (URUGUAI)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lodenir B. Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2017

CIP – Catalogação na Publicação

Vaz, Cristiano Pereira
Educação de surdos na fronteira de Santana do
Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) /
Cristiano Pereira Vaz. - 2017.
117 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação de surdos. 2. Língua de sinais. 3.
Experiência visual. 4. Surdos da fronteira. 5.
Representação. I. Karnopp, Lodenir Becker,
orient. II. Título.

Nota: Parte da dissertação foi produzida na
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e traduzida
para a Língua Portuguesa por Adriana Maria
Arioli e Luciane Bresciani Lopes.

CRISTIANO PEREIRA VAZ

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA DE SANTANA DO LIVRAMENTO
(BRASIL) E RIVERA (URUGUAI)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 20 de novembro de 2017.

Prof^a Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora

Prof^a Dra. Adriana da Silva Thoma – PPGEDU/UFRGS

Prof^a Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin – UFSM

Prof. Dr. Leonardo Peluso Crespi – UDELAR

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida e pela força na minha caminhada. A Tua proteção me ajudou a alcançar esse objetivo. Agradeço, também, algumas pessoas que foram fundamentais para o desenvolvimento desta etapa acadêmica da minha vida:

Ao meu tio, Virissimo Antônio Pereira (in memoriam), sei que você está descansando bastante, pois superou muitos anos de vida, me tornou um grande homem e me deixou muita saudade, mas o que importa é que você está dormindo feliz ao saber que estou seguindo o teu rumo. Eterna saudade, tio/pai Virissimo.

Minha mãe, Ana Francisca Pereira, meu pai, Gilberto Telles Ferreira Vaz, aos meus irmãos, Gilmar Pereira Vaz e Luciana Pereira Vaz, meu agradecimento à minha família, pois foi ela que me fez ser uma pessoa forte. Houve momentos em que quase cai, os meus irmãos e meus pais sempre me davam força. Meus irmãos me diziam: “não desiste mano”, minha mãe, falava: “esforça filho” e, meu pai, com 80 anos, levantava o braço e fazia o gesto de “braço forte”. Por tudo isso não tenho palavras para explicar o quanto eu amo vocês.

O maior presente que eu ganhei foram os meus queridos sobrinhos, Guilherme Labres Vaz e Giselle Labres Vaz. Não esqueço os momentos em que me pediam para ficar na minha casa, dormir junto com tio, mas algumas vezes tive que falar “deixa para semana que vem”. Pude ver a tristeza de vocês, mas saibam que hoje estou aqui para dizer que “hoje pode”.

À minha linda, Marta Silva da Silveira, obrigado pela paciência ao longo da minha caminhada, me apoiou muito, mesmo tendo alguns dias, alguns finais de semana, que precisei ficar longe para me dedicar aos estudos. Quando conversávamos nas chamadas de vídeo ou por mensagens no celular sempre falava “sinto tua falta”, mas ao mesmo tempo me dizia: “vai dar tudo certo!”. Hoje sou muito grato por estar com você.

Minha orientadora incansável, Lodenir Karnopp, agradeço muito por dar a força e me incentivar sempre. És referência, sabedoria e incentivo o qual admiro muito. Quando me faltava confiança no meu trabalho, era ela quem elogiava e demonstrava confiança. Te agradeço por toda confiança depositada em mim.

Aos colegas de PPE, agradeço as trocas de conhecimento e aprendizagens que fizeram meu trabalho ficar cada vez melhor. Lembro que, no começo da minha pesquisa, eu tinha apenas um papel com um resumo, ou seja, só uma folhinha, vocês contribuíram para que eu conseguisse concluir a pesquisa.

À Mariana Pereira Castro Figueira, amiga, colega, parceira de trabalho na fronteira, foi a pessoa que me empurrou, me deu a força para entrar no Mestrado. Ela sempre acreditou no meu potencial, meu conhecimento junto à comunidade surda, sem ela, não teria chegado até aqui. Muito obrigado!

Agradeço muito à diretora e membros da Escola Liberato e *Escuela 105* que abriram as portas para conhecer mais sobre a educação de surdos na fronteira, pois acreditam que a língua de sinais tem que estar sempre presente no espaço escolar.

Agradeço muito aos intérpretes, Adriana Maria Arioli e Luciane Bresciani Lopes, que tiveram o trabalho árduo para traduzir e escrever tudo o que eu estava tentando dizer na língua de sinais para a língua portuguesa ao longo da minha caminhada. Não foi só tradução, me incentivaram nas minhas dificuldades, sempre falavam “tu vais conseguir” e, hoje, eu cheguei até aqui. Muito obrigado!

Aos professores especiais, Adriana da Silva Thoma, Leonardo Peluso e Marcia Lise Lunardi-Lazzarin, que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa de mestrado. Suas contribuições e sugestões foram extraordinárias, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho. Foi uma honra ter vocês na minha caminhada.

À UNIPAMPA e UFRGS, muito obrigado pela oportunidade de desfrutar o meu estudo, minha aprendizagem e reconhecimento da língua de sinais para expandir a minha profissionalização junto às Universidades.

À comunidade surda da fronteira, professores, escolas, amigos, quero agradecer pelos ricos momentos de trocas de conhecimentos. Não foram só conhecimentos, pois ganhei novas amizades, amigos surdos de Santana do Livramento e Rivera.

Os pássaros cruzam de um lado para o outro, muitos comem no Uruguai e à noite os bandos vão para o outro lado do rio e ali dormem. Essas aves não têm carteira de identidade, as aduanas não as detêm, nem as bandeiras, nem têm fronteiras. (FISCHER, 2014, p. 9)

RESUMO

Nesta pesquisa, investigo a temática da educação de surdos na fronteira, especificamente entre Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, onde estão localizadas duas escolas, o Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato) e a Escuela 105 Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje (Escola 105), que atendem alunos surdos. A educação nas regiões de fronteira tem normativas diferenciadas, sendo possível aos alunos surdos optarem pela escolarização no país vizinho. Sendo assim, muitas famílias de surdos brasileiros, durante alguns anos, matricularam seus filhos na escola uruguaia em razão da oferta do ensino na língua de sinais. O questionamento central da pesquisa é sobre quais representações sobre o processo de escolarização são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera. A produção dos dados da pesquisa foi a partir de entrevistas com alunos e professores das escolas citadas, bem como a realização de observações nos contextos estudados. A partir de conceitos como identidades, diferenças e representações, com o aporte teórico dos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, orientei minhas análises sobre o material produzido por meio das entrevistas e observações. Os alunos entrevistados são alunos da fronteira, marcados pela fronteira nas diferentes formas de sinalizar e escrever. No desenvolvimento das análises, a centralidade da língua de sinais no processo educacional dos surdos que vivem nessa fronteira foi recorrente nas entrevistas. Com base nas entrevistas com alunos e professores, concluo que a busca pela língua de sinais na educação é o ponto central na movimentação desses alunos surdos. É a língua responsável pela constituição de identidades, a partir da visualidade e da experiência de ser surdo fronteiriço. Por fim, os alunos buscam uma escola em que a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também como língua de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertence. A fronteira marca o encontro surdo/surdo, as identidades e diferenças, proporcionando o compartilhamento de línguas, de informações e de experiências. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas.

Palavras-Chave: Educação de Surdos. Língua de Sinais. Experiência Visual. Surdos da Fronteira. Representação.

RESUMEN

En este trabajo, investigo la temática de la educación de sordos en la frontera, específicamente entre Brasil y Uruguay, en las ciudades de *Santana do Livramento* y Rivera, donde están localizadas dos escuelas, el *Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato)* y la Escuela 105 Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones de Lenguaje (Escuela 105), que atienden alumnos sordos. La educación en las regiones de frontera tiene normativas diferenciadas, siendo posible a los alumnos sordos optar por la escolarización en el país vecino. De esta manera muchas familias de sordos brasileños, durante años, matricularon a sus hijos en la escuela uruguaya en razón de la oferta de enseñanza en la lengua de señas. El cuestionamiento central de la investigación es sobre cuales representaciones sobre el proceso de escolarización son traídos por los alumnos sordos que viven en la frontera, en las ciudades de Santana do Livramento y Rivera. La producción de datos de investigación fue a partir de entrevistas con alumnos y profesores de las escuelas citadas, bien como la realización de observaciones en los contextos estudiados. A partir de conceptos como identidades, diferencias y representaciones, con el aporte teórico de los campos de los Estudios Culturales en Educación y de los Estudios Sordos, orienté mis análisis sobre el material producido por medio de las entrevistas y observaciones. Los alumnos entrevistados son alumnos de la fronteras, marcados por la frontera en las diferentes formas de señalar y escribir. En el desarrollo de los análisis, la centralidad de la lengua de señas en el proceso educacional de los sordos que viven en esa frontera fue recurrente en las entrevistas. Con base en las entrevistas con alumnos y profesores, concluyo que la búsqueda por la lengua de señas en la educación es el punto central en la movimentación de esos alumnos sordos. Es la lengua responsable por la constitución de identidades, a partir de la visualidad y de la experiencia de ser sordo fronterizo. Por fin, los alumnos buscan una escuela en que la lengua de señas no es utilizada apenas como lengua de instrucción, y si como lengua para compartir, de identificar, no importando a cual país la escuela pertenece. La frontera marca el encuentro sordo/sordo, las identidades y las diferencias, proporcionando el compartir lenguas, informaciones y experiencias. Es por la lengua de señas que los sordos tienen acceso a las palabras, a los significados compartidos en la lengua, los cuales pasan a tener sentido en sus vidas.

Palabras-clave: Educación de sordos. Lengua de señas. Experiencia visual. Sordos de la frontera. Representación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1.1 FRONTEIRIÇOS SOMOS: minha história	16
2 ARTEFATOS DA CULTURA SURDA NA FRONTEIRA	21
2.1 Conhecendo a Fronteira da Paz	31
3 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS	36
3.1 “Nós” e os “outros”	37
3.2 Educação e reconhecimento político da diferença	40
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO URUGUAI	43
4.1 – A educação bilíngue para surdos no Brasil	52
4.2 Educação especial e educação dos surdos no Uruguai	56
4.3 A política educacional da fronteira e a educação de surdos	62
5 METODOLOGIA: MOVIMENTOS E ESPAÇOS DA PESQUISA	64
5.1 <i>Escuela 105</i> e Escola Liberato	67
5.2 Desenvolvimento das entrevistas	71
6 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	74
6.1 Compartilhamento e contato: “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais”	75
6.2 Representações sobre a escolarização dos surdos na fronteira	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)	111
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EX-ALUNOS	114
ANEXO A - LEGISLAÇÃO PARA AS LÍNGUAS DE SINAIS DO BRASIL E DO URUGUAI	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da comemoração do Dia do Surdo	24
Figura 2 - Painel em tecido de algodão pintado à mão livre com tinta guache, realizado em oficina.....	25
Figura 3 - Foto dos participantes do projeto	26
Figura 4 - Foto da peça teatral	27
Figura 5 - Palestra sobre empoderamento de famílias de surdos	28
Figura 6 - Cartaz do Cinepampa	29
Figura 7 - Dança do Pau de Fitas realizada na UNIPAMPA.....	30
Figura 8 - Mapa da Fronteira Santana do Livramento – Rivera.....	31
Figura 9 - Logotipo LIBRALSU	33
Figura 10 - Prédio da Escuela 105	67
Figura 11 - Placa da Escuela 105	67
Figura 12 - Prédio do Instituto Estadual de Educação Liberato Salzano Vieira da Cunha.....	70
Figura 13 - Placa de identificação da escola	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Políticas e Legislações: a educação e o tratamento das pessoas com deficiência	47
Quadro 2 - Movimentos e Legislações sobre a Educação Especial no Uruguai	57
Quadro 3 - Matrículas na educação pública primária de alunos com deficiência no Uruguai.....	58
Quadro 4 - Escolas para surdos no RS.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência	50
Gráfico 2 - Total de crianças com e sem deficiência	57

INTRODUÇÃO

“Ser do Rio Grande do Sul implica, em algum momento da vida intelectual, a consciência de saber-se da fronteira” (FISCHER, 2014, p.6).

Apresento, nesta dissertação, reflexões sobre a temática da educação de surdos na fronteira entre Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento¹ e Rivera², onde estão localizadas duas escolas com surdos matriculados. A educação nesta região de fronteira tem normativas diferenciadas, sendo possível a escolha por escolas de países que não são da nacionalidade dos alunos.

Durante o período de aproximadamente três anos em que morei em Santana do Livramento, pude observar o movimento que havia entre duas escolas que trabalham com a educação de surdos.

Para falar sobre a educação de surdos na fronteira, construo minhas reflexões vinculado aos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, utilizando conceitos como identidades, diferenças e representações, e trago a especificidade da experiência visual, compartilhada entre os sujeitos surdos como um dos aspectos que produz sentidos e que, talvez, possa influenciar nas escolhas das escolas que os surdos frequentam na fronteira. Autores como Peluso e Lodi (2015) apresentam a temática da experiência visual dos surdos, assim como Perlin e Miranda (2003) tratam da cultura e identidade surda. Hall (1997; 2016), Silva (2000) e Woodward (2000), com a centralidade da cultura, identidade, diferença e representações, são alguns dos autores com os quais desenvolvo minhas análises.

Na fronteira, as famílias buscam por escolarização para seus filhos surdos sem se importar com a quantidade de línguas compartilhadas, neste caso, a Língua Brasileira de Sinais e a *Lengua de Señas Uruguaya*, bem como o português e o espanhol. Assim, surdos brasileiros frequentam a escola uruguaia e vice-versa.

Considerando a experiência de surdos na fronteira e as leituras realizadas durante o mestrado, trago o seguinte problema de pesquisa: Quais representações sobre o processo de escolarização são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera?

¹ Santana do Livramento é uma cidade localizada no estado do Rio Grande do Sul, a 500 km da capital Porto Alegre.

² Rivera é capital do Departamento de Rivera, com distância de 500 km da capital Montevideú, no Uruguai.

Desse modo, analisar as representações que circulam sobre a educação de surdos na fronteira Brasil/Uruguai é o objetivo geral desta pesquisa. Especificamente, procuro verificar como os surdos se movimentam entre os modelos educacionais do Brasil e do Uruguai, detalhando as representações sobre seu processo de escolarização produzidas nesse contexto.

A abordagem metodológica priorizou o desenvolvimento de um estudo qualitativo sobre a educação de surdos nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, utilizando como procedimentos de pesquisa entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e ex-alunos surdos e professores (que atuam na área da educação de surdos), nas instituições que oferecem instrução para surdos na fronteira, a *Escuela 105 Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje (Escuela 105)*, em Rivera – UY e o Instituto Estadual de Educação Professor Liberato Salzano Vieira da Cunha (Escola Liberato), em Santana do Livramento - BR.

Realizei entrevistas com três alunos e três professoras, assim distribuídos: uma professora de Rivera e duas professoras de Santana do Livramento; três alunos surdos, sendo que dois estudaram em ambas as escolas e uma aluna estudou somente na escola Liberato. Com este material, desenvolvi a articulação entre os sentidos que foram produzidos nas narrativas, que trazem representações que circulam nas escolas sobre a educação de surdos.

Na primeira seção desta pesquisa, apresento minha trajetória profissional e aspectos da minha história pessoal, pois venho de uma família onde todos são surdos, pais, irmãos, sobrinhos, o que também me provoca à pesquisa na área. Na segunda seção, descrevo o projeto de extensão que foi desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, campus Santana do Livramento, projeto este que me desafiou a continuar pesquisando o contexto da fronteira e a educação de surdos. Na seção 3, contextualizo o campo teórico ao qual me vinculo e apresento os conceitos que dão sustentação às questões da pesquisa. Na seção 4, discorro sobre educação especial no Brasil e no Uruguai, bem como as questões que tratam da educação dos surdos em ambos os países. Inicio a seção 5 apresentando as políticas educacionais da fronteira que, por suas peculiaridades, permite o acesso às escolas, independentemente das nacionalidades dos envolvidos. A seguir, apresento a *Escuela 105 Maestro Vicente Fach Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje*, no Uruguai, e o Instituto Estadual de Educação Liberato

Salzano Vieira Da Cunha, no Brasil, que são as duas escolas envolvidas neste contexto de pesquisa. Na mesma seção, abordo a metodologia da pesquisa, que se caracteriza como um estudo qualitativo sobre a temática proposta, a partir de entrevistas semiestruturadas, produzida com alunos, ex-alunos e professores das escolas das duas cidades da fronteira, que serão a materialidade analítica do sexto capítulo desta pesquisa. Na seção 6 apresento as análises das entrevistas destacando a importância do compartilhamento surdos/surdo e as representações desses sujeitos na educação da fronteira, colocando a língua de sinais como o ponto central dos movimentos realizados pelos surdos em sua educação.

1.1 FRONTEIRIÇOS SOMOS: minha história

Sou surdo, brasileiro, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, nascido em 18 de março de 1984. A minha primeira língua é Língua Brasileira de Sinais (Libras). Meus pais e irmãos são surdos, cresci em um ambiente linguístico em que a língua de sinais era a língua de comunicação e expressão. O convívio familiar, com mais de 20 surdos sinalizantes, favoreceu meu desenvolvimento por meio de uma língua visual. Dessa forma, acredito que seja importante destacar que a produção desta pesquisa, em parte, ocorreu na língua de sinais e foi traduzida para língua portuguesa por intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

No ano de 1999, participei junto à comunidade surda³ brasileira, lutando pelo direito de sermos escolarizados em nossa língua. Oficialmente, a Libras foi reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Para que tal Lei fosse cumprida, foi necessária sua regulamentação, o que veio a ocorrer com o Decreto 5.626/2005. A partir de então, as universidades passaram a incluir a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, surgiram cursos de graduação para o ensino da língua em diferentes espaços educacionais. Como vemos no artigo abaixo:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível

³ Por comunidade surda, a partir de leituras na área, compreendo que é constituída por sujeitos surdos com diferentes traços identitários (surdos urbanos, índios surdos, surdocegos, surdos com deficiências, surdos negros, etc), além de pessoas que têm a Libras como segunda língua.

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)

Além da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação, conforme destacado na citação, o Decreto 5.626/2005 apresenta um capítulo específico para a formação de professores de Libras em um período de dez anos, no caso, é nesse contexto que realizei a minha formação em Licenciatura em Letras-Libras (2006-2010) com os demais surdos de 9 polos no território brasileiro. Outros cursos de Letras-Libras têm sido criados ao longo dos anos. Sobre as formações em nível superior, é previsto a formação de tradutores e intérpretes em Bacharelado em Letras-Libras. No Decreto destaca-se a importância que é dada ao acesso à língua de sinais e a língua portuguesa na formação dos surdos nos espaços escolares. Visto que o Decreto regulamenta a Lei 10.436/2002, que oficializa a Libras, é garantida a acessibilidade dos surdos em diferentes contextos sociais com a presença de tradutores e intérpretes. Sobre a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, por entender que a partir dessas políticas e, na medida em que elas vão se efetivando no panorama nacional, tive a oportunidade de me constituir como aluno, professor e pesquisador.

Dizendo isso, destaco alguns momentos de minha caminhada acadêmica. Em 2006, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no primeiro curso de graduação de Licenciatura em Letras/Libras, na modalidade a distância, oferecido em nove polos distribuídos no Brasil, entre eles, o Polo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul.

Em 2010, concluí a graduação em Letras/Libras (Licenciatura). Fui certificado pelo Ministério da Educação (MEC) no Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - Libras (Prolibras) para o uso e o ensino da língua, em nível médio (2007) e nível superior (2013). Concluí o curso de especialização em Libras (2015) com o objetivo de aperfeiçoar meus estudos, ampliando meus conhecimentos.

E foi com os estudos no curso de Letras/Libras que comecei a me interessar em ser professor de Libras no Ensino Superior, voltado para temáticas da linguística, da cultura surda, das histórias culturais do movimento surdo e outros assuntos referentes à agenda política das comunidades surdas.

Minhas experiências foram em diferentes áreas, como: educação, eventos da comunidade surda, nas associações, em diversos e diferentes espaços como membro de comissões organizadoras, participante e extensionista ativo em eventos da universidade; também em atividades na fronteira, incluindo a participação como membro da Comissão Organizadora do Encontro de Jovens Surdos do ConeSul (porção sul da América do Sul). Esse foi um momento muito importante porque pude explorar diversos campos do conhecimento, por exemplo, sobre a prática de Sinais Internacionais⁴, vivenciando a experiência de encontrar surdos de outros países.

No ano de 2013, ingressei como Docente do Magistério Superior na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Santana do Livramento, Brasil, como professor do componente curricular de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ministrei a disciplina de Libras e desenvolvi junto à comunidade acadêmica projetos de ensino, pesquisa e extensão, com temáticas sobre a língua, a cultura e as identidades surdas.

Fui coordenador dos projetos de ensino do curso de Libras para formação de professores, técnicos e terceirizados da Universidade Federal do Pampa, projeto que contemplava a função social expressa na proposta político pedagógica da UNIPAMPA⁵. Propus o curso pensando na comunicação dentro do ambiente universitário, onde docentes, técnicos e terceirizados pudessem conviver em interação com a diferença, neste caso, com as pessoas surdas.

A proposta tinha o objetivo de difundir um modelo linguístico, cultural e social dos sujeitos surdos e atender a necessidade de comunicação através da Libras, capacitando o corpo de servidores, tornando-os aptos a se comunicarem com alunos e professores surdos, construindo um ambiente bilíngue.

Ao iniciar meu trabalho na UNIPAMPA e ao fazer algumas visitas nas escolas de surdos em Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), percebi a necessidade de propor um projeto de Extensão. Tal projeto foi intitulado “Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira”, em coautoria com a intérprete de Libras da UNIPAMPA e a coordenadora do projeto, Mariana Pereira Castro Figueira.

⁴ Sinais Internacionais são uma forma de comunicação que reúne o sinalário de várias línguas de sinais do mundo, e é utilizada nos eventos internacionais.

⁵ Disponível no link: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf atualizado em 19/07/2016. Acesso em: 28 set, 2016.

No desenvolvimento deste projeto, que se iniciou no Setembro Azul de 2014, realizei palestras sobre diversos temas, como: movimentos culturais surdos, língua, cultura e identidade surda na fronteira. E foi assim que busquei aprofundar e saber mais sobre a educação de surdos na fronteira.

No ano de 2014, busquei formação continuada e, no segundo semestre de 2015, ingressei como aluno de mestrado na UFRGS, com a orientação da professora Lodenir Karnopp. Meu objetivo era aprofundar meus conhecimentos na área de educação dentro das instituições de ensino, principalmente no que se refere à educação de surdos. As disciplinas do mestrado me provocaram a pensar na educação dos surdos na fronteira Brasil – Uruguai, no sentido de refletir sobre as práticas de educação bilíngue para surdos naquele contexto. A partir de textos e da convivência com os colegas e professores, observei que a comunidade surda da fronteira possui uma experiência intercultural. Sobre a experiência intercultural, o autor Daniel Mato (2012, p. 49), trata da necessidade de “[...] analisar os processos sociais, não só do ponto de vista cultural, mas a partir de uma perspectiva intercultural[...]”.

Neste sentido, a interculturalidade pode ser compreendida como uma perspectiva que questiona a visão multiculturalista que “buscava como projeto universal a convivência harmônica entre as culturas diferentes e o tratamento contemplativo da diversidade cultural”. Desta forma, quando afirmo a existência de uma experiência intercultural dos surdos que vivem na fronteira, entendo a interculturalidade como “[...] uma possibilidade de diálogo entre os saberes [...]” (CALDERONI; AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 1), entre as experiências das culturas dos dois países que estão na constituição dos surdos da fronteira.

A partir das reflexões acerca da educação dos surdos, os projetos desenvolvidos na UNIPAMPA e dos estudos no Programa de Pós-graduação da UFRGS, me senti desafiado a pensar em uma proposta de pesquisa que versasse sobre a educação de surdos na fronteira.

Cabe salientar que, em março de 2016, fui redistribuído da UNIPAMPA para o *Campus* Litoral Norte da UFRGS, onde sou professor auxiliar da disciplina de Libras; porém, continuo em contato com a Comunidade Surda da Fronteira, como professor convidado do projeto de extensão “Produção de Artefatos Surdos na Fronteira”, projeto que outrora coordenei.

“Fronteiriços somos!”, o título desta parte introdutória ilustra a experiência bilíngue que nós, surdos, vivenciamos cotidianamente, em situações que envolvem línguas e culturas. Viver na fronteira possibilita também essa experiência. Meus percursos profissionais e acadêmicos estão entrecruzados com a presente dissertação que apresento aqui, evidenciando uma relação entre os projetos e propostas desenvolvidas na região da fronteira, que me levaram a pensar e propor esta pesquisa.

Tomada as considerações iniciais sobre minha história, prossigo na escrita da dissertação apresentando o projeto de extensão desenvolvido na Unipampa junto à comunidade surda da fronteira.

2 ARTEFATOS DA CULTURA SURDA NA FRONTEIRA

“Podemos sair da fronteira, mas ela não sai de nós. Há algum desconforto nessa impermanência. Por outro lado, há certo gozo nessa identidade. Ser da fronteira é viver na fronteira.” (SILVA, 2014, p.11).

Quando cheguei de Porto Alegre para trabalhar na fronteira, ao conhecer a cidade de Santana do Livramento, tinha poucas informações tanto sobre a cidade, como sobre pessoas surdas que lá viviam. Minha impressão, naquele momento, foi de ser o único surdo da cidade. No entanto, em uma segunda ida a Santana do Livramento, em companhia de outro professor surdo, que era docente em outra cidade, encontramos uma pessoa no ônibus que, ao perceber que estávamos sinalizando, se identificou, e assim como nós, ela era surda.

Iniciamos um diálogo e lhe perguntei onde ela morava. Respondeu-me que era de Santana do Livramento. A partir daquele primeiro encontro e das informações que pude compartilhar com ela, foi que soube da existência de vários surdos residindo em Santana do Livramento e em Rivera.

Meu estranhamento ao não encontrar surdos na primeira ida à cidade devia-se ao fato de não haver um local fixo, um “ponto de encontro”, onde os surdos pudessem ser vistos, o que foi confirmado pelo relato dessa pessoa. Eram comuns os encontros nas casas de alguns surdos, bem como em locais públicos, como em shoppings e demais espaços. Em Santana do Livramento a Associação dos Pais e Amigos dos Surdos de Santana do Livramento (APAS), não é um local muito frequentado pelos surdos, servindo de ponto de encontro para deliberações pontuais, sem muita articulação com os surdos da região.

Assim iniciei minha trajetória na UNIPAMPA, em 2013, ao ingressar como professor auxiliar na disciplina de Libras; esse período inicial foi de adaptação e observação à nova realidade. Assim como eu, no ano de 2013, ingressava a intérprete de Libras Mariana Pereira Castro Figueira. Deste encontro surgiram as primeiras conversas sobre os surdos na fronteira, sobre a escola de surdos de Rivera e a escola inclusiva de Santana do Livramento e da vontade de conhecê-las, o que de fato se realizou posteriormente.

Destas observações surgiu o projeto de extensão “Produções de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira⁶”, com o objetivo de reunião e compartilhamento de experiências sobre as línguas de sinais, as escolas onde os surdos estavam matriculados, movimento surdo, lideranças surdas, enfim, uma aproximação aos surdos habitantes da fronteira. Em 2014, esse projeto foi operacionalizado, com encontros todas as sextas-feiras na UNIPAMPA, no *campus* de Santana do Livramento, quando foram convidados professores e intérpretes da UNIPAMPA e de outras instituições, para realizarem palestras sobre temas como lideranças surdas, além de realização de várias oficinas, tais como escrita de língua de sinais, pintura e teatro, entre outras.

Outras atividades do projeto foram as viagens feitas a Porto Alegre, para conhecer a Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS), em 2015, e para Montevidéu, com visita à *Asociación de Sordos del Uruguay* (ASUR), à escola de surdos, *Escuela 197* e à *Universidad de la República del Uruguay* (UDELAR), com visita ao centro de *Tecnicatura en Traducción y Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya* (TUILSU). A escolha pelos locais se relaciona com o fato de envolvermos surdos das duas nacionalidades. Momentos de lazer também foram programados e realizados em conjunto, com visita a sítios próximos às duas cidades e churrasco, por exemplo, para compartilhamento e diversão.

Nestes encontros, realizados através do projeto, havia trocas de experiências em relação às escolas das duas cidades e isso me chamou atenção, pois os surdos relatavam suas experiências na escola de Rivera e na escola de Santana do Livramento, sobre seus contatos com os colegas e sobre as aulas. Isso despertou meu interesse em realizar uma pesquisa sobre este contexto e sobre esses sujeitos, que além de compartilharem os mesmos territórios, também compartilhavam suas opções de qual escola estudar, sem importar a qual país a escola pertencia.

Este projeto buscou ser um instrumento de concretização de cidadania, dando oportunidade às pessoas ouvintes de entrarem em contato com o contexto cultural e experiências vivenciadas pelos surdos. Além disso, o PACSF teve o objetivo de mobilizar a comunidade surda local, para produção e exposição de diferentes tipos de artefatos culturais surdos, buscando a valorização e o reconhecimento do sujeito surdo dentro de uma perspectiva sociocultural, a partir da qual o surdo tem uma

⁶ Adiante no texto, utilizarei a sigla PACSF para me referir ao projeto e suas atividades.

experiência diferente à do ouvinte, sendo esta uma experiência visual e não deficiente pela ausência da oralidade.

O primeiro evento realizado pelo projeto foi em comemoração ao Dia do Surdo, promovido pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA⁷, *Campus Santana do Livramento*, em setembro de 2014, com o objetivo de lembrar a história das lutas e conquistas das comunidades surdas brasileiras. Os eventos continuaram até dezembro, com a realização de diversas atividades como palestras, teatro, dança, literatura surda, entre outras, com a participação dos surdos brasileiros e surdos uruguaios.

Os surdos da fronteira Santana do Livramento-Rivera, apesar de serem de países diferentes, com línguas diferentes, compartilham experiências de vida semelhantes. Nos encontros do projeto, as trocas acontecem com fortes traços identitários, por exemplo, as lutas históricas das duas comunidades surdas do Brasil e do Uruguai, apesar de contextos linguísticos distintos.

As experiências visuais dos surdos estão carregadas de compartilhamentos, que se tornam constituintes das identidades surdas, e assim determinam as trocas nestes encontros.

Uma ação importante realizada no período do desenvolvimento do projeto foi a distribuição de material informativo sobre o Dia do Surdo em local estratégico, o Parque Internacional, na fronteira entre Brasil – Uruguai.

Dar visibilidade às questões relacionadas aos surdos, destacando as lutas sociais e conquistas feitas pela comunidade surda através dos tempos, foram alguns dos objetivos na realização dessa atividade e estão estreitamente relacionados à vida social, esportiva e política, conforme observamos na foto abaixo.

⁷ Promovido pela UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento com recursos da PROEXT, Edital PAPEC 2014, 2015 e 2016.



Figura 1 - Foto da comemoração do Dia do Surdo
Fonte: PACSF, imagem 6.07 (35), 27/09/2014⁸.

Uma parcela da comunidade surda fronteiriça participou do PACSF, ocupando o espaço onde a fronteira entre os países se encontra, entre os participantes estão: alunos e professores das escolas do Brasil e Uruguai, pais desses alunos, representantes da associação de surdos de Santana do Livramento, comunidade surda em geral, intérpretes, além dos responsáveis pelo projeto na UNIPAMPA.

Silva (2000) aponta a questão da identidade e diferença como sendo uma produção social e foi tendo isto em mente que a atividade foi pensada, apresentando o sujeito surdo como um sujeito cultural diferente, dando, assim, visibilidade à língua de sinais. Estes sujeitos, habitantes da fronteira, têm parte da construção de suas identidades marcadas pelas experiências compartilhadas neste contexto de convivência entre os dois países.

Outras atividades foram realizadas e, entre elas, a produção de material de divulgação, como *folders* e faixa, conforme ilustra a foto a seguir.

⁸ As fotos apresentadas neste capítulo estão armazenadas no banco de dados do projeto PACSF – Produção de Artefatos da Cultura Surda da Fronteira.



Figura 2 - Painel em tecido de algodão pintado à mão livre com tinta guache, realizado em oficina
Fonte: PACSF, imagem 2.08 (1), 14/11/2014.

O painel acima foi pintado pelos alunos extensionistas que integravam o PACSF 2014, durante a oficina desenvolvida no dia 14/11/2014 sob minha coordenação e de Mariana Figueira. Os surdos dos dois países se reuniram na UNIPAMPA sob a proposta de realizarem um painel para o seminário. O grupo, então, me pediu para que eu escrevesse em Escrita de Língua de Sinais⁹ os sinais de Brasil e Uruguai e o sinal de “casa”. Indaguei o porquê deste termo, ao que me responderam como sendo os dois países “suas casas”, sem divisão de territórios.

A próxima foto mostra alguns participantes do seminário, que contribuíram como palestrantes, oficinairos de artes visuais e teatro, entre outras participações, além de ser o momento de encerramento do projeto em 2014.

⁹ Escrita de Língua de Sinais é um sistema de registro escrito da LIBRAS, onde são representados seus parâmetros.



Figura 3 - Foto dos participantes do projeto
Fonte: PACSF, imagem 2.08 (142), dia 19/12/2014.

No decorrer das atividades do projeto em 2014, foi apresentado um curta-metragem, “Mundo Surdo”, cujo enredo explora uma experiência inversa ao cotidiano das pessoas surdas: uma pessoa ouvinte tenta interagir num ambiente onde todos são surdos e utilizam a língua de sinais. Neste contexto, aparecem as barreiras de comunicação para esta pessoa ouvinte, como: quando está no restaurante, quando se dirige a uma recepção para pedir informações, ao tentar oralizar e escrever através de bilhetes, etc.

A partir da exibição desse curta-metragem, foi elaborada uma apresentação teatral, cuja proposta foi também uma inversão, encenando um contexto de escola em que a pessoa incluída era um ouvinte. Todos os alunos sinalizavam e o aluno ouvinte, não usuário da língua de sinais, vivenciava uma experiência de exclusão, inclusive despertando sentimentos de pena por parte dos alunos sinalizantes, pois ele não sabia língua de sinais, sendo considerado uma pessoa “deficiente falativa”¹⁰, conforme a ilustração a seguir:

¹⁰ “Deficiente falativa” não existe no dicionário e aqui é utilizada sem a intenção de neologismo, mas como uma correspondência à terminologia “deficiente auditiva”.



Figura 4 - Foto da peça teatral
 Fonte: PACSF, imagem 2.08 (101), dia 19/12/2014.

Essa atividade teve a intenção de provocar uma reflexão nas pessoas, sobre como é a vida dos surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Neste sentido, para o encerramento do projeto, foi realizada uma palestra sobre a questão familiar das pessoas surdas. Essa palestra foi feita por mim, em Libras, para a comunidade surda da fronteira. Foi destacado que a questão familiar é importante na constituição de identidade dos sujeitos surdos, pois na maioria dos casos, crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, mas também ocorrem nascimentos de crianças ouvintes em famílias de surdos.

No texto do “Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos” as autoras Karnopp, Pokorski e Millette (2009, p. 97-98), afirmam o lugar da “[...] escola como espaço linguístico e constituição identitária [...]” dos alunos surdos. Mesmo nas regiões metropolitanas, no caso de Porto Alegre, as autoras destacam que um grande número de alunos surdos “[...] viram a língua de sinais pela primeira vez na escola, ou seja, no momento em que ingressaram em uma escola que havia surdos ou sinalizantes.”.

Algumas famílias não têm informações adequadas sobre quem são os sujeitos surdos, pois as informações de senso comum estão fortemente vinculadas à noção de surdo “deficiente”. Com a intenção de qualificar as informações que estas famílias recebem sobre a surdez, no desenvolvimento do projeto de extensão PACSF, foram organizadas palestras enfatizando a questão de que surdo não é deficiente, mas sim um sujeito cultural diferente. Líderes surdos, com formação em graduação e pós-graduação, profissionais, enfim, pessoas surdas puderam evidenciar que podem participar em muitas esferas da vida social. Lopes (2000,

p.11) fala dos movimentos no Brasil da comunidade surda pelo “[...] direito de ter sua língua e sua cultura reconhecidas como uma língua e uma cultura de um grupo minoritário e não de um grupo de ‘deficientes’.”.

Abaixo observamos a imagem de uma dessas atividades. O objetivo desta atividade foi passar estas informações com caráter de empoderamento, tanto para os surdos quanto para as famílias com crianças surdas.



Figura 5 - Palestra sobre empoderamento de famílias de surdos
Fonte: PACSF, imagem 2.08 (123), 19/12/2014.

Além do projeto, participei de outro evento da UNIPAMPA, o 23º ciclo de filmes e debates, conforme a imagem abaixo, no qual fui convidado para comentar o filme “BLACK”. Esse filme discute a noção de incapacidade atribuída a alguns sujeitos. A partir da exibição do filme debatemos sobre a necessidade de acessibilidade para acesso dos diferentes sujeitos aos níveis de ensino e participação social. Incluir não trata de condições de igualdade, mas compreende o sentido de equidade, garantindo aos sujeitos igualdade de oportunidades.



Figura 6 - Cartaz do Cinepampa
 Fonte: PACSF, imagem 6.02 (1) em 10/07/2015.

A imagem 07 mostra o “Pau de Fitas”, tradicional da cultura gaúcha, ilustra a atividade proposta ao grupo com o objetivo de destacar a importância da participação em comunidade, pois com a colaboração de cada indivíduo se constroem redes.

No contexto da fronteira, onde as divisões são políticas e não de convivência, fortalecer a comunidade surda, seja ela uruguaia ou brasileira, era objetivo fundamental do projeto, por isso a proposição da dança que, ao final, forma o desenho do pau de fitas construído coletivamente. A dança não foi executada, mas foram usados o mastro e as fitas para visualizar a metáfora da comunidade, interdependente e convergente. Na metáfora da comunidade, as fitas estão interligadas “[...] pelo eixo que pensa a singularidade, um entendimento comum dessa comunidade, qual seja: identidades e comunidade surda.” (FIGUEIRA, 2016, p. 37).



Figura 7 - Dança do Pau de Fitas realizada na UNIPAMPA
 Fonte: PACSF, imagem 6.10 (28), 20/11/2015.

Identities and differences constitute the coexistence and, according to Woodward (2000, p. 8), “[...] these identities acquire meaning through language and symbolic systems by which they are represented.”. In the context of the border and the deaf communities involved, the symbolic systems are shared, including the representation of the Sign Language¹¹, providing a sense of comfort, of being “at home”.

It is worth highlighting that a research work has already been carried out on this topic, with the title: *Comunidade Surda da Fronteira, experiência “compartida”*, by Mariana Pereira Castro Figueira, published in 2016, and I will use it in the course of the construction of my research work, since it has approximations with the theme that I develop. This dissertation presents, among other reflections, the question of sharing that occurs in this border community; in the case of the deaf community, the production of a deaf identity from the experience of the encounter of sign languages in sharing the visual experience, which transcends nationalities and geographical borders.

After having presented a little about the work that I developed at UNIPAMPA together with the deaf community during the execution of PACSF, I will move on to the next section, where I will present a little about the context of this border region, some of its geographical and cultural characteristics, so that it is possible for the reader to visualize this singular context where the research was developed.

¹¹ In Rivera it is not used this system of writing, but deaf and hearing people were invited to participate in a workshop at UNIPAMPA, within the project, of ELS.

Serão considerados cidades-gêmeas a integração dos municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com a localidade do país vizinho, assim como manifestações “condensadas” dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014).

O convívio nesta região da fronteira, especificamente nesse contexto de cidades-gêmeas, produz uma relação entre as línguas orais, o Português e o Espanhol, conhecido como “Portunhol”, termo que designa uma interlíngua, uma língua de confluência, experiência peculiar desta fronteira, onde os cidadãos dos dois países não têm barreiras para a circulação entre as duas cidades/países, como aponta Sánchez:

Desde então, as sociedades de fronteira Uruguai-Brasil têm sido descritas como sociedades bilíngues, nas quais se falam, além do espanhol, variedades de português de grande variabilidade e instabilidade estrutural. Estas variedades têm sido academicamente denominadas Dialeto Português do Uruguai ou DPU (Elizaincín *et al.*, 1987), são popularmente conhecidas como portunhol. (SÁNCHEZ, 2002, pg.87).

A experiência do “Portunhol”, conforme citado acima, garante a convivência e as relações entre brasileiros e uruguaios que dividem os mesmos espaços físicos e culturais, produzindo-se através desta experiência.

Existe uma vasta discussão acadêmica, tanto no Brasil quanto no Uruguai, e cito aqui alguns autores que pude estudar - no Brasil (STURZA, 2005; MOTA, 2012), no Uruguai (ELIZAINCÍN; BEHARES; BARRIOS, 1987) - sobre o Portunhol na fronteira Uruguai-Brasil, sobre a existência do Portunhol nesta comunidade de fronteira; há quem o aponte como uma variedade do Português, outros o abordam como uma mistura entre as línguas em contato e há ainda quem aborde esta questão como um processo histórico cultural de produção de uma nova língua, através do contato entre o português e o espanhol (LARRINAGA; PELUSO), corrente com a qual me identifico. Estas questões se tornam necessárias a serem comentadas em função do contato entre as línguas orais, porém, meu interesse aqui está no encontro entre as línguas de sinais usadas na fronteira.

As línguas de sinais que estão presentes na fronteira são: no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Uruguai, a *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU). Assim

como as línguas orais, elas se encontram, o que tem sido traduzido na fronteira como LIBRALSU¹².

Para dar conta da necessidade de significar esta experiência, os surdos da fronteira acunharam um sinal, que vem carregado de significado pois traduz o que representa esta relação entre a LIBRAS e a LSU, esta forma de compartilhar a língua através de sinais, que cria, que produz a própria forma singular de se dizer sobre o que se diz; um sinal compartilhado onde se encontram os sinais de LIBRAS e a senã de LSU, e nomeia uma terceira coisa que acontece, e que foi inicialmente traduzido como [...] LIBRALSU. (FIGUEIRA; VAZ, 2016, p. 06).

A tradução LIBRALSU é uma inferência ao encontro de duas línguas de sinais utilizadas na fronteira, a LIBRAS e a LSU. Sendo essa uma nomenclatura criada para língua de sinais que emerge da constituição das relações da Comunidade Surda da Fronteira¹³. Deste encontro das línguas de sinais e da experiência vivida pelos surdos na fronteira, a partir de atividades do PACSF, foi desenvolvido o logotipo¹⁴, que apresento abaixo:



Figura 9 - Logotipo LIBRALSU
Fonte: PACSF, imagem 9.03 (2), 14/11/2016.

Esse logotipo foi criado após a realização das atividades do projeto desenvolvido na Unipampa. O logo é uma representação gráfica do sinal criado pela

¹² Este léxico em língua de sinais foi traduzido para a língua oral (portuguesa), por mim, por Mariana Figueira (Tradutora e Interprete de Língua de Sinais – UNIPAMPA), Cristina Bentancurt (Maestra da *Escuela 105*) e Leonardo Peluso (Professor da UDELAR), em colaboração entre os pesquisadores e a Comunidade Surda da Fronteira.

¹³ Para aprofundamento destas questões ver a dissertação *Comunidade Surda da Fronteira, experiência “Compartida”*, (FIGUEIRA, 2016) UFSM; e o artigo *Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira* (FIGUEIRA, VAZ; 2016) livro do 9º Foro de Lenguas da Anap, Montevideo.

¹⁴ A arte do logotipo foi produzida por Gustavo Rodrigues (Bolsista NINA/NuDE)

comunidade surda da fronteira que representa a LIBRALSU, como: uma “relação entre a LIBRAS e a LSU, [...] uma forma de dizer sobre o surdo na fronteira em LIBRALSU, estes sujeitos se autorizam a produzir e serem produzidos através destes enunciados” (FIGUEIRA; VAZ, 2016, p. 6 -7).

No Brasil, temos a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que “dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências”; no Parágrafo Único, Art. 1º, determina:

Entende-se como Língua brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visomotora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O Uruguai também aprovou a Lei que reconhece a Língua de Sinais Uruguiaia como a língua natural das pessoas surdas e suas comunidades em todo território da República Uruguiaia, através da *Ley nº 17.378, 10 de Julio de 2001, “El Senado y La Cámara de Representantes de La República Oriental Del Uruguay, reunidos en Asamblea General”*, sancionada pelo Presidente Gustavo Penades, que decreta:

Artículo 1º- Se reconoce a todos los efectos a La Lengua de Señas Uruguayaya como la lengua natural de lãs personas sordas u de SUS comunidades em todo território de la República. La presente ley tiene por objeto la remoción de lãs barreras comunicacionales y así asegurar la equiparacuíón de oportunidades para lãs personas sordas e hipoacústicas. (URUGUAI, 2001).

As línguas de sinais na fronteira, assim como as línguas orais, carregam traços e variações dialetais dos dois países, que se entrelaçam nesta dinâmica, diferenciando sobremaneira a forma de sinalizar em língua brasileira de sinais, em comparação com outras regiões do Brasil e até mesmo no Rio Grande do Sul. A mesma diferenciação é percebida pelos surdos uruguaios usuários da LSU, quando referem que os sinais utilizados nesta linha de fronteira são diferentes dos sinais utilizados pelos surdos de outras regiões do Uruguai.

A partir deste contexto de fronteira e do encontro entre as línguas, há surdos bilíngues que dominam com fluência tanto a língua de sinais de seu país de origem, como a língua de sinais do país vizinho.

As áreas fronteiriças dos dois países são o produto de histórias diferentes, que incluíram alguns processos conjuntos e outros de evidente dissimilitude.

A história política (formando parte da história do Brasil ou do Uruguai, por separado) dessas regiões contrasta, em muitos momentos, com a história social, populacional, cultural e linguística e seus efeitos, no presente. Por diversos motivos, essas diferenças estão implicadas na educação e, por outro lado, têm na educação um dos seus fatores constitutivos. (BEHARES, 2010, p. 17).

Assim como emerge entre o português e o espanhol, por questões históricas, geográficas e políticas, uma variedade linguística denominada “Portunhol”, identificamos também nas línguas de sinais desses países um processo semelhante, quando duas línguas de sinais se encontram: a Libras e a LSU.

Na seção seguinte, apresento os campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos que embasam a presente pesquisa.

3 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS

Os Estudos Culturais em Educação, conforme argumentam os autores Costa, Silveira e Sommer (2003, p.36), enquanto campo teórico, objetivou a definição de “contornos da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural. ”. Encontrei em Stuart Hall (1997) um dos grandes articuladores desse movimento, uma análise em relação à centralidade da cultura nos processos de construção de sentidos nos sujeitos, nomeados de “sujeitos culturais”. Neste campo, cultura e sociedade são quase sinônimos, e os discursos e artefatos que circulam nos diferentes contextos culturais operam como ferramentas de constituição dos sujeitos.

Hall (1980, p.7) aponta que “os estudos culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”. A partir do encontro de diferentes formas de análise dos aspectos culturais da sociedade, se inaugura um caminho de diversos entendimentos sobre as culturas. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) apontam:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade techno contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta.

Neste sentido, quando temos o reconhecimento dos sentidos culturais produzidos por outros grupos de sujeitos, e não apenas aqueles considerados canônicos, penso que podemos considerar os sujeitos surdos, como produtores de artefatos e culturas. Perlin (2004, p. 75) esclarece que vê nos Estudos Culturais “[...] possibilidades de interpretar a cultura não de forma que ela pareça única, mas de maneira que ela esteja com a representação da diferença – não se percebe uma única cultura, mas um plural: culturas.”.

A partir das teorizações no campo dos Estudos Culturais, as relações de poder são produzidas pelos discursos e, onde existe poder, existe resistência.

Em um mundo globalizado, onde tudo e todos estão conectados e sendo bombardeados pela informação, as diferenças culturais se intensificam.

Para Hall, a intensificação das trocas culturais, por intermédio das tecnologias da informação, institui a possibilidade de se aprofundar as diferenciações culturais, inclusive com o surgimento de novas formações alternativas, sínteses do embate entre o velho e o novo. Com este modo de ver as perspectivas do desenvolvimento cultural, em face da aceleração da velocidade do tempo e da diminuição dos espaços, Hall contrapõe-se a pensadores que defendem a tese de que corremos o risco de termos, em pouco tempo, uma cultura única, homogeneizada em termos globais. (SANTOS, 2003, p. 170).

Os Estudos Culturais em Educação têm também o entendimento de que o espaço pedagógico é atravessado pelas questões culturais, portanto, os sujeitos da educação são ressignificados a partir desta perspectiva. Para Costa (2005, p. 112), 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 política da representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. ”. Neste sentido, as teorias desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais colaboram no desenvolvimento da pesquisa a partir da compreensão sobre os surdos e sua cultura na centralidade do processo educacional.

3.1 “Nós” e os “outros”

Ao pensar sobre a representação, sobre os discursos que são produzidos e que posicionam os sujeitos, percebo que, por meio dos significados produzidos, damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos; penso na representação, compreendida como um processo cultural que estabelece identidades e diferenças, fornecendo possíveis respostas às questões: Quem eu sou? Quem é o outro? O que eu poderia me tornar? Essas questões me fizeram pensar sobre a produção dos “nós” e os “outros” na história dos surdos na fronteira, a partir das histórias que apresento a seguir.

Quando estava em Santana do Livramento, ao visitar uma escola inclusiva, conheci um menino surdo de 5 anos, usuário da língua de sinais. Em conversa com a professora desse aluno, ela me relatou que a família havia vindo de Caxias do Sul, onde a criança frequentava uma escola para surdos naquele município. Perguntei à

professora se ela usava Libras, mas ela me respondeu não saber a língua de sinais. Tempos depois, soube que a família havia transferido o menino para a escola de Rivera, e me indaguei sobre os motivos desta escolha.

Situação semelhante é relatada por outros alunos surdos que vivem na fronteira Brasil – Uruguai. Há relatos de alunos brasileiros que frequentavam a escola de surdos no Uruguai e que, ao finalizar os estudos no país vizinho, retornavam para a escola brasileira porque havia profissionais usuários da língua de sinais. Alguns alunos, ao concluírem seus estudos nas séries iniciais, continuam seus estudos no Brasil, no momento em que ingressa na escola Liberato uma professora que saiba língua de sinais. No contexto brasileiro de Livramento, alguns alunos surdos, que haviam concluído as séries iniciais há muitos anos, passaram a frequentar a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e outros, não deram continuidade aos estudos em razão de questões profissionais.

Tais relatos ocorreram durante a realização do projeto de extensão, por meio de uma roda de conversas com surdos dos dois países, na qual alguns dos participantes brasileiros relataram sobre sua escolha em estudar no Uruguai, mesmo sendo uma escola com outra língua; porém, com uma língua de sinais.

Que relação haveria entre esses relatos e a opção daquela família em matricular seu filho de 5 anos na escola de Rivera? Quais aspectos foram considerados pela família para marcar esta escolha? A experiência de escolarização, quando moravam em Caxias do Sul, era por uma escola de surdos. Estariam eles guiados pela presença da língua de sinais na escola? E quanto aos relatos de outros surdos, que escolheram a escola em Rivera, estariam também procurando condições de escolarização e ambiente linguístico adequado para sua formação? A escola em Santana do Livramento não oferecia a língua de sinais como língua de instrução, mas a utilizava e ofertava apenas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁵.

Tais questionamentos direcionam meu olhar para a produção de identidades e diferenças. Diante dessas provocações, busquei em Hall (2007) o apontamento de que as identidades são construídas na cultura e não fora delas. As identidades permitem que nos posicionemos nos discursos que são produzidos sobre “nós” e os “outros”. De modo semelhante, Silva (2000, p. 76) reforça que:

¹⁵ Atendimento Educacional Especializado, oferecido aos alunos com deficiência no contraturno da aula, em sala de recursos multifuncionais.

A identidade e diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A construção da identidade passa pelo reconhecimento de que “sou diferente”, e de que “sou igual”. Desse modo, penso que, quando os surdos buscam uma escola, acabam encontrando na escola de Rivera traços identitários construídos através da cultura, cultura esta que compreende as condições de produção de significados dos sujeitos surdos. Woodward explicita que as identidades são forjadas na diferença e que uma depende da outra:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2000, p. 40).

Os significados são produzidos nos jogos de linguagem no qual a representação é um desses jogos. Nesse sentido, articulo o conceito de identidade e diferença à produção de representações, que circulam em práticas discursivas, principalmente através da linguagem. Woodward (2000, p. 17) afirma que a “[...] representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos.”. Além disso, o autor adverte que “para justificar por que estamos analisando o conceito de identidade, precisamos examinar a forma como a identidade se insere no ‘circuito da cultura’, bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação.”. (HALL, 1997 *apud* WOODWARD, 2000, p. 16). Nessa direção, podemos afirmar que nossas identidades são formadas culturalmente; assim, a escola acaba sendo um dos locais onde as identidades são construídas. Conforme Hall:

Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997, p. 8).

Woodward (2000, p.17) considera que “[...] os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se

posicionar e a partir dos quais podem falar.”. Nesta pesquisa, os conceitos de identidade, diferença e representação estão articulados e considero-os como ferramentas potentes para o desenvolvimento da investigação.

Digo com Hall, que, “[...] a representação através da linguagem é, então, fundamental para os processos por meio dos quais o significado é produzido.”. (HALL, 1997). Neste sentido, os artefatos culturais são práticas de representação, que produzem sentidos e fazem circular significados.

Um noticiário de televisão, as imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Penso, então, nas representações produzidas e que circulam nas duas escolas onde os surdos estão presentes. A escola Liberato, em Santana do Livramento, segue as políticas de inclusão do governo brasileiro, colocando os surdos em salas de aula com os ouvintes, sem intérpretes de Libras, mas dando atendimento no contraturno, no AEE, onde então a Libras é utilizada. A *Escuela 105*, em Rivera, utiliza a língua de sinais uruguaia em todos os níveis de educação que oferece, sendo caracterizada como uma escola de surdos. Que efeitos estes diferentes contextos educacionais provocam nas formas de representações sobre os surdos na escola e como subjetivam estes sujeitos? É um dos questionamentos que movimentam esta pesquisa e que me direcionam à seguinte investigação: Quais representações sobre o processo de escolarização são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera?

3.2 Educação e reconhecimento político da diferença

Os Estudos Surdos “se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde 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 de seu reconhecimento político”. (SKLIAR, 2005, p. 5). Além disso, “[...] podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que [...] definem uma particular aproximação – e não uma

apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.”. (SKLIAR, 2005, p. 29).

Sendo assim, constitui-se uma área de produção de conhecimentos na qual as pesquisas, conceitos, debates, movimentos, investigações e outras formas de reflexão têm um olhar para o sujeito surdo vinculado às questões de identidades, diferenças e culturas, estando alinhada aos Estudos Culturais.

Segundo Witkoski (2012), no livro *Educação de Surdos, pelos próprios Surdos: uma questão de direitos*, a autora entrevista surdos que narram sobre suas experiências de escolarização. No livro, alguns entrevistados surdos afirmam que fracassaram na escola, pois a maioria das propostas educacionais não consideravam a experiência visual dos sujeitos surdos, nem a língua de sinais, e nem sua modalidade. Nesse livro, o período descrito, os alunos eram ensinados a partir da metodologia oralista. O acesso dos surdos à educação formal era limitado, fazendo com que muitos surdos não concluíssem o Ensino Fundamental.

As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final de escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. (LACERDA; LODI, 2009, p.11).

Dificuldades com a leitura e escrita eram (e são) problemas muito presentes na aprendizagem dos surdos. Além disso, a falta de textos traduzidos para Libras, que contemplem a questão do acesso ao conhecimento a partir da língua de sinais é responsável por limitações na aquisição de conhecimentos pelos surdos. Muitos surdos se sentem prejudicados em sua autonomia, frequentemente tendo que solicitar apoio à família, ou a intérpretes para tradução desses textos escolares, tendo muitas vezes que pagar por este serviço, já que é uma atividade profissional nem sempre oferecida pela instituição de ensino.

Campello (2008, p. 117), pesquisadora surda, ao tratar da experiência visual, afirma que “[...] não nascemos para ouvir e sim nascemos para ‘ver.’”. Para Strobel (2008, p. 24), a cultura surda é compreendida como o “[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de tornar acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas.”.

É importante dizer que é por meio da experiência visual que surdos constroem os significados e articulam seus pensamentos. Perlin e Miranda (2003, p. 218) provocam a reflexão:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

Essa seção e suas subseções, apresentaram conceitos que são utilizados na pesquisa, como ferramentas que subsidiarão as discussões e análise do material empírico. A seguir, apresento as questões referentes à educação especial no Brasil e no Uruguai.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO URUGUAI

A educação das pessoas com deficiência, entre as quais os surdos estão incluídos, seguiu diversos caminhos até encontrar, no momento atual, a trilha da inclusão. Desde os movimentos de integração, até as declarações mais recentes, as pessoas com deficiência tiveram seu processo de escolarização mediado por um paradigma que colocava o problema de aprendizagem no sujeito, e não nas barreiras do ambiente que ocorriam em seu contexto.

Para exemplificar a noção de que o problema de aprendizagem estava no sujeito, cito a proposta de muitas escolas de surdos no RS, em que a organização por séries acontecia em duas etapas, ou seja: 1ª série/1ª etapa, 1ª série/2ª etapa. Assim o percurso escolar do aluno no primeiro grau acontecia em tempo dobrado. Frequentei esse modelo de escolarização até a 3ª série, o restante do processo ocorreu de maneira tradicional. Já no segundo grau havia o 4º ano e os motivos do tempo em dobro eram justificados pela dificuldade de aprendizagem dos surdos. Enfim, o sujeito era a barreira e não o ambiente onde estava inserido e, no caso dessas escolas de surdos, ainda não tinham em sua proposta político pedagógica a educação bilíngue.

Trago, também, outra experiência que tive em escola pública, quando novos professores chegavam sem saber língua de sinais na escola - acredito que isso aconteça até hoje - os alunos participavam e contribuíam com o processo de aprendizagem de uma segunda língua do professor, ensinando os sinais em um momento que poderiam estar fazendo seu aprendizado escolar. Uma passagem nesta escola me marcou significativamente; foi quando, por ocasião da chegada de uma nova professora de português, que não tinha fluência na língua de sinais, que passou a fazer a leitura de um texto soletrando cada palavra. Nem eu nem os colegas conseguimos acompanhar este processo de leitura totalmente inadequado e a distração da turma era óbvia. Por vezes, a referência ao problema da não aprendizagem da língua portuguesa eram os alunos surdos, e não a falha no perfil da profissional.

Há muitas variáveis relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, mas meu objetivo aqui não é aprofundar essa questão. Quero somente relativizar e

ampliar as variáveis que estão em jogo na cena pedagógica, tais como aspectos políticos, pedagógicos, individuais e culturais.

Os movimentos políticos das pessoas com deficiência também aconteceram em várias frentes. No caso dos surdos, a luta pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos tem sido a grande bandeira. Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990, o atendimento às pessoas com deficiência aparece, assim como na Declaração de Salamanca de 1994, elaborada no Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sendo que neste último documento a língua de sinais tem reconhecimento como língua de instrução dos surdos. Apesar das propostas do documento serem de educação inclusiva, a língua de sinais aparece com status linguístico, como é possível visualizar no documento:

21. As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem [linguagem] gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares. (UNESCO, 1994, p. 18).

Cabe aqui salientar que o documento faz o reconhecimento da importância da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos e do acesso à educação na língua de sinais de seu país, indica que é possível ser a forma mais indicada de educação, seja em escolas ou classes especiais. No entanto, não faz referência às questões bilíngues e culturais, que permeiam as discussões atuais sobre educação de surdos.

Ainda sobre a Declaração, ela tem sido considerada um documento balizador das proposições políticas para o atendimento das pessoas com deficiência no mundo. Encontramos em Rech (2010, p. 102) a seguinte afirmação:

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

Outro documento importante, este mais recente, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, da qual o Brasil é signatário, onde é possível constatar novamente o status das línguas de sinais, inclusive no âmbito educacional, com a previsão de contratação de profissionais habilitados. Abaixo, trechos da Convenção onde há referência às línguas de sinais:

“Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada; [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; [...] 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

Todo este contexto internacional teve reflexos nas concepções e abordagens das políticas de educação no Brasil. Diversos documentos internos foram criados, tendo como referência as orientações internacionais. Mas, mesmo antes destes documentos, a caminhada da Educação Especial brasileira foi iniciada.

No período Colonial (1500-1822), em nosso país, não havia uma discussão sobre escolarização das pessoas com deficiência, pelo contrário, a ideia de exclusão social, isolamento desses sujeitos para a manutenção da ordem estava fortemente vigente em nossa sociedade. Pessoas com doenças contagiosas como hanseníase, conhecida no senso comum como lepra, eram deixadas em locais como asilos, distantes das grandes cidades e do convívio social. “[...] as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões.” (LANNA JUNIOR, 2010, p. 22).

Somente no período Imperial (1822-1889) é que começam a surgir os primeiros espaços destinados ao atendimento das pessoas que antes estavam excluídas da sociedade, como a fundação do primeiro hospital com atendimento “para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia. Somente com a proclamação da República (1889) o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados (LANNA JUNIOR, 2010). Os primeiros espaços escolares a atenderem os alunos com deficiência foram criados no período Imperial,

segundo o histórico apresentado no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2008, p. 2)

A criação dos institutos especializados iniciou em nosso país baseado nas experiências de educação especial desenvolvidos na Europa. No contexto Latino Americano, segundo Lanna Junior (2010), o Brasil foi o primeiro país a criar espaços para o atendimento escolar desta população. A responsabilidade da educação no *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* e no *Imperial Instituto dos Meninos Surdos Mudos* era das organizações públicas, enquanto que, no caso do atendimento das pessoas com deficiência mental, hoje conhecida como deficiência intelectual, ficou a cargo de inúmeras instituições privadas criadas durante a República.

O surgimento das primeiras entidades privadas marca mais um fator preponderante na história de nosso país: a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocam as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto às instâncias governamentais. Muitas instituições eram ligadas a ordens religiosas e voltadas para o atendimento das camadas sociais mais baixas. (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3096).

A exemplo de instituições de caráter filantrópico, destaco a fundação do Instituto Pestalozzi, criado em 1926, em Canoas, Rio Grande do Sul, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental¹⁶. Da mesma forma, décadas depois acontece o movimento apaeano, iniciado com a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954, no Rio de Janeiro. Conforme esclarece o autor Lanna Junior (2010), as propostas de

¹⁶ Veltrone e Mendes (2012), argumentam sobre a mudança da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, segundo as autoras, “a mudança de terminologia deficiente mental para deficiência intelectual parece ser uma estratégia que visa garantir que todos os alunos sejam bem atendidos na escola. Para tanto, é importante investigar como os professores que lidam diretamente com este alunado percebem esta mudança de nomenclatura, bem como verificar se ela tem consequências na prática educativa destes profissionais em sala de aula. Esta proposta de mudança de nomenclatura parece ter a intenção de tornar o termo menos pejorativo, além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual” (p. 364).

atendimento às pessoas com deficiência foram sofrendo alterações com o passar do tempo, de acordo com as reflexões, debates e mudança de conceitos produzidos em diferentes períodos.

As mudanças da educação em nosso país, a partir da construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961 até os dias de hoje, assim como as referências às pessoas com deficiência foram sendo modificadas com o passar dos anos, além de alterações nos textos legais. O quadro a seguir foi organizado com base nas informações e textos disponibilizados principalmente no site do Ministério da Educação¹⁷, com o objetivo de destacar o que cada legislação busca garantir em termos de educação para pessoas com deficiência, com foco na educação de surdos:

Quadro 1 - Políticas e Legislações: a educação e o tratamento das pessoas com deficiência

Ano	Lei/ Política	Textos
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024/61.	Direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692/71.	“Tratamento especial” para os alunos com Deficiência Física, Deficiência Mental, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (Classe Especial e Escola Especial)
1988	Constituição Federal	Artigo 205 – Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206 estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”; Art. 208 garante “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. ”
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90	Artigo 55 – os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
1994	Política Nacional de Educação Especial	Processo de “integração institucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais

¹⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.	Artigo 58 – educação especial, para os efeitos desta Lei, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais Artigo 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
1998	Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3298/1998.	Define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Art. 2º. Determina: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10172/2001.	“O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002	Formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEES.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
2013	Lei nº 5.016/2013.	Estabelece as diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos.
2014	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/2014.	Entre outras questões, assegura o direito de os surdos, ou seus responsáveis, optarem por uma das três modalidades de escolarização: escolas bilíngues; classes bilíngues em escolas polo; e classes em que o ensino é ministrado em português com a mediação de tradutores e intérpretes de Libras (TILS), com atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno.
2015	Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Neste sentido, garante questões de acessibilidade e inclusão para todos os brasileiros.

No quadro podemos perceber que as mudanças sobre o atendimento e matrícula dos alunos com deficiência começaram com a LDB de 1961, que faz menção sobre a preferência de que alunos com deficiência estudassem no sistema geral de ensino. A terminologia utilizada para se fazer referência à pessoa com deficiência, de acordo com a época, era o termo “excepcional”, mas anteriormente havia outras denominações como “idiotia”, terminologias estas que também foram se modificando, conforme os conceitos eram construídos. Assim, em 1971, a nova LDB aponta para o “Tratamento especial” aos alunos com deficiência mental, ou com defasagem entre idade e matrícula. Por tratamento especial entendemos a criação das classes especiais, pois, desta forma, as abordagens pedagógicas estariam acontecendo em um ambiente adequado às necessidades daqueles alunos.

Assim, conforme o quadro apresentado, as alterações foram ocorrendo em consonância com os movimentos internacionais de direitos das pessoas com deficiência, lutas estas que continuam servindo de referência para a construção de novos conceitos, por exemplo, o slogan “NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS”, expressão surgida na África do Sul e utilizada até hoje nos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que “[...] expressa a convicção das pessoas com deficiência de que elas sabem o que é melhor para elas.” (SASSAKI, 2007, p. 14).

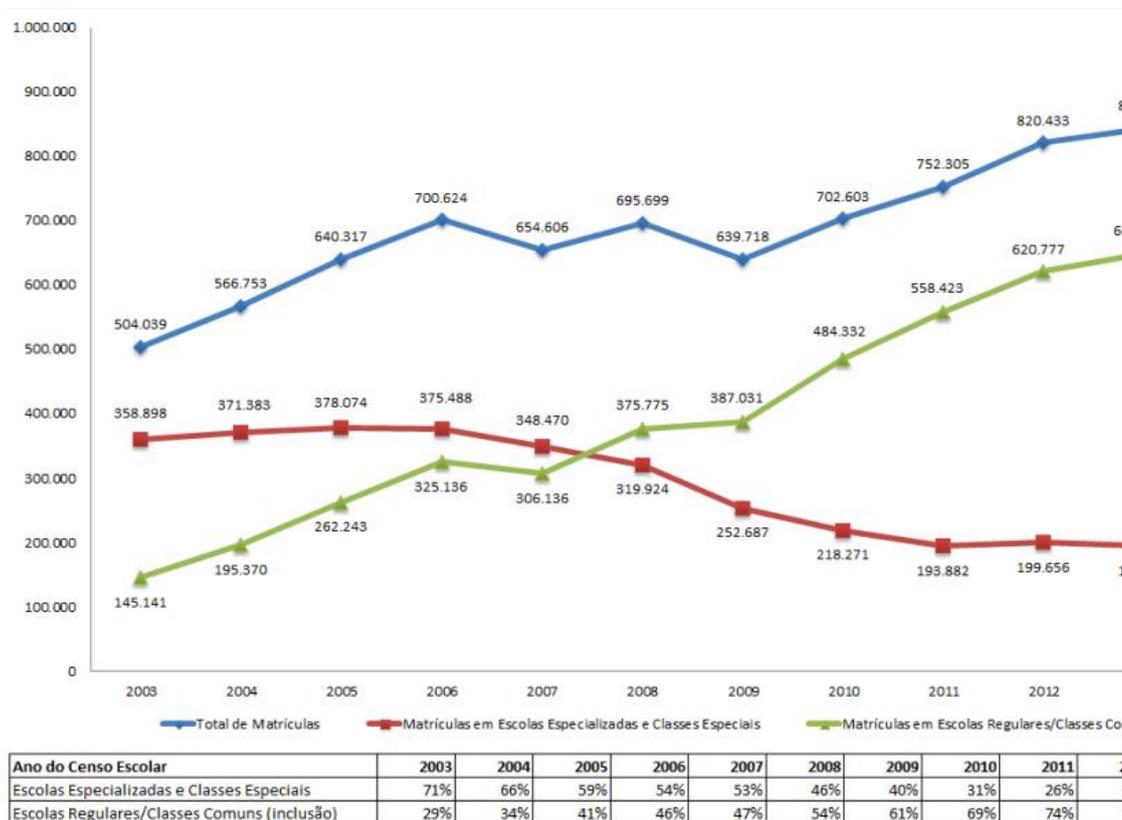
Destaco ainda os anos de 1994 e de 1996, com a Política Nacional de Educação Especial e a nova LDB, onde se encontra, respectivamente, a indicação de “integração institucional” e o reconhecimento da educação especial como uma modalidade de ensino, sendo que este último gerou mudanças nas formas de atendimento educacional às pessoas com deficiência, propondo um currículo, metodologias e teorias focadas e adaptadas às suas necessidades.

Em 2001, com o Plano Nacional de Educação, Lei 10172/2001, no capítulo sobre Educação Especial destaco “O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana [...]” (BRASIL, 2001), e mais adiante:

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela. (BRASIL, 2001).

No entanto, no gráfico abaixo percebe-se alguns dos resultados desta proposta, com os índices de matrícula em escolas regulares crescendo e diminuindo nas escolas especializadas:

Gráfico 1 - Número de matrículas de alunos com deficiência



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (2014).

Estes são dois pontos importantes do documento de 2001, um que aponta para a escola inclusiva e outro destacando a possibilidade da escola especial. No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no capítulo VI, coloca:

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

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. (BRASIL, 2008, p. 12).

Saliento aqui a orientação do documento de manter os surdos com outros surdos, no entanto, em turmas comuns na escola comum, além de ofertar o AEE – atendimento educacional especializado, no contraturno. Porém, esse documento não faz referência às escolas especializadas e mesmo a Lei de Diretrizes e Bases (1994) utiliza o termo “preferencialmente” matriculados em escolas regulares. Assim, o que se observa é a afirmação da inclusão na escola regular. O documento segue:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 13).

Há orientações no sentido de disponibilizar funções de intérprete e instrutor de Libras, realidade esta que depende da possibilidade de abertura de vagas. Além disso, esse processo está atrelado a inúmeras variantes, como por exemplo, a existência de cargos nos quadros dos municípios. Por vezes, como pude presenciar, a língua de sinais acontece apenas no AEE, não propiciando um ambiente linguístico interessante ao estudante surdo, que em sala de aula não tem acesso ao conhecimento através da língua de sinais. Rech (2011, p. 19) destaca:

[...] A elaboração da nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, tem potencializado as ações em prol da inclusão escolar. Como forma de política, esse documento orienta a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência. Todos, agora, possuem o direito à educação regular no Brasil.

Portanto, aqui estão os estudantes surdos, que vão compartilhar um espaço de educação, mas não uma língua. Segundo Campello e Rezende (2014) o ano de 2010 foi marcado por uma grande mobilização da comunidade surda brasileira em razão da Conferência Nacional da Educação (CONAE) que visa debater sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década. No cenário educacional de implementação da educação inclusiva, segundo as autoras citadas, a CONAE “[...] marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a

proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida. ” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73). A proposta apresentada pelos representantes da comunidade surda, naquele momento, tratava de garantir aos alunos surdos o “[...] acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. ” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 74). As solicitações dos delegados surdos da conferência não foram atendidas, e iniciou-se uma agenda de mobilizações em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos.

As mobilizações se acentuaram com a anúncio do possível fechamento do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) em 2011. As negociações e articulação seguiram ao longo de três anos em todo o país, e “no dia 28 de maio de 2014, finalmente foi aprovada a redação do plano na Câmara dos Deputados e sancionada pela Presidenta da República do Brasil, Dilma Roussef, em junho de 2014”. Assim, na meta 4, o PNE (2014-2024), a educação bilíngue para os surdos é assegurada, conforme segue:

4.7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braille de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2014, p. 56).

O PNE (2014-2024) apresenta as políticas norteadoras da educação nacional, e é onde encontramos a garantia da educação bilíngue para surdos. Porém, a proposta do MEC de educação inclusiva e do AEE – Atendimento Educacional Especializado – se mantém e, como foi colocado, em muitos momentos entra em conflito com a proposta de educação bilíngue defendida pelo movimento surdo.

Na próxima seção, tratarei a educação bilíngue para surdos no Brasil, fazendo uma reflexão de como articulam as políticas de inclusão do governo e a proposta de educação bilíngue.

4.1 – A educação bilíngue para surdos no Brasil

Para a produção desta seção, onde escrevo sobre a educação bilíngue para os surdos, utilizo o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014) e o texto

“Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05” (LODI, 2013). A escolha pelo uso destes dois documentos é pelo fato do Relatório apresentar as questões que justificam a necessidade de implementação da educação bilíngue, a partir de uma perspectiva linguística; e o texto de Lodi (2013) foi selecionado para a compreensão do bilinguismo e da educação para os surdos em diferentes políticas e legislações.

O referido Relatório foi elaborado por um grupo de trabalho, designado pelo Ministério da Educação, que estava responsável pela elaboração de subsídios para a construção de uma política linguística de educação bilíngue para os surdos. Segundo esse documento, a educação bilíngue para os alunos surdos, “[...] envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2).” (BRASIL, 2014, p.07). A promoção de um ambiente linguístico se dá pelo fato de “[...] 90 a 95% das crianças que nascem surdas nascem em lares de ouvintes.” (GUARINELLO; CLAUDIO; FESTA; PACIORNIK, 2013, p. 154). No caso dos alunos que vivem na fronteira, a realidade não costuma ser diferente, por exemplo, no contexto em que desenvolvi a pesquisa, todos os alunos que participaram do estudo são filhos de pais ouvintes.

Ana Claudia Balieiro Lodi (2013) apresenta os diferentes sentidos atribuídos aos dois conceitos: educação bilíngue e inclusão, dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 5.626/05. A autora mostra que a Política (2008) defende a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, diferentemente do que as comunidades surdas e pesquisadores da área defendem. Neste sentido, a educação para os surdos, dentro de uma proposta inclusiva, acaba por se constituir “[...] como um campo específico do conhecimento distanciando-se da educação especial.” (LODI, 2013, p.49).

A Política Nacional de Educação Especial (2008) tem mostrado mais preocupação com o ensino da língua portuguesa para os estudantes surdos, do que em pensar uma política linguística e educacional que ensine os surdos na sua língua, dentro de uma perspectiva cultural e em espaços bilíngues. Desta forma, a Política (2008) afirma que no ingresso dos alunos surdo nas “[...] escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na

Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos. ” (BRASIL, 2008, p. 12). Não é previsto ambiente e metodologias de aquisição da língua de sinais, e essa aparece como um recurso dentro do atendimento educacional especializado, que poderá ser “[...] ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. ” (BRASIL, 2008, p. 12).

Neste sentido, Lodi (2013, p. 58) questiona o discurso dessa Política, no que se refere ao lugar da língua de sinais em um contexto inclusivo. A autora afirma que a promoção de ambientes inclusivos que não se constituem com bilíngues colabora para o “[...] apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.” A partir da reflexão de Lodi (2013) observa-se que a educação bilíngue para surdos a que a Política (2008) faz referência, não é a mesma proposta defendida pela comunidade surda, que está expressa no Art. 22, do Decreto 5.626/2005, a qual determina como educação bilíngue aquela que será desenvolvida em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita, e que “[...] sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

A educação bilíngue para os alunos surdos deveria ser ministrada em língua de sinais, viabilizando “acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (BRASIL, 2005). A criação de um ambiente linguístico para os alunos surdos garante a interação na sua língua e “[...] proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras. ” (BRASIL, 2014, p. 11). Isso não significa que a educação bilíngue para surdos não possa ser desenvolvida em escolas comuns, mas deve ter as condições que garantam o ensino na primeira língua dos surdos, que depois da aquisição linguística podem contar com a presença de tradutores e intérpretes para atuar com os alunos fluentes na língua de sinais.

Sobre a organização educacional para a criação de ambientes bilíngues, o Decreto 5626/2005, apresenta uma “[...] preocupação em diferenciar os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças, as especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e a formação necessária para os professores. ” (LODI, 2013, p. 54). Em seu Art 5º, o Decreto 5.626/2005,

afirma que a educação infantil é uma etapa de formação inicial, de extrema importância para a compreensão dos significados culturais para as crianças surdas. A educação infantil bilíngue para surdos deveria “[...] prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda.” (BRASIL, 2014, p. 11). Desta forma, as crianças surdas teriam acesso às questões linguísticas, socioculturais e históricas, conforme prevê o relatório desenvolvido para o MEC. Entretanto, o que se observa é a negligência do “[...] direito dos estudantes surdos a uma educação que reconheça a Libras como a L1 dos alunos e o português como L2 [...]” (LODI, 2013, p. 58), no texto da Política (2008).

Neste sentido, o que é possível verificar é que a ideia de educação bilíngue para surdos, em nosso país, vem sendo descrita em diferentes documentos, tais como a Política (2008), o Decreto 5.626/2005 e demais documentos legais, até mesmo na atual política de inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Mas a compreensão e a situação enfrentada pelos alunos surdos é, em muitos casos, diferente das propostas elaboradas por representantes da comunidade surda, a exemplo do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2014), citado neste texto.

A comunidade surda na fronteira, no caso de Santana do Livramento e Rivera, vivencia uma realidade diferente, pois os alunos brasileiros não encontram uma educação bilíngue em seu país. A escola Liberato, de Santana do Livramento, hoje conta com a presença de duas professoras que atuam no AEE que sabem e utilizam a língua de sinais. Entretanto, no contexto brasileiro, os alunos não têm garantido o direito linguístico de ser escolarizado na língua de sinais. A alternativa para os alunos, conforme já apresentado anteriormente, é cruzar a fronteira e receber a instrução em língua de sinais no país vizinho. Quando retornam ao sistema de ensino brasileiro, o fazem para concluir o ensino médio, pois a escola Rivera é uma escola bilíngue, porém com oferta de escolarização somente até o sexto ano.

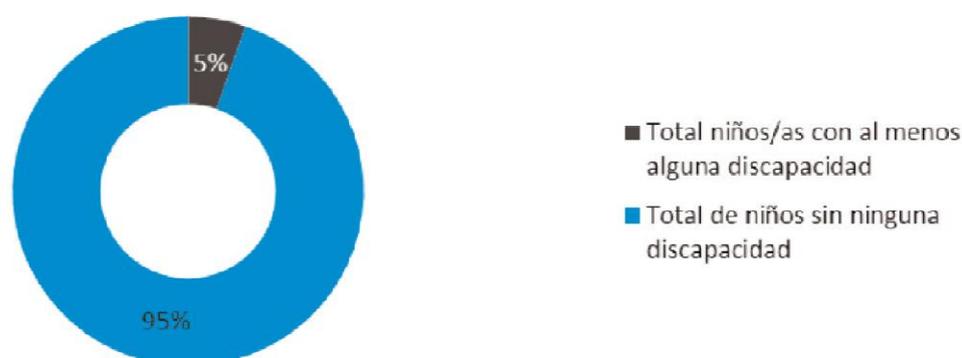
Sperb (2012), com base no estudo dos documentos legais, afirma que a criança surda deve ter contato com a sua língua de sinais, “[...] mesmo que não haja uma escola para surdos no local de residência da criança surda, ela deve ter o contato com sua língua, a Libras, e depois adquirir a segunda língua, LP. E fazendo uso da legislação que rege os direitos das pessoas.” (SPERB, 2012, p. 71).

Entretanto, dentre os alunos entrevistados em minha pesquisa, um deles não fez o movimento de deslocamento entre os países vizinhos para estudar na escola de surdos. No caso desse aluno, em entrevista, uma professora explicou que ele e a família optaram pelo desenvolvimento escolar na escola Liberato, mas que a língua de sinais esteve presente em sua formação, não como língua de instrução, visto que naquele contexto não haviam intérpretes de língua de sinais, mas como uma língua que circulava no AEE, quando o aluno recebia uma explicação, no turno oposto, em Libras.

A educação bilíngue é compreendida como educação regular e que deve integrar “[...] as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras. ” (BRASIL, 2014, p.7). A educação bilíngue não trata de negar a possibilidade de desenvolvimento de uma educação inclusiva para os surdos, mas de defender que os alunos surdos possam se desenvolver na sua língua, conforme ocorre com os alunos ouvintes. Na produção da Política (2008), pensado sob a perspectiva da inclusão e o Decreto (2005) que foi elaborado para regulamentar a Lei 10.436/2002, existe um distanciamento no que se refere a educação bilíngue, impossibilitando, segundo Lodi (2013), o diálogo entre as proposições governamentais e da comunidade surda.

4.2 Educação especial e educação dos surdos no Uruguai

A educação especial no Uruguai está articulada com os movimentos e políticas de educação nos quais a educação especial passa, a partir dos anos de 1990, a ser organizada em uma perspectiva inclusiva. No ano de 2011, no Uruguai, foi realizado um Censo que, pela primeira vez, realizou questionamentos sobre as deficiências. Segundo dados do documento *Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay* (2013), foi a “*primera vez que el Censo relevó información de este tipo, lo cual es de suma importancia para ayudar comprender la realidad de las personas con discapacidad en Uruguay, ya que hasta el momento los datos existentes eran escasos y no estaban actualizados*” (p. 11). Esse censo resultou na organização do seguinte gráfico:

Gráfico 2 - Total de crianças com e sem deficiência

Fonte: Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay (2013)

No ano de 2006, o Comitê dos Direitos da Criança das Nações Unidas, expressou a necessidade da promoção de uma educação inclusiva que não se limitasse à integração das crianças no sistema de ensino regular, mas exigia a adequação dos programas e ambientes escolares para atender as necessidades especiais de cada criança. Para a compreensão da organização da educação especial e a implementação de uma política de educação inclusiva, apresento o quadro a seguir:

Quadro 2 - Movimentos e Legislações sobre a Educação Especial no Uruguai

1910 – Se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos.
1913 – La Escuela al Aire Libre (para niños débiles).
1914 – Fundación del Instituto Nacional para Ciegos.
1917 – Se organizaron “las clases diferenciales para niños con retardo mental”
1929 – Creación de la Escuela Auxiliar (que luego fue Escuela de Recuperación Psíquica).
1930 – La Escuela Hogar para niños de conducta irregular, apoyados por el Prof. Otero del Lab. de Psicopedagogía.
1934 – Creación de la Escuela-hogar para niños con irregulares de carácter. El primer impulso sistemático lo da Emilio Verdesio
1949 – Se organizó la primera Escuela de Recuperación Psíquica con el apoyo de la Dra. Echegoyen.
1963 – Creación de la escuela Taller de Recuperación Ocupacional

1979 – Creación de escuela para Discapacitados Motrices.
1980 – Entran en vigencia los Programas de Educación Especial elaborados en este período.
1985 – Ley de Emergencia 15.739.
1986 – Primer proyecto oficial de Integración del Discapacitado. Se transforman las clases de recuperación en clases de apoyo.
1989 – Ley 16.095 por impulso de los padres de alumnos discapacitados.
1990- Ley 17.015 de la universalización y obligatoriedad de la educación Preescolar (4 y 5 años).
1990 – Resoluciones de ANEP y el Consejo de Educación Secundaria sobre Programas Educativos Especiales para los adolescentes Ciclo Básico Obligatorio
2008 – Ley de Educación 18.437. Establece la necesidad de la integración/inclusión en todos los niveles de ANEP. Nunca se habla de los superdotados.
2010 – Ley 18.651, sustituye a la Ley 16.095 en su capítulo VII incluye el concepto de inclusión.

Fonte: RITZEL (2013).

As ações desenvolvidas no Uruguai e a construção de políticas e leis específicas à educação especial no país, seguindo os movimentos de inclusão, apresentaram uma concentração maior do número de matrículas dos alunos com deficiência na rede regular, segundo dados de 2012, denominadas escolas comuns, em relação ao número de matrículas em escolas especiais, conforme apresenta o quadro¹⁸ a seguir:

Quadro 3 - Matrículas na educação pública primária de alunos com deficiência no Uruguai

ZONA	2012										
	TOTAL	D.I.	% DI	P.C.	% PC	D.M.	% DM	PS/AL	% PS/AL	D.V.	% DV
Total país	6447	5994	93	140	2	89	1	167	3	57	1
Montevideo	2466	2149	87	79	3	89	4	92	4	57	2
Interior	3981	3845	97	61	2	0	0	75	2	0	0

Fonte: Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay (2013)

¹⁸ Segundo a *documento Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay (2013)*, a tabela são apresentadas siglas sobre o percentual de alunos, representando DI (Deficiência Intelectual), PC (Problemas de Comportamento), DM (Deficiência Motora), PS/AL (Pessoas Surdas ou com alteração de linguagem) e DV (Deficiência Visual).

No caso da educação dos surdos no Uruguai, Peluso e Vallarino (2014), argumentam que a educação inclusiva para esses sujeitos deve ser a partir do entendimento de uma educação bilíngue, afirmando que a educação bilíngue e bicultural é a metodologia de ensino mais adequada para os surdos. Antes de discutir sobre a educação bilíngue e bicultural para surdos no Uruguai, apresento as concepções da educação dos surdos no Uruguai, a partir do texto de Peluso e Vallarino (2014):

- Oralismo - Considerada uma posição tradicional, que atualmente, segundo os autores, está em declínio no país, principalmente em razão da implementação do modelo bilíngue nas escolas públicas de surdos de 1987.
- Bimodalismo - É uma metodologia de educação de surdos que teve pouca adesão por parte dos professores, pois a língua de sinais é compreendida apenas como uma ferramenta pedagógica, sem discussão dos aspectos linguísticos, culturais e identitários.
- Neo-Oralismo - Tem sido observado no contexto da educação inclusiva. É uma prática que foi amplamente divulgada a partir dos anos noventa. Nessa concepção, os surdos não devem ser afastados da língua de sinais e, de preferência, de seus colegas surdos e da comunidade surda. Ao contrário do Oralismo clássico, que permitia que os alunos surdos estivessem em contato, essa concepção separa os alunos surdos para que não tenham contato outros surdos. Assim, com o uso de implantes cocleares, o neo-oralismo é baseado na ideia de que, por meio da cirurgia, o surdo tornar-se ouvinte.
- Bilíngue e Bicultural – é uma concepção amplamente aceita no país desde a promulgação do documento da Administração Nacional de Educação Pública e Inspeção Nacional de Educação Especial (1987). Neste contexto, a educação bilíngue e bicultural é caracterizada pela existência de duas línguas e culturas envolvidas no processo educacional. Deste modo, a língua de sinais é a primeira língua, e a língua falada nativa do país é compreendida como a segunda língua.

Peluso e Vallarino (2014), afirmam que a inclusão para os surdos deve ocorrer em um contexto de educação bilíngue e bicultural, pois é o único modelo que apresenta *uma “[...] inclusión social y educativa porque no trata de integrar a los sordos a clases con oyentes en lengua oral [...]”* (PELUSO E VALLARINO, 2014, p. 217), trata-se de garantia de acesso e uso da língua natural das comunidades surdas. Contextos escolares que não possibilitam uma educação bilíngue e bicultural para os surdos estão *“[...] exterminando la lengua de señas mediante la imposibilidad de su trasmisión.”* (PELUSO E VALLARINO, 2014, p. 217).

As escolas bilíngues de surdos apresentam uma relação forte com a comunidade surda, segundo Peluso e Vallarino (2014, p. 220), e é uma coisa que não ocorre nas escolas comuns. Os autores defendem a existência da escola bilíngue para surdos, pois ela é uma escola com características inclusiva. Na proximidade entre a escola de surdos e a comunidade surda percebe-se um desenvolvimento da *“[...] lengua, la identidad y el sentido de pertenencia, lo que brinda un marco situacional a la escuela y viabiliza su existencia.”*

O Documento de 1987, quando trata do uso da língua de sinais da educação dos surdos afirma que a língua de sinais uruguaia (LSU) *“[...] permite a los niños sordos entender el mundo, desarrollar su imaginación, expresar lo que sienten y piensan, disfrutar de los cuentos, participar en los juegos, etc.”* (Peluso e Vallarino, 2014, p. 220).

Nas escolas de surdos uruguaias a língua de sinais é considerada como língua natural para pessoas surdas e espanhol escrito é considerado como segunda língua, conforme Peluso e Vallarino (2014, p. 220), segundo os autores é essa a maior diferença na ideia de bilinguismo que se apresenta naquele contexto, pois a *“[...] LSU es considerada la lengua natural de los sordos, por lo tanto la currícula es abordada desde esta lengua; - el español escrito es considerado la segunda lengua y es la que le permitirá a los sordos el acceso a la cultura mayoritaria y globalizada.”*. Entretanto, os autores destacam que a língua oral poderá ser praticada pelos estudantes que têm possibilidades de adquiri-la, como no caso de estudantes implantados ou que fazem uso de outros tipos de aparelhos auditivos.

Ainda sobre o uso das línguas maternas no Uruguai a Lei 18.437 de 12 de dezembro de 2008 - *Ley General De Educación*, afirma que a educação terá como objetivo o desenvolvimento das competências comunicativas no domínio da língua

espanhola escrita. Porém, é necessário que os processos educacionais considerem a existência de “[...] *diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya)*”. Assim, a legislação prevê a formação plural dos alunos e, com a base nesse movimento, os Estudos Surdos entraram definitivamente na Universidade, compreendendo o

[...] *reconocimiento del estatus lingüístico de la lengua de señas uruguaya (LSU); el cambio de una educación oralista a una propuesta educativa bilingüe en todos los centros públicos de enseñanza dedicados a la educación de los sordos; la publicación de los primeros instrumentos de gramatización de la LSU; la apertura del Uruguay a la temática.* (PELUSO, 2014, p. 149.)

As discussões sobre a educação bilíngue para surdos no Uruguai, segundo Behares (2014), nas últimas décadas, estão centradas na necessidade de aceitar a língua de sinais como a língua para educação dos surdos em meio aos conflitos sobre “[...] *la reducción constante de lo didáctico que en ella debería estar por encima de lo terapéutico, de conseguir instrumentalizar la diferencia, sin caer en el mero tratamiento afectivo de ella.*” (BEHARES, 2014, p. 88). O autor destaca que na década de 1980, quando discutiam sobre a implementação de uma educação bilíngue para os surdos “[...] *éramos un poco ingenuos respecto a este conjunto de problemas.*” (BEHARES, 2014, p. 88), pois não poderiam compreender as possíveis interpretações atribuídas à língua de sinais na educação de surdos, até mesmo a ideia de que “[...] *a lengua de señas no existe (o no es una lengua).*” (BEHARES, 2014, p. 103).

Fernandes (2011), ao escrever um resumo do livro *La increíble y triste historia de la sordera* de Carlos Sánchez, destaca que a história da escolarização dos surdos uruguaios a partir da perspectiva bilíngue, é marcada por uma política linguística e educacional que compreende as necessidades do público a quem se dedica essa educação. Desta forma, a educação bilíngue para surdos requer a “[...] configuração de um ambiente linguístico em sinais, a intervenção precoce, o ‘desenho’ do currículo escolar [...]” (FERNANDES, 2011, p. 274), a importância da língua escrita como segunda língua. Essa perspectiva ganha consistência a partir da década de 1990, assim como no Brasil, valendo-se da história dos movimentos surdos na América Latina (FERNANDES, 2011).

A partir da proposta de educação bilíngue para os surdos no Uruguai, garantiu-se escolas específicas para surdos. Esse modelo de escolarização bilíngue, que reconhece o status linguístico da língua de sinais na educação dos surdos é vivenciado na *Escuela 105*, na qual os alunos surdos brasileiros de Santana do Livramento cruzam a fronteira para acessar a educação em língua de sinais no país vizinho.

4.3 A política educacional da fronteira e a educação de surdos

Na tentativa de compreender como se dá o acesso de brasileiros às escolas uruguaias e de uruguaios às escolas brasileiras, no dia vinte e um de julho de 2016, fui à secretaria de educação do município da cidade de Santana do Livramento, acompanhado de intérprete de Língua Brasileira de Sinais, para verificar se existia algum documento norteador, orientações ou declarações específicas esclarecendo sobre como alunos uruguaios teriam acesso às escolas brasileiras.

Fui informado sobre um termo denominado “Acordo entre o governo da República Oriental do Uruguai e o governo da República Federativa do Brasil para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios” (BRASIL, 2004). Esse acordo foi assinado em Montevidéu no dia 21 de agosto de 2002, por Didier Operti Badán, Ministro das Relações Exteriores do Uruguai e Celso Lafer, Ministro das Relações Exteriores do Brasil, e publicado nos idiomas espanhol e português. No Brasil recebe reconhecimento legal através do Decreto nº 5.105, de 14 de junho de 2004.

Conforme esse acordo, no que compete à área da educação e à possibilidade de uruguaios estudarem no Brasil, em seu Artigo I: “Aos Nacionais de uma das Partes, [...] poderá ser concedida permissão para: [...] c) frequência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados.”. Existe a possibilidade do acesso a estabelecimentos de ensino públicos ou privados, desde que mediante a apresentação de uma carteira de identificação específica, denominada carteira de Fronteiriço. Com a carteira de Fronteiriço, os pais poderão realizar a matrícula da criança em qualquer escola da Rede Municipal de Ensino de Santana do Livramento.

O Artigo III desse mesmo acordo explica que compete à Direção Nacional de Migração do Uruguai e a Polícia Federal do Brasil, conceder a carteira de Fronteiriço, e que:

[...] do documento especial de fronteiroço constará a qualidade de fronteiroço e a localidade onde estará autorizado a exercer os direitos previstos neste Acordo e outros requisitos estabelecidos por ajuste administrativo entre o Ministério do Interior do Uruguai e o Ministério da Justiça do Brasil. (BRASIL, 2004).

Depois de recolher estas informações na secretaria de educação do município de Santana do Livramento, fui também até a *Inspetoria Departamental de Ensino* de Rivera conversar com a diretora *Inspetora*, para obter informações sobre normativas ou ajustes e equivalências necessárias para brasileiros estudarem em Rivera. Fui informado que não é necessário nenhum documento para estudar na escola de Rivera, apenas a apresentação de documento de identificação (pode ser a identidade brasileira) e o cartão de vacinas da criança; se houver vaga, a criança será matriculada. A inspetora disse ainda que existem muitas crianças brasileiras que moram nesta zona fronteiroça e preferem estudar na escola do Uruguai, pois é mais próximo de sua residência. Este relato reforça o que é dito pela professora Verônica¹⁹, depoimento esse que apresento nas próximas seções do trabalho.

Tanto em Rivera como em Santana do Livramento acontece uma avaliação, com o objetivo de verificar as equivalências em termos de conteúdos curriculares. Assim, o aluno permanece, avança ou retrocede no ano escolar para o qual solicitou sua transferência.

Na próxima seção, descrevo de modo geral o funcionamento das escolas de Rivera e Santana do Livramento, bem como a abordagem metodológica para a produção dos dados da pesquisa.

¹⁹ Nome fictício de uma das professoras entrevistadas.

5 METODOLOGIA: MOVIMENTOS E ESPAÇOS DA PESQUISA

Minha pesquisa está vinculada ao Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/DGP/CNPq)²⁰, composto por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior: UFRGS, UNISINOS, UFSM, UFPEL e seus orientandos, além de convidados. Várias pesquisas foram realizadas pelo grupo até o momento, entre elas “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul” (GIPES/CNPQ), entre 2007 e 2009, que verificou as condições de ensino dos estudantes surdos no RS.

Atualmente, algumas pesquisadoras do GIPES desenvolvem a pesquisa intitulada “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, que tem como objetivo geral “Analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica.” (KARNOPP, LUNARDI-LAZZARIN, KLEIN, 2014). Desta forma, enquanto pesquisador e participante deste grupo, minha pesquisa se aproxima desta proposta, pois nesta investigação pretendo analisar as representações que circulam sobre a educação de surdos na fronteira Brasil/Uruguai e verificar como os surdos se movimentam entre os modelos educacionais do Brasil e do Uruguai, detalhando as representações sobre seu processo de escolarização produzidas nesse contexto, conforme já apresentado.

A pesquisa acima citada, “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” está voltada para o RS, em função de o Estado ter uma grande concentração de escolas para surdos, conforme mostra no quadro abaixo (GIPES, 2014):

Quadro 4 - Escolas para surdos no RS

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lilia Mazon	Porto Alegre	Estadual
EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de EF para Surdos Frei Pacífico	Porto Alegre	Particular
Colégio Especial Concórdia – ULBRA	Porto Alegre	Particular

²⁰ GIPES está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023> (Acesso em 18/09/2017)

Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo – Região Metropolitana	Estadual
EMEF 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
EMEF Especial para Surdos	Gravataí – Região Metropolitana	Municipal
EM Especial de EF e EE Especial de EM Helen Keller	Caxias do Sul	Municipal
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: Projeto de Pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” (2014).

A educação de surdos na fronteira apresenta-se como um território de muitas línguas, tais como: português, espanhol, língua de sinais brasileira e língua de sinais uruguaia. Penso que tal pesquisa acrescenta subsídios para a forma como vem ocorrendo a educação de surdos em diferentes espaços e em contato com diferentes línguas.

Como expliquei anteriormente, atuei como professor de Libras na Fronteira BR/UR e desenvolvi um projeto de extensão: *Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira*. Assim, essa experiência possibilitou a elaboração de muitas questões sobre a educação de surdos na fronteira, por exemplo: quais são as oportunidades e desafios que os estudantes surdos experienciam na fronteira? Quais são os materiais utilizados? Qual é a política educacional de cada país? Quais são os acordos entre os países, referentes à educação de surdos? Qual é a política de acesso às escolas da fronteira BR/UR? Como os surdos da fronteira têm se movimentado entre dois modelos educacionais, o brasileiro e o uruguaio? Como narram as suas experiências educacionais? Como vêm se constituindo a educação de surdos nas escolas na fronteira?

Não pretendo me ocupar neste momento de todas estas questões, mas penso que elas me ajudaram a pensar os caminhos da pesquisa, para então elaborar o problema de pesquisa, qual seja: **Quais representações são trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, sobre o processo de escolarização dos**

surdos da fronteira Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera?

Para desenvolver a pesquisa verifiquei as produções sobre o tema em bancos de teses e dissertações, observei que são poucas as pesquisas que tratam da educação de surdos no contexto da fronteira e suas implicações quanto às tomadas de decisões de qual escola estudar e sobre as possibilidades e aspectos que influenciam estas escolhas. Em pesquisa realizada no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em 2015, no início do mestrado não encontrei nenhum documento, já em 2017, o único título encontrado sobre o trabalho com surdos na fronteira foi a pesquisa de Figueira (2016), já apresentada ao longo da minha pesquisa. Sendo assim, meu interesse em pesquisar sobre estes sujeitos e suas relações com a educação, em particular neste contexto, me desafiou.

A partir do problema de pesquisa, os objetivos foram delimitados para o desenvolvimento da pesquisa. Havia apresentado os mesmos na introdução da pesquisa, mas retomo aqui para explicar os caminhos metodológicos da pesquisa. Assim, os objetivos desta pesquisa são: (a) analisar as representações que circulam sobre a educação de surdos na fronteira Brasil/Uruguai; (b) verificar como os surdos se movimentam entre os modelos educacionais do Brasil e do Uruguai, detalhando as representações sobre seu processo de escolarização produzidas nesse contexto.

Sobre os procedimentos da pesquisa, este é um estudo de abordagem qualitativa sobre a educação de surdos da fronteira, para isso, foi adotado como procedimento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, realizadas com: 2 (dois) ex-alunos surdos; 1 (uma) aluna surda; 2 (duas) professoras brasileiras que atuam na escola Liberato; e 1 (uma) professora uruguaia da *Escuela 105*, os sujeitos da pesquisa serão descritos na seção 5.2. Foi utilizado o TCLE – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para professores (Apêndice A) para alunos e ex-alunos (Apêndice B), contendo informações básicas sobre o objetivo da pesquisa, as atividades realizadas, além de informações sobre as garantias de livre participação, os riscos e desconfortos, a confidencialidade e os benefícios da participação. Na sequência, apresento a materialidade da pesquisa produzida a partir das entrevistas e as análises desenvolvidas.

5.1 Escuela 105 e Escola Liberato

Início o texto apresentando a escola de Rivera, *Escuela 105*, em seguida, a escola de Santana do Livramento, Escola Liberato. A *Escuela 105* foi fundada no dia 16 de setembro no ano de 1976, na cidade de Rivera, no Uruguai. O antigo nome da escola era “*Escuela de Fonoaudiología*” e foi alterado, posteriormente, para “*Escuela para Discapitados Auditivos*”. Ao longo do tempo, trocou novamente para “*Escuela 105 Maestro Vicente Foch Puntigliano para Personas Sordas con Alteraciones del Lenguaje*”, denominação que permanece até os dias de hoje, conforme as imagens abaixo:



Figura 10 - Prédio da Escuela 105
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.



Figura 11 - Placa da Escuela 105
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

São quatro escolas para surdos em todo Uruguai: a *Escuela 105*, em Rivera e, as outras três escolas ficam em Salto, Maldonado e Montevideu. A *Escuela 197*, em Montevideu, tem mais de cem anos. No restante do país, há também atendimento em classes especiais dentro das escolas regulares.

A *Escuela 105* atende alunos surdos e também alunos com transtornos ou alterações na fala, provenientes de outras escolas do departamento de Rivera, em uma “*Sala de Lenguaje*”. Essa sala é destinada a atendimentos fonoarticulatórios e de reabilitação da fala para surdos e para ouvintes que apresentam transtornos da fala. Esse tipo de sala está também presente em outras escolas pelo país, mas nessa fronteira, os atendimentos têm uma peculiaridade, porque objetivam o atendimento de crianças que têm dificuldades em articular o espanhol, em função do *Portuñol*.

A *Escuela 105* é uma escola bilíngue. De acordo com Verônica²¹, no turno da manhã as aulas são desenvolvidas em língua de sinais e, à tarde, os conteúdos são trabalhados em língua oral, ensinando a leitura, escrita e oralidade (expressão). A *Escuela 105* atende crianças surdas, hipo acústicas, com implante coclear e também crianças ouvintes com transtornos graves na comunicação, além de crianças com outras deficiências associadas. As salas e corredores possuem piso de madeira, para os surdos sentirem vibração quando as pessoas passam, assim como ouvintes ouvem quando alguém está passando. Os conteúdos são adaptados trabalhados com recursos didático-metodológicos que respeitam a experiência visual.

A *Escuela 105* oferece o ensino de ciclo 1º até o 6º ano; depois desse primeiro ciclo, vem o *Liceo*, com mais seis anos, que equivale, no Brasil, ao ensino médio. Porém, na escola investigada não há este nível de ensino, pois trata-se de uma “*Escuela*” e essas são apenas responsáveis pelo ensino primário, sendo necessário mudar de instituição para um *Liceo*, para prosseguir com os estudos. No ano de 2016, o departamento de Rivera nomeou a primeira intérprete de língua de sinais para trabalhar no *Liceo nº 6*.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, colhi as histórias dos surdos fronteiriços, que ao terminarem o nível primário, os alunos brasileiros e os uruguaios, não tinham como continuar estudando no Uruguai e então vinham ao Brasil para estudar na Escola Liberato, pois no Uruguai não havia oferta de intérprete de língua

²¹ Por questões éticas, os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para preservar o sigilo das suas identidades.

de sinais até 2016 e, na Escola Liberato, havia o atendimento para surdos na sala de recursos, com língua de sinais.

As famílias dos surdos uruguaios, depois que as crianças acabam os estudos na *Escuela 105*, geralmente mudam para Montevideu, se quiserem que seus filhos continuem seus estudos, pois na capital há *Liceo* para surdos.

No Uruguai, os professores que trabalham nas escolas de surdos ou classes de surdos precisam ter capacitação para atuar nesta área, não basta apenas saber a língua de sinais uruguiaia. No entanto, há casos de pessoas sem formação específica que atuam como docentes nas escolas, por exemplo, nos momentos próximos à aposentadoria dos professores, quando então são chamados docentes do ensino regular, já que existe uma carência de profissionais fluentes na língua de sinais.

Segundo uma das professoras entrevistadas, nos cursos de formação e capacitação para docentes, que eram feitos até pouco tempo para os professores do Uruguai, não existia uma disciplina que ensinasse língua de sinais e os professores que estavam/estão em atuação precisam procurar por sua conta um curso de capacitação.

Estudando no Uruguai, as crianças brasileiras aprendem LSU e ao trocar para a escola no Brasil, aprendem Libras, o que não está sendo pensado como um problema na fronteira, mas como uma vantagem; como veremos adiante durante as análises das entrevistas, quando os surdos nos contam sobre o processo de escolarização que viveram na fronteira.

A *Escuela 105*, segundo a professora, não trabalha com o ensino do Português (escrito) como língua estrangeira, para as crianças dos anos iniciais e nos anos finais, diferentemente das escolas regulares que têm português e Inglês no currículo.

O Instituto Estadual de Educação Liberato Salzano Vieira da Cunha, no qual me refiro na escrita da dissertação, como chamam os alunos e professores da escola, apenas como Escola Liberato; localiza-se na cidade de Santana do Livramento, e é uma escola regular inclusiva para surdos com Atendimento Educacional Especializado, porém sem a presença de intérpretes durante as aulas. No ano de 2007, foi implantada uma Sala de Recursos, para surdos e deficientes auditivos, na época, ainda não havia o AEE. Seguem as imagens da escola brasileira.



Figura 12 - Prédio do Instituto Estadual de Educação Liberato Salzano Vieira da Cunha
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.



Figura 13 - Placa de identificação da escola
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador.

Duas educadoras da escola Liberato conhecem a língua de sinais e atuam na Sala de Recursos no contraturno das aulas. A escola já chegou a atender 28 alunos surdos (crianças, jovens e adultos), no período em que foram desenvolvidas as entrevistas, havia apenas uma aluna surda estudando na escola, que estava em fase de conclusão do ensino médio, a qual concluiu no ano de 2016.

Naquele momento, em 1999, a Escola Liberato foi a primeira referência no atendimento aos alunos surdos na cidade de Santana do Livramento, na classe especial, mas em 2008 começou a política do atendimento de AEE, agora muitas outras escolas oferecem o AEE e, então, as famílias têm a possibilidade de procurar escolas mais próximas de suas residências.

A professora começou a atender os alunos surdos em 1999, não tinha material, era ela que produzia o material pedagógico. Quando aumentaram os alunos, surgiu a oportunidade de abrir uma turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a outra professora. Segundo relato das professoras, na época surgiu a oportunidade de abrir uma sala de recursos, não era AEE, era só surdos, uma classe especial, somente alguns anos depois que abriu o AEE.

Com a abertura do AEE, os materiais didáticos em Libras começaram a ser distribuídos e as duas professoras passaram a utilizar esse material pedagógico; e caso necessário as professoras trabalhavam como intérpretes para ajudar os alunos dentro e fora do horário da sala de recursos colaborando nas explicações para os alunos. A professora Maria fala como eram as interpretações:

[...] nós combinávamos um horário e eles vinham voluntariamente [os professores da sala regular]. E as professoras vinham, por exemplo, a professora de química vinha e explicava e eu traduzia e a Michele fazia o exercício na hora e mostrava para a professora que assinalava positivamente que a atividade estava correta. (Professora Maria)

É importante destacar que a Lei Brasileira de Inclusão, no Art. 28, versa sobre o Direito à Educação, inciso XI, incumbe ao poder público a “XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. No entanto, essas condições de acessibilidade geralmente não estão garantidas na escola, como vimos no exemplo dessa escola em Santana do Livramento. Um dos problemas enfrentados na cidade é a falta de intérpretes para acessibilidade para os surdos.

Na próxima seção, apresento as questões referentes a produção dos dados da pesquisa.

5.2 Desenvolvimento das entrevistas

Para a produção dos dados da pesquisa foram realizadas entrevistas com três ex-alunos, um deles, na época da pesquisa, estava concluindo o Ensino Médio, e três professoras, uma de Rivera e duas de Santana do Livramento. Realizei as entrevistas no ano de 2016, em articulação com a proposta do GIPES, visto que os

procedimentos éticos adotados estão de acordo com o projeto “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”. Realizei algumas modificações no roteiro das entrevistas, tendo em vista o contexto de realização da pesquisa, bem como o propósito desta dissertação.

Para os alunos foi solicitado: cidade onde nasceu, cidade onde mora, onde estudou (qual escola), por que, e quem escolheu a escola. Pedi que os alunos contassem um pouco da sua experiência na escola, por exemplo, qual língua era utilizada, como era sua relação com os colegas e professores e como era na hora do intervalo.

Para as professoras, foram solicitadas as seguintes informações: cidade onde nasceu, cidade onde mora, qual escola trabalha, quanto tempo que trabalha na educação de surdos, como é o trabalho com os surdos na escola. Solicitei também que contassem um pouco de sua experiência na escola, como é o trabalho didático-pedagógico desenvolvido com os alunos surdos, qual sua opinião sobre o que é importante para a educação de surdos na escola e como percebe o sujeito surdo no processo de escolarização. Essas entrevistas foram filmadas e posteriormente transcritas para o desenvolvimento de análises.

Na continuidade do trabalho, apresento informações sobre os entrevistados²²:

- Aluno Carlos – Frequentou a *Escuela 105* em Rivera e a Escola Liberato e no período da realização das entrevistas já havia concluído sua formação.
- Aluna Laura – No período de realização das entrevistas estava finalizando o ensino médio na Escola Liberato, mas concluiu o 6º ano na *Escuela 105* de Rivera.
- Aluna Bárbara – Concluiu a formação escolar na Escola Liberato, onde iniciou seus estudos aos oito anos de idade.
- Professora Maria – Pedagoga, atua há dez anos com a inclusão de alunos surdos na Escola Liberato.
- Professora Sara – Educadora Especial, atua há mais de dez anos com a inclusão de alunos surdos na Escola Liberato.
- Professora Verônica– Educadora de alunos surdos desde os anos de 1980, atua na Escola 105, escola de surdos de Rivera.

²² Os nomes, por questões éticas, não serão divulgados; neste sentido os nomes dos sujeitos da pesquisa foram alterados para os nomes fictícios.

As entrevistas foram realizadas em momentos diferentes. Os alunos Carlos e Laura foram entrevistados em um evento do projeto que desenvolvi na Unipampa. Havíamos realizado um contato prévio e durante a atividade realizamos as entrevistas individuais em língua de sinais. As entrevistas com esses alunos duraram em torno de dez minutos cada. Já as entrevistas com a Aluna Bárbara e as professoras Maria e Sara ocorreram na escola Liberato. A entrevista na escola Liberato contou com a presença de uma intérprete, por solicitação de uma das professoras, que se sentiu nervosa para sinalizar. A mesma foi realizada com os três participantes juntos e durou em torno de 1h. A Professora Verônica foi entrevistada na escola onde atua, com a presença de uma intérprete que compreendia espanhol, pois a professora só conhecia a língua de sinais uruguaia, e a conversa durou em torno de 30min. Na próxima seção apresento as análises dos dados produzidos.

6 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA FRONTEIRA: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A construção desse capítulo se dá a partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes descritos no capítulo anterior. Nas análises, destaquei as narrativas produzidas, organizadas em categorias, ou seja, agrupamento de excertos que foram recorrentes e destacados durante as entrevistas. As categorias de análise são: compartilhamento e contato: “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais” e as representações sobre a escolarização dos surdos na fronteira, as quais apresento a seguir, a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos.

Em entrevistas com as professoras de Escola Liberato, que contam da construção do espaço para os surdos na escola inclusiva de Santana do Livramento, destaco que a língua de sinais foi o ponto de maior recorrência nas entrevistas com as professoras e os alunos. Para tanto, utilizo uma fala da Professora Sara para narrar sobre a constituição do trânsito dos surdos entre as escolas da fronteira, quando a professora afirma que é importante “registrar que antes os surdos de Livramento iam todos pra Rivera”. A professora iniciou sua entrevista destacando que antes da escola Liberato receber os alunos surdos do lado brasileiro da fronteira, os alunos surdos nascidos em Santana do Livramento, para terem acesso à escolarização na língua de sinais, precisavam frequentar a escola uruguaia em Rivera.

A língua de sinais, no contexto analisado, é a língua de comunicação e expressão dos surdos usuários desta língua. Em alguns relatos, os alunos afirmavam que antes do uso da língua de sinais escreviam palavras e não compreendiam o seu significado. Com a língua de sinais se comunicam, constituem uma identidade de surdos da fronteira que sinalizam: ora em Língua Brasileira de Sinais (Libras), ora em *Lengua de Señas Uruguaya (LSU)* e compartilham as línguas de sinais.

Segundo os relatos, colhidos durante as entrevistas, a existência de escolas para surdos é uma referência para as famílias, que buscam nesses espaços escolares a formação para seus filhos. No caso, ainda, de algumas famílias brasileiras que não queriam que seus filhos cruzassem a fronteira para estudar,

contando que foi a disponibilização de profissionais que sabiam língua de sinais na escola Liberato que possibilitou a matrícula de seus filhos naquela escola. A partir dos destaques de pontos que colocam a língua de sinais na centralidade da educação e movimentação dos alunos surdos da fronteira Brasil – Uruguai, apresento abaixo as análises.

6.1 Compartilhamento e contato: “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais”

Ao analisar as entrevistas e organizar as categorias para escrita desta dissertação, tomei a decisão de tratar conjuntamente de compartilhamento e contato por compreender que é através do contato que se torna possível o compartilhamento. Quando tenho a possibilidade de estar com o outro (em contato), posso compartilhar; sendo o inverso verdadeiro, pois quando eu não tenho como compartilhar significa que não estou, de alguma forma, em contato com o outro.

Penso no contato e no compartilhamento, a partir de minhas leituras em Holcomb (2011, p. 142), quando explica sobre ambientes comunicativos, e mecanismos de sobrevivência através da comunicação/compartilhamento de informações. O autor afirma que nem sempre o ambiente educacional para os alunos surdos apresenta acessibilidade comunicacional; muitas vezes as informações não são apresentadas de modo claro e na língua do aluno, desta forma, “[...] o compartilhamento de informações torna-se um mecanismo de sobrevivência para esses estudantes surdos, à medida que se esforçam para avançar pelo sistema educacional que não está inteiramente acessível para os surdos.”. Os alunos, no uso da língua de sinais, compartilham a língua e, assim, a experiência do processo de aprendizado.

A partir das palavras de Holcomb (2011), citadas acima, começo a pensar sobre as situações de sala de aula e de ensino-aprendizagem. Quando os surdos estão em contato com os outros alunos surdos compartilham muitos conhecimentos, por exemplo, a frase dita pelo aluno Carlos, “é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais”, frase título dessa seção. Carlos ainda complementa em sua entrevista:

[os colegas] fazem comentários no grupo em geral, e perguntam que sinal é este e as palavras, enfim... é muito melhor e tem um prazer envolvido. (Aluno Carlos)

Nesse excerto da entrevista, verifico que a língua de sinais é a língua que possibilita esse compartilhamento, bem como o aprendizado para os alunos surdos. Carlos contou da sua chegada à escola Liberato, quando na companhia da sua mãe viu que existia alguns alunos surdos, eram poucos, mas, segundo ele: “a gente conseguia compartilhar”.

Percebe-se, na narrativa do aluno, uma importância na existência de alguns surdos naquele espaço escolar e, de alguma forma, me ponho a pensar que a presença desses alunos surdos fortalece a importância cultural do contato entre eles. Holcomb (2011, p. 141) atenta para a “[...] forte necessidade de informação entre os surdos [...]” que “[...] pode ser associada a diversos fatores, sendo que a maioria está relacionada a viver em um mundo repleto de não surdos que não sinalizam. ”.

Surdos adultos também sentem necessidade de estabelecer contato e compartilhar informações e conhecimentos com seus pares surdos, neste sentido destaco a importância das associações de surdos. A associação é o lugar de encontro, a professora Maria trata da importância desse lugar, pois a associação fortalece os grupos.

Por isso que eu falo, agora é importante fortalecer a associação, para que a comunidade surda [possa] permanecer junta. (Professora Maria)

Na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS), por exemplo, os surdos se encontram para conversar sobre as questões cotidianas, é um lugar em que a língua de sinais é a língua da maioria, lugar onde trocam experiências e compartilham conhecimentos de modo diferente do que acontece no dia-a-dia dos surdos.

É de se pensar que, com a possibilidade do encontro surdo/surdo, com a intensificação do compartilhamento das informações, principalmente no espaço da educação escolar, os aspectos linguísticos e cognitivos também sejam ativados,

potencializando a aprendizagem. No compartilhamento de informações, dentro do contexto escolar, os alunos surdos também compartilham “[...] algo em comum, valores, normas e comportamentos [...] esse algo em comum é responsável por construir uma identidade coletiva.” (LUCAS; MADEIRA, 2010, p. 16).

No caso específico de Santana do Livramento/Rivera, independentemente do país de origem, os surdos destacam que o compartilhamento e o contato entre as línguas de sinais constroem esse “algo em comum” e uma “identidade coletiva”. E, assim, em um contexto de contato e compartilhamento entre os alunos surdos, através da língua de sinais, os alunos passam a compreender melhor o mundo e de forma mais clara.

O aluno Carlos explica que, quando entrou na escola de Rivera, a metodologia trabalhada na escola era na perspectiva oralista. Com o passar dos anos a escola foi modificando a metodologia de atendimento dos alunos surdos e a LSU passou a ocupar um outro status, o de língua de instrução e não mais com um recurso de apoio à alfabetização dos surdos. Antes da proposta de educação bilíngue na escola uruguaia, a possibilidade de uso da língua de sinais, já atraía os alunos surdos para o país vizinho. Segundo Carlos:

Quer dizer, tinha surdos sim [em Livramento], mas eles aproveitavam que tinha a escola no Uruguai e iam estudar lá, mas lá era em espanhol e *Lengua de Señas Uruguaya* (LSU), antes no Uruguai era pouco a língua de sinais, era predominante a oralização [...] depois... mais ou menos no ano de 2003 eclodiu a língua de sinais e todos começaram a se comunicar em língua de sinais. Antes era só uma tentativa de oralização: atividades para ensinar a cantar, atendimento com a fonoaudióloga e aprender a memorizar e escrever o espanhol; eu não conseguia porque eu me acostumei com os surdos a falar em LSU. Sei algumas palavras na língua oral, poucas, mas é melhor em língua de sinais. (Aluno Carlos)

O aluno Carlos narra sobre sua experiência com a língua de sinais, da facilidade no seu desenvolvimento com na sua língua visual, e que, depois de se mudar para a cidade de Santa Maria, pode constatar a diferença em sua vida pelo uso da língua de sinais na sua formação. Segundo ele:

[...] a comunicação fluiu muito melhor e eu consegui entender as coisas muito mais fácil, parece que abriu o entendimento quando é em língua de sinais, muito mais fácil! (Aluno Carlos)

Este mesmo aluno destaca dificuldades, em outro trecho da entrevista, quando se refere à experiência dele na escola de inclusão e como era ensinado, em alguns momentos em língua oral e em outros momentos em língua de sinais; e fala das dificuldades que enfrentou na escola inclusiva.

Eu sinto que é muito pesado! É como uma tartaruga, um processo lento, as pessoas te ensinam e você tem que praticar e praticar de manhã e de tarde, manhã e tarde... nunca tem folga. De tarde a professora me ajudava, mas de manhã a professora não estava nem aí, ela só falava em língua oral e eu ficava à toa, sem fazer nada, só olhando. (Aluno Carlos)

As duas situações evidenciam o aspecto da aprendizagem relacionada ao contato e ao compartilhamento com a língua de sinais ou à ausência dela no contexto escolar. Na pesquisa desenvolvida por Caldas (2012, p. 144), a autora aborda as produções desenvolvidas sobre a educação dos surdos, afirmando que a construção da identidade surda “[...] acontece em escolas de surdos, no contato com surdos adultos. ”. Mesmos que nas entrevistas os sujeitos não tratem da presença de professores surdos nas escolas que frequentaram, uma das professoras apresenta, em sua narrativa, a importância do grupo no contexto escolar:

Porque o grupo junto ficava forte. [...] no contato com outros surdos a comunicação vai crescendo e se desenvolvendo. [...] tem surdos pequenos distribuídos por toda a cidade e os surdos não têm contato, o contato deles é muito pequeno, antes nós tínhamos um grupo grande que formava uma comunidade com mais força, agora não. (Professora Maria)

Sobre esta experiência de contato com o grupo e contato surdo/surdo, trago aqui uma experiência pessoal. Quando estudei em uma escola especial para surdos,

durante algumas aulas, os professores solicitavam que eu fizesse a “tradução” da explicação que eles tinham acabado de dar, pois aparentemente grande parte dos alunos não tinham entendido. Os motivos eram diversos, por exemplo, professores que ainda não tinham fluência na língua de sinais, ou então, uma professora muito experiente e fluente, com filhas surdas, mas que, mesmo assim, em determinados momentos, solicitava minha participação nas suas aulas, no sentido de fazer a tradução/explicação do que era dito, numa versão surdo/surdo. Diante da minha produção em língua de sinais, ela concordava comigo e salientava “é isso...é isso...”.

Holcomb (2011, p. 142) descreve como os estudantes servem de suporte uns para os outros, quando complementam as “[...] lições do professor com suas próprias explicações, exemplos e paráfrases, tanto dentro fora da sala de aula. ”. São estratégias utilizadas pelos alunos, pois nem sempre todos compreendem o que foi dito, ou da maneira como foi dito, assim, realizar uma “tradução” ou uma explicação é uma aproximação na língua de sinais utilizada pelos alunos.

Diante das narrativas trazidas pela professora Maria, referindo-se ao encontro entre surdos e de seus benefícios, por exemplo “a comunicação vai crescendo”; das minhas experiências de compartilhamento de informações, mas, também neste encontro surdo/surdo, posso pensar que a língua de sinais, o encontro e o compartilhamento são elementos que enriquecem e garantem os processos de linguagem, como Aires e Klein (2017, p. 7) colocam quando escrevem que “[...]é importante que os alunos possam socializar os conhecimentos.”.

A professora Verônica, da mesma forma, aponta a importância da língua de sinais, destacando inclusive as videoconferências que realizam com Montevideu, uma vez por semana. Essas videoconferências acontecem como uma estratégia metodológica dentro do ensino de surdos no Uruguai, para que as escolas de surdos possam ter contato visual umas com as outras: trocarem experiências, sinais, contarem histórias em língua de sinais, etc. Esta estratégia é importante para a escola localizada na cidade de Rivera, pois se trata de uma escola localizada no interior do Uruguai e, a partir do contato virtual com surdos de outras cidades, vê nisto a possibilidade de enriquecimento do aprendizado.

Estas videoconferências com surdos de outras regiões do país, no caso do Uruguai, cria um ambiente de aprendizagem e compartilhamento e dão a possibilidade dos surdos, neste caso, crianças e jovens que estão em processo

intenso de letramento na língua de sinais, ampliarem o vocabulário e as experiências dentro da cultura surda. Conforme destaca a professora,

Los martes... todos los martes tenemos videoconferencia con Montevideo. Donde vemos sus trabajos y también mostramos los nuestros. Y es muy importante porque nos permite actualizarnos en la lengua de señas. Porque nosotros, acá en el interior, no tenemos como estar al día con la lengua de señas, no tenemos cursos acá. (Professora Verónica)

Novamente, encontramos na entrevista a professora falando sobre a importância do contato com outros surdos para atualizar o vocabulário, e a possibilidade de se apropriar de novos sinais a partir de experiência dos surdos fluentes, “Y es muy importante porque nos permite actualizar en la lengua de señas”. A professora Maria via no grupo uma forma de resistência “antes nós tínhamos um grupo grande que formavam uma comunidade com mais força”, neste mesmo trecho da entrevista a professora Verônica acrescenta:

En realidad, aprenden en la escuela. Ellos están aquí ocho horas, es importante que la lengua de señas esté presente siempre. En el momento del desayuno, en el almuerzo, al momento de jugar o con la merienda y no sólo dentro del salón de clase. [...]. No tenemos acá ninguna asociación de sordos, no hay; las familias no saben lengua de señas, entonces la única oportunidad de aprender es en la escuela. Después son los propios niños que enseñan a las familias. (Professora Verónica)

Escola percebida como uma instituição de formação educativa, social e cultural, pois ela é um lugar de “[...] identificarse por los aspectos positivos de la sordera se identifican por aquellos negativos que resultan de no llegar a ser iguales a los oyentes. Los efectos psicológicos de una u otra identificación no parecen difíciles de suponer.” (PELUSO, 2010, p.76). Ou seja, a escola é uma instituição formativa, em que é possível os alunos surdos conviverem com os marcadores da cultura surda. Espaços que não oferecem o contato entre os surdos e a língua de sinais produzem marcas da falta, da deficiência e da incapacidade.

A professora Maria ressalta a importância do contato com a escola uruguaia e o incentivo daquela escola no momento da implementação de políticas para educação de surdos na escola em Livramento, pois, “antes o surdo não tinha onde estudar”, se referindo aos surdos brasileiros, já que os alunos surdos da cidade brasileira deslocavam-se, para a escola no Uruguai, conforme já descrito anteriormente. A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. Mais do que discutir qual língua de sinais influencia uma ou outra, trata-se de analisar a importância da visualidade da formação dos alunos surdos, questão que desenvolvo nos próximos parágrafos.

Cabe salientar que a visualidade e alteridade são discussões centrais na presente seção. Considero que, mesmo sendo países diferentes, no entanto vizinhos, a busca pelo compartilhar as línguas de sinais através da experiência visual, parece ser o mote dos surdos da fronteira, quando circulam entre países em busca de escolarização. Figueira (2016, p. 63), em sua pesquisa sobre o compartilhamento de línguas de sinais na fronteira, coloca que os surdos “[...] fronteiriços para poderem se comunicar e compartilhar os significados; considerando a invenção de um lugar de pertencimento, borram a fronteira, as identidades nacionais e linguísticas. ”. Os surdos produzem um outro lugar de ser surdo, outras formas no uso de uma língua de sinais produzida por brasileiros e uruguaianos.

Sobre a circulação entre as cidades-gêmeas, Figueira (2016), em sua dissertação, chama de movimento diaspórico, em que também se identifica a busca pelo compartilhar as línguas de sinais através da experiência visual. As famílias optam por cruzar a fronteira para que seus filhos surdos possam compartilhar a experiência com seus pares, a visualidade da língua de sinais. Sobre a visualidade, destaco os autores Peluso e Lodi (2015), que afirmam que

[...] la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso [...] la visualidad de las lenguas de señas y, por lo tanto, de ser sordo y de su cultura: la visualidad no es algo que les sea externo, sino constitutivo. (PELUSO; LODI, 2015, 64-65).

Com base em Peluso e Lodi (2015), percebo que a visualidade é o que liga os surdos na fronteira, sendo que não faz diferença se é escola do Brasil ou se é escola do Uruguai, o importante é se a escola leve em conta a experiência visual e o uso de uma língua de sinais. Essa experiência visual, que os autores chamam de *visualidad*, é produzida no uso da língua de sinais e a partir das experiências dos surdos. Compreendendo que a surdez é uma experiência visual, “[...] isso significa que todos os mecanismos de processamento de informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.” (SKLIAR, 2005, p. 27).

Strobel (2009), em sua publicação “As imagens do outro sobre a cultura surda”, considera a experiência visual um artefato da cultura surda, e define artefato como algo que “[...] não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo.” (STROBEL, 2009, p. 39).

Em uma outra perspectiva não de que os artefatos (o que está fora) produzam a experiência visual dos surdos, mas que a própria visualidade (o que está dentro) é produtora dos artefatos e do ser surdo. Tal reflexão é trabalhado por Peluso e Lodi (2015) quando discorrem sobre a “*visualidad*”. Com base nas ideias trabalhadas por Strobel (2009) e Peluso e Lodi (2015), afirmo que não defendo e não desconsidero nenhuma das perspectivas abordadas pelos autores citados, e compreendo que a visualidade surda é constituída em um movimento duplo, tanto de aquisição por meio dos artefatos culturais, produzidos por outros surdos, quanto pela própria experiência de ser surdo. Mourão (2016, p. 58), afirma que a visualidade transmite os significados, “[...] uns aos outros por meio de interfaces, mãos e olhos, tudo que é produzido espontaneamente. ”. Ainda, segundo Campello (2008, p. 22),

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso.

Sobre a visualidade na formação dos surdos, a professora Verônica explica que trabalha com conteúdo visual e com a língua de sinais, e afirma que a informação é o ponto mais importante para os alunos possam se expressar pela própria língua de sinais. Ela explica:

La oralidad a la que me refiero, es aprender a expresarse con claridad, con precisión, en las señas. [...] No. No es la voz. Es sólo a través de la lengua de signos. Por ejemplo, ahora estamos trabajando en el Quijote, un libro de Cervantes.

¿Cómo funciona la oralidad? El objetivo es enseñarles a narrar en lengua de señas, la organización de la información, la elección de los puntos más importantes, saber elegir lo que es más importante. Usar las señas claramente. Que cada seña sea exacta, clara y que la otra persona entienda. Después, grabamos a los niños expresándose, ellos se miran en la pantalla para corregir errores. [...] Por eso, de pronto llama la atención que estamos trabajando con una obra que es un clásico de la literatura. ¡Bueno! Es un derecho de los niños conocer todo ¿No? Como cualquier niño. Por supuesto que hacemos adaptaciones para llegar a ellos, no puedo llegar con un texto sin nada visual, por ejemplo. Entonces, tengo que buscar vídeos acerca de Quijote, ilustraciones, para que entiendan.

(Professora Verônica)

O material visual é parte das estratégias didáticas na organização das aulas para os alunos surdos, mas é a compreensão e a expressão pela língua de sinais o aspecto importante da visualidade e da identidade surda. Conforme Strobel (2008, p. 44):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Trago aqui, novamente, minha experiência no percurso de pesquisa, quando no encontro com um ex-aluno surdo da fronteira, que ao narrar sua trajetória de escolarização, me conta das mudanças de escola. Foram quatro momentos diferentes, no entanto todos relacionados com a busca pela língua de sinais. Iniciou sua escolarização no Uruguai, pois em Livramento ainda não havia escola com

atendimento aos surdos. Quando do início do processo de inclusão de surdos, na escola brasileira, mudou sua matrícula para Livramento. Passado algum tempo, como não havia intérprete de Libras em sala de aula, retornou à escola uruguaia, onde ficou mais um período, mas voltou para a escola brasileira por motivos particulares e também porque o atendimento no AEE passou a contar com professores que sabiam Libras.

Desta forma, percebe-se a possibilidade do trânsito entre escolas, característico do contexto de fronteira, bem como a opção do aluno por uma escola que atendesse sua condição de usuário de língua de sinais. Assim, esse aluno narra:

[...] os alunos fazem comentários no grupo em geral, e perguntam que sinal é este e as palavras, enfim... é muito melhor e tem um prazer envolvido. Eu lembro o quanto era difícil quando eu estudava na escola Liberato, eu amava igual a escola, mas tinha poucos surdos. Porque a maioria dos surdos prefere estudar na escola própria para os surdos, a maioria dos colegas também na Universidade acham melhor para compartilhar. (Aluno Carlos)

Esta vivência, a partir do compartilhamento das línguas, e pela constituição de significados que são entendidos a partir do encontro surdo/surdo, em uma busca por semelhanças e, no caso do contexto da fronteira, mesmo no exercício da diferença de territórios, há identificação. Sobre alteridade, descrita por Silva (2000, p. 16), em *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, como “a condição daquilo que é diferente de mim; a condição de ser outro”, nesse caso, segundo Skliar (2003, p. 41), a alteridade sugere a existência de pelo menos dois sujeitos “outros”: um outro próximo e um outro distante. Segundo o autor, esse outro próximo é o que tem muitas semelhanças com o eu, que pode ser chamado de “nós”. Por outro lado, o outro distante é aquele que “[...] parece ser incompreensível, imprevisível, maleável.” Ou seja, aquele que é algo que eu não sou, algo diferente. Os surdos, mesmo com identidades diferentes dentro da comunidade surda se reconhecessem como “nós”. São sujeitos com características diferentes, mas que compartilham das mesmas experiências. Carlos fala sobre os “outros”, aqueles que vivenciam outras experiências:

Sinto que tenho a consciência de ser um sujeito com uma identidade surda, é diferente; pois tem algumas pessoas que usam aparelho de amplificação sonora, mandam elas para a professora ensinar a falar e dizem que precisa usar o aparelho, mandam para o médico e falam que a pessoa precisa usar AAS²³, eu não uso e não escuto nada, não adianta nada usar este aparelho, para mim não funciona. Mas eu falo Libras. A minha mãe me mandava eu usar e eu obedecia, mas eu tirei quando fiz 18 anos. (Aluno Carlos)

Nesse sentido, pode-se entender o surdo oralizado, dentro desse contexto descrito por Carlos, como um “outro” distante. Esse sujeito diferente, por sua vez, também percebe nos surdos e/ou ouvintes como um outro distante, e não se identifica dentro da categoria “nós”. O “nós”, a que se refere Skliar (2003), pode ser produzido no encontro surdo/surdo, dentro do processo de escolarização, visto que nas duas cidades a constituição de espaços associativos ainda não têm a força que encontramos em outras cidades, mas é a escola que produz esses espaços de encontro e de produção da identidade.

Durante a investigação nas escolas, em um momento informal, um dos surdos que não foi entrevistado, afirmou ter desistido da escola por não haver ensino na língua de sinais. Afirmou não se sentir acolhido nos espaços onde as línguas orais predominavam. Ao contrário, preferia ir à escola de surdos, pois lá estaria com seus pares, estaria no meio de “nós”. Por isso, concluiu seus estudos até o 6º ano na escola de surdos de Rivera e abandonou a escola após a conclusão.

A professora Verônica fala sobre a realidade da escola de surdos de Rivera e das dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento dos estudos após o término dos primeiros anos de formação, que, segundo ela:

En realidad dentro de la escuela se van avanzando dos años de cada grado. El problema es cuando se completa la escuela primaria, porque tienen pocas oportunidades para estudiar. Nunca antes se había contratado a un intérprete en la escuela secundaria. Aquí hay ocho Liceos y nunca antes había tenido un intérprete. Este es el primer año que tenemos un intérprete en un Liceo, de ocho que tenemos aquí. Por lo general, los estudiantes prueban y van a la escuela técnica o algún Liceo y se sienten decepcionados

²³ AAS – Aparelho de Amplificação Sonora.

*porque no lo entienden y luego abandonan. No entienden y nadie los entiende.
(Professora Verônica)*

Verônica explica sobre a oportunidade de uso da língua de sinais dentro da escola primária, e que isso significa um avanço na escolarização dos surdos. Entretanto, a falta de acessibilidade e escolas de surdos para a formação secundária faz com que os alunos abandonem suas formações. Recordo do período em que eu concluí o Ensino Médio na escola de surdos em Porto Alegre e desejava uma formação técnica industrial. Realizei uma prova com mais cinco colegas surdos, fui o único aprovado naquela ocasião. Quando iniciaram as aulas, não havia intérprete, era um momento que não tínhamos a garantia legal de intérpretes na educação, então abandonei o curso. Isso acontece em Rivera, como relata Laura:

Depois que eu sai da escola, minha mãe começou a ficar preocupada pensando onde eu poderia estudar, mas já sabia que ali no Uruguai (Rivera) não tem escola para surdos (depois de terminar o 6º ano primário), só tem para ouvintes e minha mãe começou novamente a procurar uma escola, desta vez aqui em Livramento. (Aluna Laura)

A aluna ainda conta que a preocupação era de como ela se comunicaria em uma escola sem a língua de sinais e sem a presença de intérpretes. Conforme Ramos (2016, p. 9):

[...] nas escolas regulares, além da falta de preparo dos professores, as crianças ficam privadas da convivência com outras pessoas que utilizam LIBRAS como primeira língua, falta oportunidade para elas conhecerem experiências de outros surdos, na vida cotidiana e no trabalho. Parto do pressuposto de que as escolas de surdos colaboram na identificação positiva com a cultura surda e favorecem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Fortalecer os laços entre os surdos e aproximá-los de comunidades parece importante no contexto das relações de poder e da identidade surda, para que a pessoa surda não se reconheça na representação da deficiência, não veja a si mesma como um sujeito incompleto.

No processo de inclusão, os alunos surdos aumentam os números de evasão escolar, o que Behares (2014, p. 42) chama de “[...] fórmula negativa constitutiva da identidade do surdo [...]”, isto é, quando a criança surda não frequenta escolas com

outros pares surdos. O autor afirma que a ausência de pares impede a produção de influências culturais, intelectuais e linguísticas, ocorrendo em prejuízos para o sujeito em questão. Acrescenta, ainda, que a presença de surdos adultos torna “[...] o processo de contato com a comunidade de surdos [e] muito mais consistente.” (BEHARES, 2014, p. 42).

Esses apontamentos de Behares (2014), sugerem que somente a língua de sinais ou somente as metodologias de ensino não são suficientes para um processo que julga adequado na constituição do sujeito surdo dentro da escola, mas aponta para a necessidade de um modelo surdo. Tal fato é percebido também na fala da aluna Laura:

Só tinha professoras que falavam em língua de sinais, não tinha intérpretes e nem instrutor de língua de sinais, isso é novo, como agora tem a Diane que é instrutora [surda], antes não tinha. Eu lembro quando eu estava no 5º e 6º ano, faltando uns dois anos para terminar, começou a ter instrutora na escola. (Aluna Laura)

A entrevistada menciona que as professoras já utilizavam a língua de sinais, ou seja, o processo linguístico já estava de certa forma contemplado, bem como a parte pedagógica. Contudo, a aluna, mesmo sem ser questionada sobre isso, recorda-se de quando entrou a primeira instrutora surda na escola, o que parece mostrar a importância concedida ao fato de ter um profissional surdo, um modelo, alguém que pudesse servir de referência, alguém que fizesse parte de “nós”, conforme mencionado anteriormente. A prática da alteridade também se mostra presente em algumas narrativas, por exemplo, quando a professora Maria relata a presença dos surdos no centro da cidade, segundo ela “as pessoas no centro da cidade passavam e viam os surdos se comunicando e achavam muito legal! Porque os surdos antes ficavam escondidos”. Os surdos, a partir do compartilhamento da língua e das suas experiências, passam a se fortalecer enquanto grupo. Sobre a importância do grupo e o olhar dos surdos sobre seus pares é analisado por Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 90) que afirmam:

O olhar, para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de ser outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. O olhar, entendido como um marcador surdo, é o que lhe permite contemplar-se um

modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda. Enfim, o olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda. A alteridade surda enunciada nas narrativas surdas exige dos sujeitos uma luta permanente pela sobrevivência surda. Uma luta permanente que pode ser vista em diferentes espaços, entre os quais a escola ocupa posição de destaque.

No compartilhamento surdo/surdo observado nas entrevistas, penso, a partir de Larrosa (2016), que as palavras, os sinais, produzem sentido e é a partir do sentido dado às coisas que se produz a experiência. Segundo o próprio autor:

E isto, a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, cria realidades e, às vezes, funcionam como potentes de mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. É pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2016, p. 16).

A partir citação de Larrosa (2016), sobre o lugar da palavra na formação e na interação dos sujeitos, destaco a importância da língua de sinais no processo escolar dos alunos surdos. É pela língua de sinais, compreendida como língua de instrução, que os surdos têm acesso às palavras, aos significados de cada palavra que passa a fazer sentido em suas vidas. As palavras, os sinais, quando compreendidos seus significados, passam a determinar nossos pensamentos, no caso dos surdos, a visualidade é parte importante do processo de compreensão dos significados, da compreensão do mundo para os surdos. Entretanto, além de analisar as questões que tratam do contato e compartilhamento na relação surdo/surdo, no próximo capítulo verifico as representações sobre o processo de escolarização dos surdos produzidas no contexto da fronteira.

6.2 Representações sobre a escolarização dos surdos na fronteira

Nas entrevistas com os alunos e professores, foi recorrente o relato do movimento realizado pelos surdos durante o período de escolarização, principalmente em busca de ambientes linguísticos que possibilitem o desenvolvimento na língua de sinais, conforme destaquei na seção anterior. Passo a analisar as representações sobre os surdos brasileiros da fronteira que se constituem no trânsito entre os dois países, os alunos surdos são a representação do movimento da fronteira entre o Brasil e o Uruguai, sempre em deslocamento de um lugar para outro. Esse movimento se aproxima dos dilemas de “[...] entender/traduzir o professor e os colegas e ser entendido/traduzido por eles [...]” (KARNOPP, 2004, p. 106) nas escolas inclusivas. Essa realidade, descrita pela autora, também era vivenciada pelos alunos de Santana do Livramento, que optaram pela formação inicial em Rivera.

Sobre a representação, digo que ela atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações. Portanto, para examinar sistemas de representação, é necessário analisar a relação entre cultura e significado (HALL 1997). Ao analisar o movimento dos surdos na fronteira, perguntava-me com quem os surdos se identificam, quais representações circulam nas escolas sobre os surdos, sobre a língua de sinais. Enfim, quais significados são produzidos, quais práticas definem, quem somos nós e quem são os outros; e assim pensar com Woodward, como e por que alguns significados são preferidos comparativamente a outros.

Pode-se levantar questões sobre o poder da representação e sobre como e por que alguns significados são preferidos relativamente a outros. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. (WOODWARD, 2000, p. 18).

No contexto de fronteira, onde coexistem e são produzidos significados a partir de línguas e culturas em contato, a escolha pela escola de Rivera tem uma carga de identificação pelos surdos brasileiros, que compartilham experiências e modalidade de língua, e aqui está um aspecto importante a ser considerado, pois, como foi colocado, a experiência visual dos surdos é seu canal de comunicação com o mundo, mesmo que seja a partir de uma língua de sinais de outro país, no caso, a

Língua de Sinais Uruguaia. Perlin e Miranda (2003), pesquisadores surdos, afirmam que a experiência visual significa usar a visão como meio de comunicação e que dessa experiência visual emerge a cultura surda, principalmente representada pela língua de sinais e pelo modo de ser surdo, é “[...] por meio do processo de interação/interlocução se possa chegar à construção de significados.” (SILVA, 2015, p. 40).

A movimentação entre os dois países é uma marca na formação dos surdos da fronteira, sendo destacada como a principal característica dessa educação. “A comunidade surda tem, ao longo dos anos, transformado o espaço escolar em lugar de sua própria construção [...]” (LOPES, VEIGA-NETO, 2006, p. 92), no contexto estudado, com uma presença pouco expressiva da associação de surdos, a escola é mais que um lugar de encontro, é “[...] um campo frutífero de articulação e invenção de marcas culturais.”. Os surdos que estão inseridos em um contexto de escola de surdos, “[...] partem de uma condição diferenciada por terem a possibilidade e o direito de utilizarem a língua de sinais na escola.” (LOPES, VEIGA-NETO, 2006, p. 88). Com base na afirmação de Lopes e Veiga-Neto, apresento outra questão recorrente nas entrevistas, que diz respeito ao aprendizado dos alunos surdos. Durante uma das entrevistas, a professora Maria, da escola Liberato, relatou que Bárbara, depois que começou a utilizar a língua de sinais, percebeu que as palavras começaram a fazer sentido, e “ela teve um crescimento extraordinário” (Professora Maria).

Karnopp (2004) explica sobre a importância da primeira língua, a língua de sinais, no caso dos alunos surdos, como base para o desenvolvimento em outras línguas. A autora destaca a necessidade de considerar o conhecimento “[...] da língua de sinais, por parte do surdo e do professor, para o desenvolvimento de estudos comparativos entre a língua de sinais e a língua portuguesa [...]” para que os envolvidos no processo possam estabelecer “[...] diferenciações entre esses dois sistemas linguísticos.”. (KARNOPP, 2004, p. 107). Quadros (2006, p. 30), também aponta a importância na própria Língua de Sinais, a fim de proporcionar o conhecimento cognitivo para leitura da língua escrita, pois a Língua de Sinais permite a expressão, pensamentos, ideias. Os alunos surdos brasileiros, dos anos iniciais, optam pela escola uruguaia em razão da língua e, conseqüentemente, desenvolvimento escolar, pois naquele contexto, compreende-se que:

¿Qué es lo importante? Tenemos una posición muy clara, el respeto a la lengua natural de nuestros alumnos, que es la lengua de señas. Y tenemos muy en claro que el estudiante debe aprender en lengua de señas. Después, obviamente, como forman parte de una comunidad que habla español, tienen que aprender a leer y escribir en español. Pero como una segunda lengua. (Professora Verônica)

As narrativas sobre a importância da língua de sinais no processo de aprendizado do aluno surdo são recorrentes. Carlos conta que era difícil estudar em uma escola que não tinha intérprete, e que não se tratava somente da falta de acessibilidade, mas de prejuízo no desenvolvimento escolar. O aluno havia estudado em Rivera, na *Escuela 105*, e quando regressa para escolarização no Brasil, a primeira experiência é em uma escola próxima a sua casa. Carlos relata:

Eu terminei tinha 11 anos e mudei de escola. Lembro que eu tinha 11 anos e foi estudar em outra escola de inclusão (no Brasil), não era na Escola Liberato, primeiro fui estudar em outra escola, que era perto da casa da minha mãe e eu ia caminhando. Era uma escola de inclusão e eu era o único surdo, eu e minha irmã estudávamos nesta escola e eu falava com ela em língua de sinais. As professoras olhavam para mim e pensavam: É surdo! E agora? (Aluno Carlos)

A autora Maria de Lourdes Fonseca de Deus (2012, p. 9), explica que a “comunicação é a primeira das várias barreiras que o professor encontra quando se depara com um aluno surdo em sua sala de aula.”. Segundo ela, a maioria dos professores que recebem os alunos surdos nas classes regulares não têm conhecimento da língua de sinais e não sabem como agir pedagogicamente com esses alunos. Neste sentido, parte dos professores tentam algumas estratégias para ensinar os alunos surdos. No contexto inclusivo, a presença do tradutor e intérprete de língua de sinais é necessária para o desenvolvimento dos alunos e para a interação com os demais colegas e contato com os professores. Mas Carlos conta que a ausência do intérprete em sala de aula gerava prejuízo para ele, pois:

Faltava vocabulário em português, então a professora me ajudava a estudar e a procurar as palavras e me mostrava as imagens; para fazer as atividades e eu não conseguia responder então no início eu fazia as atividades com alternativas de marcar (A, B, C, etc), até que eu fui acostumando. (Aluno Carlos)

A valorização da visualidade surda é destacada na fala do aluno, entretanto, as questões de aprendizado, em um contexto sem a presença da língua de sinais, são marcados pela repetição, memorização e associação entre palavras e imagens. E ainda, a falta de colegas surdos, destacado no primeiro trecho com a frase “eu era o único surdo”, evidencia o contexto que não possibilitava o contato entre seus pares. A identidade surda vem sendo produzida no encontro com os outros surdos e no compartilhamento das experiências e, segundo Hall, (2016, p. 43)

Pertencer a uma cultura é pertencer, *grosso modo*, ao mesmo universo conceitual e linguístico, saber como conceitos e ideias se traduzem em diferentes linguagens e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ao mundo ou para servir de referência a ele.

O trânsito dos alunos, entre Santana do Livramento e Rivera, permite a produção do sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha a mesma língua, ou seja, antes da língua portuguesa ou espanhola, compartilham uma língua de sinais. Nesse sentido, a língua de sinais ganha centralidade no desenvolvimento dos alunos.

Nesses contextos escolares, estudantes surdos e profissionais sinalizantes comunicam-se e interagem em Libras, de modo a valorizar a língua com status positivo e criar condições linguísticas e educativas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural. Marcadas pela centralidade da língua de sinais e das experiências visuais, as escolas caracterizadas como bilíngues podem ser compreendidas como comunidades surdas, como espaços de encontro e de identificação com os pares, o que possibilita intercâmbios linguísticos, culturais, sociais e políticos. (MULLER, 2016, p. 124).

Segundo a aluna Laura, no momento em que ela finalizou a formação inicial em Riveira e retornou para Livramento para concluir as etapas restantes, ela sentiu que se desenvolveu da mesma forma. Questionei se o fato da língua de sinais ser diferente entre um país e outro dificultava seu desenvolvimento, entretanto, a aluna

argumentou que não sentiu diferença, pois com o uso da língua de sinais conseguiu ampliar seu conhecimento “da mesma forma”, nos dois países. Ela contou que:

[...] tinha uns 14 anos de idade, não foi desde pequena. Por exemplo eu via você falando e pegava os sinais, e via outro e outro e assim muito rápido fui aprendendo. Aprendendo um pouquinho com cada um, aprendendo e aprendendo. (Aluna Laura)

Stuart Hall (2016, p. 36) explica sobre a possibilidade de comunicação, afirmando que ela é possível “[...] porque compartilhamos praticamente os mesmos mapas conceituais e, assim, damos sentido ou interpretamos o mundo de formas mais ou menos semelhantes.”. Neste sentido, reforço a ideia de que a aluna teve acesso ao conhecimento e a comunicação na sua língua independentemente do país em que estudou, pois, o destaque está no uso da língua de sinais no processo formativo, língua com que, segundo a aluna Laura, “pode rir, contar piadas, se comunicar, se manter em contato com outros surdos”. Hall (2016) destaca a importância da linguagem na produção de sentidos, na construção dos sujeitos, segundo ele,

[...] o que as crianças aprendem e faz com que sejam não apenas indivíduos simplesmente biológicos, mas sujeitos culturais. Elas aprendem o sistema de convenções e representação, os códigos de sua língua e cultura, o que as equipa com uma habilidade cultural e permite que elas atuem como sujeitos culturalmente competentes. (HALL, 2016, p. 43).

De modo semelhante, Bárbara menciona que quando teve aprendizagem com a Língua de Sinais, tudo mudou em sua vida! Diz ela: “Quando eu aprendi Libras tudo ficou diferente na minha vida”. Bárbara conta, ainda, sobre o período escolar que não tinha intérprete e das dificuldades enfrentadas naquele período, situação que ficou melhor depois da chegada da profissional que sabe língua de sinais à escola Liberato. Stumpf (2009, p. 443) afirma que a língua de sinais “[...] é elemento de construção para desenvolver a identidade, a autonomia, a confiança em si, para acesso à cidadania e integração social, ao patrimônio cultural da humanidade e a uma história própria: a dos surdos.”.

A professora Maria explica que, antes da chegada de uma profissional sinalizante à escola Liberato, os alunos não tinham onde estudar, contou que a *Escuela 105* ajudou muito naquela época, pois entende que a *Escuela* é um espaço onde tem a língua de sinais. Conforme Lopes e Veiga-Neto (2006), a escola de surdos é

Como um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re) significação da surdez. Esta não é vista como a falta de algo, mas como um marcador de uma diferença que é usado pela própria comunidade para, em um primeiro momento, determinar a aproximação surda e, posteriormente, para determinar uma forma relacional e cultural de estar no mundo. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 93).

O aluno Carlos explica que sentia falta de comunicação e contato com outros pares para desenvolver sua língua, ele relata:

Sinto que falta uma comunicação e um contato com o surdo que é necessário para se desenvolver. Eu me lembro que depois que me formei no Ensino Médio e fui para Santa Maria, a comunicação fluiu muito melhor e eu consegui entender as coisas muito mais fácil, parece que abriu o entendimento quando é em língua de sinais, muito mais fácil!
(Aluno Carlos)

O aluno aponta que depois de finalizado o ensino médio, sentiu falta de contato com outros surdos, pois, na cidade não havia a possibilidade de ingressar no ensino superior. Mudou-se para outra cidade onde conseguiu fluir muito melhor quando encontrou outros surdos, disse que, a partir da língua, tudo ficou “muito mais fácil”, parece que encontrou a satisfação.

Percebe-se que a comunidade surda é o espaço onde existe a possibilidade de uso da língua, como aponta o Skliar (2005, p. 148) que explica que as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Em outra situação, a aluna Laura ressalta que a mãe dela procurou uma escola para surdos sabendo que é melhor educação para filha surda desde pequena.

Ela procurou uma escola em Santana do Livramento, mas também não encontrou uma escola para surdos, então ela continuou procurando e encontrou no Uruguai a *Escuela 105*, ficou muito feliz por ter conseguido uma escola para mim e me levou para lá; eu tinha três anos de idade. (Aluna Laura)

A produção da identidade surda, do ser surdo, passa pelo encontro com o outro, com os seus pares, conforme já discutido na seção que analisei o lugar da língua de sinais. As identidades dos surdos da fronteira passam pelo movimento de deslocamento entre uma escola e outra, um país e outro, para produzir o que é denominado “ser surdo”, que

[...] pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si - um ser que não remete a uma essência, mas à subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro surdo. (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 91).

Como a cidade de Rivera fica distante da capital Montevideú, conforme já explicitado na primeira seção deste capítulo, os alunos surdos da *Escuela 105* estabelecem contato com outros surdos uruguaios por meio de videoconferências semanais, fortalecendo o contato com outros surdos e outras formas de sinalização.

Pero nosotros siempre estamos en contacto con las colegas de Montevideo. Por ejemplo, para trabajar el libro de Don Quijote, organizamos un vocabulario y Mariana, la instructora sorda, se comunica con las colegas de Montevideo, para consultar acerca de las señas.
(Professora Verônica)

A professora explica sobre o quanto é importante ter contato com as outras escolas de surdos, para verificar os sinais existente, porque a cidade é interior, tem poucos colegas surdos, apontando a necessidade de ter contato com surdos de outras cidades.

Peluso e Lodi (2015, p. 65), argumentam que os surdos, como os demais sujeitos de qualquer grupo social e linguístico, possuem uma história e uma cultura que lhes constitui como surdos. No contexto da fronteira, os surdos são

atravessados pelas histórias dos dois países, a representação da surdez é marcada por histórias de surdos uruguaios e brasileiros, mesmo que não exista uma comunidade surda ativa, como vivenciamos em contextos urbanos.

Ser surdo na fronteira dos dois países transforma-os em surdos fronteiriços, que se constituem em meio às muitas histórias e culturas que circulam naquele contexto. Peluso, em uma palestra no IX Fórum Estadual de Educação de Surdos – FEES²⁴, que ocorreu em Santa Maria no ano de 2016, apontou que a educação bilíngue é o lugar de produção da identidade surda e que o surdo é a pessoa que sinaliza, então, é pela língua de sinais que se produz a cultura e a identidade desses sujeitos.

Os surdos entrevistados nesta pesquisa, quando contam dos movimentos no processo de escolarização, reafirmam a importância da escola que oferece o ensino na língua de sinais, que se constitui como espaço comunitário de trocas e produção das suas identidades. O aluno Carlos afirma que se a escola não tivesse língua de sinais seria “um pouco difícil e triste!”. Aproveito esse excerto para retomar o texto de Moraes e Santos (2015), que explicam sobre a história do Patinho Surdo, livro de Rosa e Karnopp (2005), do momento de felicidade quando o Patinho encontra seu lar:

Isso é visível no livro “Patinho Surdo” (ROSA; KARNOPP, 2005), o qual conta a história de um pato surdo que acaba nascendo em um ninho de cisnes ouvintes. Os mesmos não conseguem se comunicar, o que faz com que o patinho fique muito triste e se questione “Por que sou tão diferente dos meus irmãos? Eu acho que não sou daquela família.” Tal sofrimento é aliviado com o descobrimento da sua família legítima, composta por patos surdos. A felicidade só é estabelecida no momento em que a mãe pata explica à família de cisnes, por meio da tradução de um sapo intérprete, que o patinho surdo é seu filho. A partir daí “O patinho surdo estava feliz em conhecer sua família e a Língua de Sinais da Lagoa! E assim, na Lagoa dos Patos, patos e cisnes viveram felizes!”. O final da história se dá quando os patos surdos passam a conviver entre si, assumindo suas identidades surdas; e os cisnes, provavelmente em outro lugar da lagoa, não precisam mais se preocupar com a convivência com o seu ‘filho’, o patinho surdo. Nessa história, a identidade surda é reafirmada, sendo exaltada a necessidade da convivência em comunidade. É somente quando o patinho surdo passa a conviver com seus pares que a sua felicidade se torna possível. (MORAES; SANTOS, 2015, p. 7).

²⁴ Fórum Estadual de Educação de Surdos – FEES, segundo informações do GIPES (DGP/CNPq), é um fórum que objetiva promover a interação entre pesquisadores, professores e estudantes em torno das questões da Educação de Surdos e da Educação Bilíngue.

Na análise das entrevistas, destaco uma questão que deveria ser observada entre os países vizinhos, os problemas com as políticas educacionais dos dois países. É garantido o trânsito entre os alunos surdos entre a escola Liberato e a *Escuela 105*, entretanto, não são pensadas políticas educacionais em acordo com os países para pensar a avaliação e desenvolvimento dos alunos surdos. A aluna Laura conta que, com 16 anos, quando mudou da *Escuela 105* para a escola Liberato

“Não sabia ler nada em Português, eu sabia muito de matemática e de *español*, mas português eu não sabia nada. Então eu tive que ser rebaixada para a 4ª série porque eu não sabia ler português” (Aluna Laura).

Conforme apresentei anteriormente, segundo a professora Verônica, a *Escuela 105* não trabalha com o ensino da língua portuguesa, o que gerou complicações para aluna ao se locomover para outra escola, sendo reprovada por não ter conhecimento da língua portuguesa exigida nas escolas brasileiras. As análises realizadas nessa seção trataram das representações dos surdos nos movimentos escolares vivenciados por eles no uso das línguas de sinais e escritas da fronteira. Apresento, na sequência, a conclusão desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as representações que circulam nas escolas, produzidas por surdos que estudam/estudaram na fronteira, busquei entender quais os movimentos que mobilizam os surdos e seus familiares nas escolhas que fazem sobre onde estudar. Essa escolha, muitas vezes, implica o atravessamento de fronteiras geográficas, culturais, políticas, linguísticas. A partir da pergunta central da pesquisa, sobre as representações trazidas pelos alunos surdos que vivem na fronteira, Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera, sobre o processo de escolarização, desenvolvi a dissertação, na expectativa de responder esta indagação e entender esses constantes deslocamentos. Se nos grandes centros urbanos encontrar uma escola que ofereça uma educação bilíngue é uma tarefa difícil, na fronteira é necessário recorrer ao país vizinho.

Recordo do meu processo escolar, das aulas de reforço particular para o aprendizado da língua portuguesa, nascido em uma família de surdos, na qual a língua de sinais era a minha primeira língua, o aprendizado da segunda língua, no caso o português escrito, era tarefa difícil e cansativa. Os alunos surdos fronteiriços passam por um processo ainda mais complexo. Adquirem uma língua de sinais, geralmente na escola, são alfabetizados e aprendem uma língua escrita. A escolha pela escola ocorre em razão da visualidade construída, pela presença de outros surdos e pelo uso da língua de sinais, como apresentei nesta dissertação.

Recordo o relato de uma aluna surda brasileira, em conversa informal, que não frequentou a escola uruguaia e afirmava que não utilizava a língua de sinais uruguaia, inclusive que nunca havia aprendido tal língua. Entretanto, no meio da sua sinalização, identifico um sinal da LSU, ou seja, mesmo que não perceba, mesmo que não se reconheça, no processo vivenciado na fronteira, os alunos são marcados pela multiplicidade cultural que abrigam as escolas.

Nos momentos em que os alunos estudaram na *Escuela* 105, a Libras não era a primeira língua desses alunos, nem o português sua segunda língua. Nessa escola, a LSU e o Espanhol eram as línguas do processo educacional. No entanto, percebe-se que o movimento escolar dos surdos é de procura por uma escola para

surdos, que acabam encontrando no país vizinho, mesmo que seja necessário adquirir/aprender outras línguas.

No Brasil, depois da implantação da sala de recursos e da presença de professoras que sabem língua de sinais, os surdos mais jovens tiveram a possibilidade de permanecer no país, com a presença de profissionais no Atendimento Educacional Especializados. No entanto, os alunos não contavam com a presença de intérpretes nas aulas e, conforme relatei, a mãe de um menino de 5 anos optou pela matrícula do seu filho em Rivera, para garantir seu contato com outros surdos, no fortalecimento da relação surdo-surdo e no uso da língua de sinais. Atualmente, não há surdos estudando na escola Liberato.

Para realizar essa pesquisa, busquei conversar com surdos que estudaram nestas escolas e com as professoras que atuam nas escolas que foram alvo desta pesquisa: *Escuela 105* e Escola Liberato. A partir de conceitos como identidades, diferenças e representações, com o aporte teórico dos campos dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, orientei minhas análises sobre o material produzido pelas entrevistas.

Os alunos entrevistados são alunos da fronteira, marcados pela fronteira nas diferentes formas de sinalizar e escrever. No desenvolvimento das análises, a centralidade da língua de sinais no processo educacional dos surdos que vivem nessa fronteira foi recorrente nas entrevistas. Assim, posso dizer que a busca por uma educação em sua língua mobiliza surdos a cruzarem a fronteira e estudar no país vizinho.

Fica evidente, a partir das narrativas dos alunos e das professoras, que a língua é importante tanto na escola quanto na associação, bem como no convívio social, pois a língua constitui os sujeitos.

A *Escuela 105* oferece um contexto de contato e compartilhamento entre os alunos surdos através da língua de sinais. Desse modo, os alunos passam a compreender melhor o mundo e de forma mais clara, como aponta o aluno Carlos, dizendo que é muito melhor poder compartilhar os conhecimentos em língua de sinais. Outra aluna entrevistada afirma que você pode rir, contar piadas, se comunicar, se manter em contato com outros surdos, e acrescenta: “Só com os ouvintes é chato, ficar se esforçando para tentar sair a voz”. Nas entrevistas, os alunos explicam que é importante manter contato com outros colegas surdos, visto que a comunicação se torna mais fácil e a aprendizagem também.

Não tive o objetivo de avaliar a escola nem de criar dicotomias, mas de encontrar os marcadores que os alunos (e seus pais/ responsáveis) buscam para seu processo de escolarização. No campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos há culturas no plural. Assim, a partir dessa pesquisa, concluo que os marcadores culturais que mobilizam os surdos são a língua de sinais, possibilitada pelo encontro e o compartilhamento entre os surdos, que enriquecem e garantem os processos de linguagem e aprendizagem.

A escola é uma instituição educacional, em que é possível os alunos surdos conviverem com os marcadores da cultura surda. No entanto, espaços que não oferecem o contato entre os surdos e a língua de sinais trazem limitações e marcas da falta, da deficiência e da incapacidade. As questões de aprendizado, em um contexto sem a presença da língua de sinais, são marcadas pela repetição, memorização e associação entre palavras e imagens. E ainda, a falta de colegas surdos, destacado por um dos entrevistados “eu era o único surdo”, evidencia o isolamento desse aluno, que permaneceu pouco tempo em uma escola comum, justificando sua escolha por uma escola com surdos e com a língua de sinais.

A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas.

Essa experiência de compartilhamento das línguas possibilita a constituição de significados que ocorrem a partir do encontro surdo/surdo, no caso do contexto da fronteira, mesmo no exercício da diferença de territórios, há identificação.

Os surdos entrevistados nesta pesquisa, quando contam dos movimentos que fizeram em seu processo de escolarização, reafirmam a importância da escola que oferece o ensino na língua de sinais. Assim, essas escolas se constituem como espaços comunitários de trocas e produção de identidades.

Quando visitava as escolas de surdos, percebi que os alunos se expressavam mais na língua de sinais, junto com os colegas, facilitando a comunicação e possibilitando a produção de conhecimento. É necessário pensar em práticas escolares que oportunizem aos “outros” a possibilidade de expressar que educação

desejam para a sua formação; em alguns casos, a educação para os surdos é pensada para eles, para os surdos, mas sem a sua participação nas decisões.

Finalizo dizendo que é a partir das relações sociais que partilhamos significados e a cultura assume uma centralidade na produção destes significados. É de extrema importância que a educação seja cada vez mais pensada a partir de uma proposta bilíngue para os surdos, pois assim os sentidos vão circular através da língua de sinais, sendo possível ao surdo apropriar-se do conhecimento. A partir disso, novos conhecimentos são postos em circulação, em um movimento contínuo, do qual os surdos não podem estar afastados, pois como apontei anteriormente, a cultura constitui sujeitos, inclusive sujeitos surdos.

Digo ainda que, por meio do contato e compartilhamento, os alunos surdos passam a compreender melhor os significados. Saliento a importância do contato e da convivência, do encontro surdo/surdo, nas escolas, por videoconferências, a partir da responsabilidade e estratégia da escola, levando os surdos a construir uma identidade cultural. No contato com outros surdos sinalizantes, os sujeitos surdos afastam o estereótipo da incapacidade e deficiência que pode ser gerado pelo isolamento.

Nos relatos, os alunos surdos afirmam que se tornaram fluentes na língua de sinais observando outros surdos sinalizar. É a visualidade surda que circula na constituição e na própria subjetividade surda. A visualidade é constituída pela própria experiência surda, por outros surdos, pela língua de sinais e pelas trocas entre os surdos, independentemente do país de origem. Deste modo, a língua de sinais é o elemento que aproxima os surdos da fronteira Livramento-Rivera, a escola se constitui com um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar que une os surdos fronteiriços.

REFERÊNCIAS

AIRES, Rubia; KLEIN, Madalena. **Bidocência e educação bilíngue para surdos e o desenvolvimento profissional docente**. In: Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – 7º SBECE. Canoas-RS: ULBRA, 2017, p.1-12.

BEHARES, Luis Ernesto. **Apresentação: Educação fronteiriça Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos**. Pro-Posições vol.21 no.3 Campinas Sept./Dec. 2010.

_____. **Lenguas de Señas y Acontecimientos de Enseñanza**. Editorial: Académica Española. 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, JAN DE 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 25/08/2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 10/09/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.105, de 14 de junho de 2004. **Acordo Entre O Governo Da República Federativa Do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência**. Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios. Montevideú, 21 de agosto de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5105.htm> Acesso em: 25/06/2016.

BRASIL. Decreto 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. – Libras. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 10/05/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 28/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. PORTARIA Nº 125, DE 21 DE MARÇO DE 2014. Ministério da Integração Nacional. **Gabinete do Ministro**. Brasília. 21 de mar de 2014. (nº 56, Seção 1, pág. 45). Disponível em : <http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO> Acesso em: 20/10/2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. In: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 19/11/2016.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade**. In: PERLIN, Gládis; STUMPF, Marianne. (orgs.). Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas. Curitiba-PR. Edit. CRV, 2012, p. 139-148.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis, 2008. Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos**: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. In: Educar em Revista. Edição Especial n. 2/2014. Curitiba, 2014. Editora UFPR, p. 71-92.

CALDERONI, Valéria A. M.; AGUILERA URQUIZA, Antonio. **A Interculturalidade como ferramenta para (des) colonizar**. In: Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – 7º SBECE. Canoas-RS, 2017. ULBRA, p.1-13.

COSTA, Marisa Vorraber. et al. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Rev. Bras. Educ. no. 23. Rio de Janeiro May/Aug. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais e Educação – Um panorama**. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (org.). Cultura, poder e educação – Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Editora da Ulbra, 2005.

DEUS, Maria de Lourdes Fonseca. **Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum**. Revista Anápolis Digital, 2012. vol. 3; n. 1; p 1 – 15.

ELIZAINCÍN, Adolfo. et al. **Nós falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay**. Montevideu, 1987. Editorial Amesur.

FERNANDES, Sueli; SÁNCHEZ, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera**. Mérida, Venezuela: CEPROSORD, 1990. Resenha. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, jul./set. 2011. Editora UFPR, n. 41, p. 263-276.

FIGUEIRA, Mariana P. C. **Comunidade Surda da Fronteira, Experiência “Compartida”**. 2016. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2016.

FIGUEIRA, Mariana P. C; VAZ, Cristiano Pereira. **Língua de Sinais Compartilhada na Fronteira**. In: Anais 9º foros de lengua de señas, Montevideo, 2016.

FISCHER, Luís Augusto. **Saber-se da Fronteira**. In: A Fronteira que não Separa. *Revista VOX publicada no IEL e CORAG, Porto Alegre – ISSN 1518-9600 – ano 4 – nº 7 – 2014*.

GUARINELLO, Ana Cristina. et al. **Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos**. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº2, jul./dez., 1997.

_____. **Cultura e Representação**. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOLCOMB, Thomas. **Compartilhamento de informações**: um valor cultural universal dos surdos. KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas, 2011. Editora da ULBRA.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. **Educação de Surdos no Rio Grande do Sul, 2009**. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. (Org.). *Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. Editoria técnica: Gildenir Carolino Santos. – Campinas, SP, 2016. UNICAMP/FE, (Setembro Azul; 4) – EBOOK.

_____. **Língua de Sinais na Educação dos surdos**. In: Adriana da Silva Thoma; Maura Corcini Lopes. (Org.). *A invenção da surdez*. Santa Cruz do Sul(RS), 2004. Edunisc, 1ed, v., p. 103-113.

_____. **Literatura surda**. *Literatura, Letramento e Práticas Educacionais - Grupo de Estudos e Subjetividade*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/36517674/Artigo-Literatura-Surda>> Acesso em: 19 de mar. 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker; SILVEIRA, Carolina. **Metodologia da Literatura Surda**, 2009. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância, 2009. Universidade Federal de Santa Catarina.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A Inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. Cap. 1. p. 11-32.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley. 1 ed. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81 – 100, jul./dez. 2006.

LUCAS, Regiane; MADEIRA, Diogo. Educação de Surdos. Revista da Feneis. Set, Out e Nov, 2010, n. 41, Editora Rona, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_41> Acesso em 12 dez 2017.

MATO, Daniel. **Heterogeneidade social e institucional, interculturalidade e comunicação intercultural**. São Paulo - Ano 6 – Nº 1 p. 43-61- jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1430/143024819004/>> Acesso em: 11 out 2017.

MORAES, Violeta Porto; SANTOS, Angela Nediane dos. **“Nada de nós, sem nós”**: a produção da cultura surda na contemporaneidade. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2015, Fortaleza - CE. Título: Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade. Fortaleza - CE: EdUECE, 2015. p. 02723-02735. Disponível em: <<http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro3/313%20NADA%20DE%20N%C3%93S,%20SEM%20N%C3%93S%E2%80%9D%20A%20PRODU%C3%87%C3%83O%20DA%20CULTURA%20SURDA%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>> Acesso em: 14/10/2017.

MOTA, Sara dos Santos. **Portuñol, sujeito e sentido: efeitos de uma política educacional em Noite no Norte**. Abehache - ano 2 - nº 3 - 2º semestre, 2012.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **LITERATURA SURDA: experiência das mãos literárias**. Porto Alegre, 2016. Tese em doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

PELUSO, L. **Sordos y oyentes en un liceo común**. *Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros. 2010

PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella. **Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria**. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211–236 (noviembre, 2014) *Revisiones* ISSN: 1688-7026.

PELUSO, Leonardo. **LSI - Lengua de Señas e Interpretações**. In: Behares I.E. (2014) *Lengua de Señas y acontecimientos de enseñanza. Revisión teórica*. Saarbrücken editorial. Académica Española/Omniscriptum gmbh & co.k.g. Montevideo nº 5 p. 149-153 - 2014.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Balieiro. **La visualidad de los sordos**. *Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas*. Pro-Posições, 2015.

PERLIN, G.; MIRANDA, Wilson. **Surdos: O narrar e a política**. Florianópolis: Ponto de Vista (UFSC) v. 05, p. 217-226, 2003.

PERLIN, T. Gládis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos/** Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Fabricio Mahler. **Marcadores culturais surdos em duas produções recentes de cinema.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, 2016

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2010.

_____. **A emergência da inclusão escolar no Brasil.** In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1ed.Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, v. 01, p. 19-34.

RITZEL, Ángel Ramos. **La educación especial en el Uruguay.** 2013. Disponível em: <http://www.monografias.com/trabajos98/educacion-especial-uruguay/educacion-especial-uruguay.shtml> Acesso em: 25 jun 2017.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirlene Brandão. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.** In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: formação de professores: edição internacional. Curitiba, Paraná: Champagnat, 2008. v. I. p. 3091-3104.

SÁNCHEZ, Andrea Quadrelli. **A Fronteira Inevitável. Um estudo sobre as cidades de fronteira de Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de uma perspectiva antropológica.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SANTOS, João de Deus dos. **Educação & Realidade.** Resenha in: Revista Brasileira de Educação - Anped - n.23 - 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 19/08/2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão –** Parte 1. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SILVA, Angela Carrancho da. **A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar**. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). Surdez e bilinguismo. 7ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015

SILVA, Juremir Machado da. **Entre Muitas Fronteiras**. In: A Fronteira que não Separa. *Revista VOX publicada no IEL e CORAG, Porto Alegre – ISSN 1518-9600 - ano 4 – nº 7 – 2014*.

STURZA, Eliana Rosa. **Língua de Fronteira: o desconhecido território das práticas linguísticas nas fronteiras brasileiras**. Revista: Línguas do Brasil/Artigos Cien. Cult. vol.57 nº 2. São Paulo abril/junho, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200021> Acesso em: 20/10/2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **“A produção social da identidade e da diferença”**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102. (4ª edição, 2005).

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

_____. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SPERB, Carolina Comerlato. **O Ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para Surdos**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STUMPF, Marianne Rossi. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.) Estudos surdos IV. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

URUGUAY. *Ley nº 17.378, 10 de Julio de 2001. **Registro Nacional de Leyes y Decretos. Reconoce a todos los efectos a la lengua de señas Uruguay como la Lengua Natural de Personas Sordas e de sus comunidades en todo el territorio de la República.*** Disponível em: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9884251.htm>> Acesso em: 26/08/2016

URUGUAY. **Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay.** Montevideo, octubre 2013. Disponível em: <http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf>.

Acesso em: 13/06/2017.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. 2012. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, jul./dez. 2012.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e emocional. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 07 – 72, 4ª edição, 2005.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR(A)



PESQUISA: Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue
Projeto de Mestrado: Educação de Surdos na Fronteira (Brasil/Uruguai)

COORDENAÇÃO GERAL: Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)

Pesquisador responsável: Cristiano Pereira Vaz (UFRGS)

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as representações sobre a educação de surdos da fronteira Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera. **Objetivos específicos da pesquisa:** Realizar um detalhamento sobre as representações que acontecem, a partir das narrativas de alunos e professores, sobre a educação de surdos na fronteira. Verificar como os surdos da fronteira têm se movimentado entre dois modelos educacionais, o brasileiro e o uruguaio.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa 2 escolas de surdos e em torno de 2 professores e 2 alunos em cada uma das escolas da Fronteira.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e alunos, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. Realizaremos filmagens, procurando registrar situações em que notadamente artefatos da cultura surda estão em movimento. Ainda, realizaremos registros dos materiais produzidos, que circulam e que são consumidos nas escolas investigadas, bem como os materiais indicados para o ensino na educação bilíngue para surdos, como fotos, filmagens, registros escritos que contemplem as especificidades desta pesquisa. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão apenas para análise dos pesquisadores. Os nomes das

escolas e dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADE. Os dados coletados não serão identificados e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa assim como das escolas envolvidas, já que o objetivo da pesquisa é traçar um panorama das produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. As filmagens e trabalhos realizados serão armazenados, na sede do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – Faculdade de Educação, sala 805), com identificação numérica, com acesso disponibilizado apenas para a coordenação e membros da equipe de pesquisa. Todas as medidas para assegurar a confidencialidade do material serão garantidas e, após cinco anos do término da pesquisa, todos os materiais, sejam eles digitais, visuais ou transcritos e impressos, serão arquivados na sede do GIPES.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

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

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

- entrevistas
- observações
- disponibilização de materiais impressos ou digitais

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, email: [ética@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)
Telefones: Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) – (51)96287801; Cristiano Pereira Vaz (UFRGS) - (51)991774411

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EX-ALUNOS



Grupo Interinstitucional
de Pesquisa em Educação
de Surdos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EX-ALUNOS

PESQUISA: Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue

Projeto de Mestrado: Educação de Surdos na Fronteira (Brasil/Uruguai), movimento entre as escolas

COORDENAÇÃO GERAL: Dra. Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)

Pesquisador responsável: Cristiano Pereira Vaz

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as representações sobre a educação de surdos da fronteira Brasil e Uruguai, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera. Objetivos específicos da pesquisa: Realizar um detalhamento sobre as representações que acontecem, a partir das narrativas de alunos e professores, sobre a educação de surdos na fronteira. Verificar como os surdos da fronteira têm se movimentado entre dois modelos educacionais, o brasileiro e o uruguaio.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa 2 escolas de surdos e em torno de 2 professores e 2 alunos em cada uma das escolas da Fronteira.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e alunos, como também observações do cotidiano escolar, em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. Realizaremos filmagens, procurando registrar situações em que notadamente artefatos da cultura surda estão em movimento. Ainda, realizaremos registros dos materiais produzidos, que circulam e que são consumidos nas escolas investigadas, bem como os materiais indicados para o ensino na educação bilíngue para surdos, como fotos, filmagens, registros escritos que contemplem as especificidades desta pesquisa. As entrevistas filmadas e

fotografadas servirão apenas para análise dos pesquisadores. Os nomes dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADE. Os dados coletados não serão identificados e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa, já que o objetivo da pesquisa é traçar um panorama das produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. As filmagens e trabalhos realizados serão armazenados, na sede do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – Faculdade de Educação, sala 805), com identificação numérica, com acesso disponibilizado apenas para a coordenação e membros da equipe de pesquisa. Todas as medidas para assegurar a confidencialidade do material serão garantidas e, após cinco anos do término da pesquisa, todos os materiais, sejam eles digitais, visuais ou transcritos e impressos, serão arquivados na sede do GIPES.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

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

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

() entrevistas

() observações

() disponibilização de materiais impressos ou digitais

_____ Nome do responsável

_____ Assinatura do responsável

Local, data e telefone _____

_____ Assinatura do pesquisador

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contactar uma das pesquisadoras responsáveis, podem entrar em contato pelos telefones:

Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) – (51)96287801

Cristiano Pereira Vaz (UFRGS) – (51) 99177-4411

Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS:

Tel: (51)3308-3738

ANEXO A - LEGISLAÇÃO PARA AS LÍNGUAS DE SINAIS DO BRASIL E DO URUGUAI

Lei 10.436/2002, Brasil



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

Regulamento

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

Lei 17.378/2001, Uruguay

REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
Poder Legislativo

Publicada D.O. 31 jul/001 - Nº 25814

Ley Nº 17.378

**RECONOCESE A TODOS LOS EFECTOS A LA LENGUA DE SEÑAS
URUGUAYA COMO LA LENGUA NATURAL DE LAS PERSONAS
SORDAS Y DE SUS COMUNIDADES EN TODO EL
TERRITORIO DE LA REPUBLICA**

**El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en
Asamblea General,**

DECRETAN:

Artículo 1º.- Se reconoce a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República. La presente ley tiene por objeto la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacústicas.

Artículo 2º.- En aplicación del , de 26 de octubre de 1989, el Estado apoyará las actividades de investigación, enseñanza y difusión de la Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 3º.- El Estado promoverá la creación de la carrera de intérprete de Lengua de Señas Uruguaya, de nivel terciario, y los mecanismos necesarios para validar los certificados expedidos o que se expidan por parte de instituciones privadas con relación a esta carrera, tanto como en las condiciones de habilitación de los formadores de docentes de Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 4º.- El Estado asegurará a las personas sordas e hipoacústicas el efectivo ejercicio de su derecho a la información, implementando la intervención de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en programas televisivos de interés general como informativos, documentales, programas educativos y mensajes de las autoridades nacionales o departamentales a la ciudadanía. Cuando se utilice la Cadena Nacional de Televisoras será preceptiva la utilización de los servicios de Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya.

Artículo 5º.- El Estado asegurará a todas las personas sordas e hipoacústicas que lo necesiten el acceso a los servicios de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya en cualquier instancia en que no puedan quedar dudas de contenido en la comunicación que deba establecerse.

Artículo 6º.- El Estado facilitará a todas las personas sordas e hipoacústicas el acceso a todos los medios técnicos necesarios para mejorar su calidad de vida.

Artículo 7º.- Todo establecimiento o dependencia del Estado y de los Municipios con acceso al público, deberá contar con señalización, avisos, información visual y sistemas de alarmas luminosas aptos para su reconocimiento por personas sordas o hipoacústicas.

Sala de Sesiones de la Cámara de Representantes, en Montevideo, a 10 de julio de 2001.

GUSTAVO PENADES,

Presidente.

Horacio D. Catalurda,

Secretario.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

MINISTERIO DEL INTERIOR

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES
MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS
MINISTERIO DE DEFENSA NACIONAL
MINISTERIO DE TRANSPORTE Y OBRAS PUBLICAS
MINISTERIO DE INDUSTRIA, ENERGIA Y MINERIA
MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL
MINISTERIO DE SALUD PUBLICA
MINISTERIO DE GANADERIA, AGRICULTURA Y PESCA
MINISTERIO DE TURISMO
MINISTERIO DE VIVIENDA, ORDENAMIENTO TERRITORIAL Y MEDIO AMBIENTE
MINISTERIO DE DEPORTE Y JUVENTUD

Montevideo, 25 de julio de 2001.

Cúmplase, acúsesse recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes y
Decretos.

BATLLE.
ANTONIO MERCADER.
GUILLERMO STIRLING.
DIDIER OPERTTI.
ALBERTO BENSION.
LUIS BREZZO.
LUCIO CACERES.
SERGIO ABREU.
ALVARO ALONSO.
LUIS FRASCHINI.
GONZALO GONZALEZ.
JUAN BORDABERRY.
OSCAR GOROSITO.
JAIME TROBO.