

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Katia Regina Conrad Lourenço

Currículo Surdo:
Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo
2017

Katia Regina Conrad Lourenço

Currículo Surdo:
Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda

Doutorado em Educação: Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2017

Banca Examinadora

Dr. Alípio Márcio Dias Casali – PUC-SP

Dra. Nádia Dumara Ruiz Siveira – PUC-SP

Dr. Ruy César do Espírito Santo – PUC-SP

Dr. Wilson Miranda – UFSM-RS

Dra. Mariana Campos – UFSCar-SP

Dedico este trabalho exclusivamente ao Povo Surdo.
Particularmente, a cada Surdo que sofreu e/ou sofre as opressões do Currículo não-Surdo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, agradeço por cada cuidado, cada abraço fraterno e ‘lâmpada’ acendida ao caminhar, passo a passo, dos quatro anos de constituição desta tese.

A meus pais, Ivo e Regina, que com muitas lágrimas e sorrisos, jamais desistiram ou exitaram em me apoiar, incentivar e auxiliar nas viagens, estudos, aquisições de livros etc., estritamente necessários nesta trajetória; sempre com um amor incondicional.

A minha irmã Carol, meu cunhado Daniel e ao doce presente que me deram no decorrer desta trajetória, meu sobrinho Gabriel; estes que, nem sempre com palavras, apoiaram-me e torceram por essa importante conquista.

Aos meus demais familiares, sobretudo meus padrinhos Zete e Paulo, minha avó Evanildes e meu primo Paulo, nenhum deles envolvidos com a comunidade surda ou com meus estudos, mas envolvidos em minha vida o suficiente para sempre me estimular e acreditar na minha capacidade de chegar até o fim.

Todos como uma verdadeira e única família, meu porto seguro, meu alicerce!

Agradeço também aos meus primos Viviane e Alessandro e suas filhas que me cederam aconchegante abrigo em sua residência durante minha pesquisa de campo; assim como meus tantos amigos paulistas, que frente a tantas barreiras e limitações que minha vida me preparou, dedicaram seu tempo, amor e sacrifícios para me verem chegar até aqui.

Aos amigos catarinenses também, que mesmo a distância, estiveram presentes em minhas pesquisas, viagens a estudos e congressos; mas sobretudo a Karin Strobel, hoje uma amiga não apenas da vida acadêmica e também uma inspiração pra mim.

Karin Strobel representa a materialidade de minha identidade de projeto, ajudou-me na construção de minha pesquisa de mestrado e permaneceu ao meu lado, sempre que precisei, orientando-me, instruindo-me como a pesquisadora comprometida que é.

Agradeço a meu orientador, Alípio Casali, meu pai acadêmico, que tornou-se meu objetivo como orientador na primeira aula que o pude contemplar em 2011, teve seu primeiro contato com a realidade Surda em 2013, em minha banca de qualificação ao mestrado e hoje, tão imerso na cultura Surda, é um grande admirador desta arte, desta identidade deste mundo Surdo. Professor Alípio foi mais que um orientador, foi, como já diziam meus colegas de orientação, um paizão.

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, pois também dedicaram sua paciência e carinho no decorrer destes quatro anos, de janeiro de 2014 a dezembro de 2017.

À Banca de Qualificação da tese, Alípio, Nádia e Wilson, meus agradecimentos com um afetuoso abraço e agradecimento por aceitar avaliar meu trabalho, contribuindo com suas ideias, propostas, sugestões à versão final. Cada um com seu envolvimento especial comigo e com este trabalho.

À Mariana Aranha, Odila, Marilda e Suelene, amigas de Taubaté-SP de onde lançaram-me e acompanharam-me, ora à distância, em outros momentos frequentemente, pela trajetória acadêmica e aulas em disciplinas da PUC-SP.

Agradeço a toda a comunidade Surda, em especial os acadêmicos cujos trabalhos foram pesquisados e analisados nesta tese; não posso imaginar quão desafiador foi chegar onde chegaram, mas sem vocês, sobretudo, não seria possível a construção desta tese de um Currículo Surdo. Também incluo todos os funcionários, gestores, educadores e alunos das escolas bilíngues pesquisadas, por abrirem as portas tão calorosamente com confiança e gratidão, e contribuírem tão ricamente com este trabalho. Minha eterna gratidão.

Por fim, à CAPES e CNPq, pela bolsa de pesquisa cedida pela qual pude dedicar-me aos estudos desta tese.

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. **Currículo Surdo**: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Alípio Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2017.

RESUMO

O objetivo central desta tese é desvelar o elo entre a cultura Surda e o currículo escolar e a importância de se trabalhar com ambos unificados como um só: um Currículo Surdo. Trazemos neste trabalho o pressuposto de que existe cultura Surda, no entanto, isto ainda não está, socialmente e academicamente, reconhecido; condição esta que é indispensável para a afirmação dos direitos dos Surdos. O direito que sustentamos aqui é de um Currículo Surdo, constituído pela comunidade Surda e cuja língua natural é Libras; pois é de direito ao sujeito Surdo uma educação que reconheça e valorize sua sua diferença e suas especificidades, suas particularidades: a Cultura Surda. O problema fundamental, então, é que a educação não tem sido um direito assegurado aos Surdos devido a seu impedimento e à inaceitação de sua cultura e identidade; e isso se dá pelo desconhecimento da cultura Surda; desconhecimento tal que impede o reconhecimento da mesma, o seu desenvolvimento no currículo escolar dos Surdos e, sobretudo, o cumprimento de seus direitos como cidadãos. Para investigar este problema, apresentamos, no decorrer desta tese, um estudo a partir dos principais e precursores estudiosos da Cultura Surda; análise de alguns estudos consolidados da Cultura Surda; teorias da Identidade, das Identidades Surdas, do Ser Surdo e da Epistemologia da Língua de Sinais. Após localizar também a pesquisa em currículo, levantar críticas à semi-formação, trazer questões do desempoderamento e direitos políticos dos Surdos, propomos o currículo que é apresentado pelo Surdo, o Currículo em Libras. Para sustentar toda a teoria, buscou-se discutir também a prática de todas estas concepções e reflexões. O objeto de pesquisa foram as comunidades surdas, analisadas sob observação participativa dentro do espaço escolar, escolhendo espaços de aprendizagem que priorizassem o uso da Libras, como é o caso das atuais Escolas Bilíngues (oferecidas em poucos lugares do Brasil, já que não é uma oferta garantida, escolas onde a língua de instrução é a língua materna dos Surdos). Comprovou-se que as experiências compartilhadas dentro da comunidade surda permitem aos Surdos se sentirem capazes e sujeitos culturais. Surdos que crescem em contato com outros Surdos são criados para viver em uma realidade Surda e desde esse período, até quando já adultos, participando dos movimentos Surdos, constroem sua identidade e se habilitam a usufruir inteiramente de sua cidadania, no pleno exercício dos seus direitos.

Palavras-chave: Cultura Surda. Currículo Surdo. Educação Bilíngue. Libras.

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. **Deaf Curriculum: LIBRAS** at school and development of Deaf Culture. Doctoral thesis in Educacion: Curriculum. Professor Advisor: PhD Alípio Casali. Pontifical Catholic University of São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2017.

ABSTRACT

The main purpose of this doctoral dissertation is to reveal and expose the connection between Deaf culture and school curriculum showing the importance of working with both unified: a Deaf Curriculum. This work assumptions that there is a Deaf culture; however, this is still not socially or academically, recognized; this condition, is essential to affirmation of Deaf rights. The main claim sustained here is a Deaf Curriculum, made up by Deaf community which the natural language applied is LIBRAS; because is a right to the deaf subject an education that recognizes and values its own difference, characteristic and peculiarities: a Deaf Culture. Current education is not able to guarantee the rights to a Deaf subject mainly because of incapacity and/or unaccepting of their own culture and identity and it's happening because of the knowledge lack around Deaf culture. Also impacts directly on their development and specially does not supports their rights as citizens as well. To investigate this issue this doctoral dissertation presents an study from the main experts in Deaf Culture; analysis of some studies regarding Deaf Culture; theories of identity, and also of Deaf Identities and also the epistemology of Brazilian Sign Language – LIBRAS. Also it's going to present a research in curriculum, raising the critical points regarding of pre-training, bringing issues about political rights of Deaf community, we propose the curriculum that is presented by the Deaf, the Curriculum in LIBRAS. To sustain the whole theory, looked for discuss the practice of all these ideas and reflections as well. The Deaf communities was the subject of this research and were analyzed and observed directly under the school space, choosing spaces that is prioritizing the use of LIBRAS to teaching, as the case of current Bilingual Schools (it's offered in few places in Brazil, since it is not an offer guaranteed, schools where is being using the native language of the Deaf). It has been proven that experiences shared within of deaf community allow the Deaf to feel able and lives an own culture The deaf that grown up in contact with other Deaf, are raised to live in a Deaf reality, since that period, up to adults, participating in the Deaf movements, building up their own identity and enable to enjoy fully their citizenship, in full exercise of their rights.

Keywords: Deaf Culture. Deaf Curriculum. Bilingual Educacion. LIBRAS.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

PARTE I

2 FUNDAMENTOS DO CONCEITO DA CULTURA DOS SURDOS.....	19
3 RESGATE HISTÓRICO DA CULTURA	22
4 ESTUDOS SOBRE A CULTURA SURDA	41
4.1 ESTUDOS EM IDENTIDADE	53
4.2 IDENTIDADES SURDAS	78
4.3 SER SURDO.....	84
4.4 EPISTEMOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS	92

PARTE II

5 CURRÍCULO	113
5.1 LOCALIZANDO ESTUDOS E PESQUISAS ACERCA DO CURRÍCULO.....	113
5.2 CRÍTICA À SEMI-FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE THEODOR ADORNO	131
5.3 EMPODERAMENTO DA COMUNIDADE SURDA À LUZ DA POLÍTICA EM DUSSEL	135
5.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIFERENÇA SURDA.....	142
6 CURRÍCULO SURDO	144
6.1 PROLEGOMENOS AO CURRÍCULO SURDO	144
6.2 FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO SURDO	151

PARTE III

7 PESQUISA DE CAMPO.....	171
7.1 JUSTIFICATIVA DA METODOLOGIA.....	171
7.2 PESQUISA DE CAMPO EM INSTITUIÇÃO PRIVADA.....	174
7.3 PESQUISA DE CAMPO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA.....	202

PARTE IV

8 REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO AOS ESTUDOS DO CURRÍCULO SURDO	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	257
APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	
APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTAS	
APÊNDICE 04 - AUTORIZAÇÃO PELO USO DE IMAGENS DAS INSTITUIÇÕES	

ÍNDICE DE FIGURAS

Imagem 01 Folder de divulgação pública da peça 1717 da cia Dois Pontos	162
Imagem 02 capa do folder de divulgação	162
Imagem 03 Retrato da atuação na peça 1717	162
Imagem 04 Área doada ao projeto	175
Imagem 05 Primeiro curso para Surdos	175
Imagem 06 Sala de aula com Surdos	176
Imagem 07 Registros de aula	176
Imagem 08 Dinâmicas de sensibilização	176
Imagem 09 Espaço lúdico externo	176
Imagem 10 Registro de aula dada em Libras	177
Imagem 11 Etapa de construção do novo prédio	178
Imagem 12 Alunos Surdos em sala de aula 178	178
Imagem 13 Alunos comunicando-se em Libras	178
Imagem 14 Primeiros contatos com Surdo na infância	178
Imagem 15 Ensino precoce de Libras	178
Imagem 16 Contato com profissionais Surdos	178
Imagem 17 Teatro Surdo	179
Imagem 18 Registro de projetos externos	179
Imagem 19 Gravações registros em vídeo	179
Imagem 20 Registro de roda de leitura 180	180
Imagem 21 Aluno Surdo em produção de Arte	180
Imagem 22 Sala de aula ministrada em Libras	180
Imagem 23 Crianças da Educação Infantil na Brinquedoteca	184
Imagem 24 Disciplina de Libras, conteúdo: Expressões Faciais	186
Imagem 25 Retrato da Sala de Aula	188
Imagem 26 Produções Artísticas	189
Imagem 27 Disciplina Libras, aula sobre expressões faciais	189
Imagem 28 Na quadra, professores e alunos participam de brincadeiras	191
Imagem 29 Crianças, professores e funcionários interagindo no refeitório	192
Imagem 30 Contando História dos Três Porquinhos, momento 01	193
Imagem 31 Contando História dos Três Porquinhos, momento 02	193

Imagem 32 Contando História dos Três Porquinhos, momento 03	194
Imagem 33 Contando História dos Três Porquinhos, momento 04	195
Imagem 34 Contando História dos Três Porquinhos, momento 05	195
Imagem 35 Sequência didática dos slides da história Os Três Porquinhos	196
Imagem 36 Curso de Libras para pais: registros em vídeos de atividade	199
Imagem 37 Curso de Libras para pais: momento de aula expositiva	199
Imagem 38 Sala de informática	203
Imagem 39 Conteúdos x Avaliação nos Anos Iniciais	214
Imagem 40 Sala de aula com aparelho de televisão	216
Imagem 41 Retratos do espaço Educação Infantil: organização de meses de atividade	217
Imagem 42 Retratos do espaço Educação Infantil: cartaz com normas escolares	217
Imagem 43 Retratos do espaço Educação Infantil: exposições e áreas circunscritas	217
Imagem 44 Retratos do espaço Educação Infantil: Alfabeto Datilológico em relevo	217
Imagem 45 Retratos do espaço Educação Infantil: cartaz Calendário em Libras	217
Imagem 46 Retratos do espaço Educação Infantil: Cartaz dos numerias em relevo	217
Imagem 44 Retratos do espaço Educação Infantil: espaços em sala	218
Imagem 48 Cartazes diversos expostos na maioria das salas	218
Imagem 49 Cartazes das produções dos alunos com surdocegueira	219
Imagem 50 Telefones públicos da escola: à direita Telefone para Surdos	219
Imagem 51 Placas instrutivas e indicativas da Escola 02	220
Imagem 52 Cartazes expostos na Sala de Língua Portuguesa	222
Imagem 53 Cartaz dos animais construído coletivamente	225
Imagem 54 Retratos de aula de Português: Poesia em Libras	226
Imagem 55 Professora de Língua Portuguesa em aula expositiva de tema Verbos	226
Imagem 56 Quadro que permanecia desenhado desde a última aula	227
Imagem 57 Fabricação de pão no ‘Laboratório de Matemática’ (cozinha desativada)	228
Imagem 58 Exposição dos sinais olímpicos no corredor da escola	229
Imagem 59 Escala de Intérpretes (antes de ser preenchida)	230
Imagem 60 Materiais e exposições do Laboratório de Química	231
Imagem 61 Tabela Periódica construída pelos alunos a partir de materiais recicláveis	231

INTRODUÇÃO

A minha história na comunidade surda, não começa como Da maioria: por necessidade (em geral, própria e/ou familiar) ou solidariedade. Minha inserção na comunidade surda iniciou por mera curiosidade após eu aprender o alfabeto manual¹ da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Pouco tempo depois conheci uma Surda² no curso de Magistério que me indicou alguns cursos e, após conhecer demais integrantes desta COMUNIDADE³, fui me apaixonando cada dia mais pela Cultura Surda. Só então, fui movida também, pela solidariedade.

Hoje posso me dizer Mulher, de identidade (de projeto) Surda, professora bilíngue e uma verdadeira ativista na luta pelo direito às diferenças Surdas. Boaventura de Souza Santos, em vários escritos, afirma que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza”, mas completa anunciando ainda que “temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010).

De fato, essa afirmação que o próprio autor revisita com bastante frequência, resulta sintetizar o discorrer desta tese: a discussão acerca do direito à educação dos Surdos, que vai além das Políticas de igualdade; trata-se de Políticas de Identidade! Santos (2010) busca a valorização e respeito – ou melhor, o cumprir de direitos – partindo do ‘negativismo’, do ‘não descaracterizar’ e ‘não inferiorizar’; na presente tese, citamos seu argumento, porém, buscamos nossa argumentação parte da positividade.

Esse meu anseio e minha luta iniciaram logo após meu ingresso no curso de Pedagogia; com a escassez de profissionais nesta área de trabalho, que era ainda maior que na atualidade,

1 O alfabeto manual ou Alfabeto Datilológico da Libras foi a primeira metodologia de ensino usada por seu precursor o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que oferecia (pela primeira vez na História) uma educação institucionalizada para Surdos em seu próprio monastério. Ponce de León utilizava sinais bi-manuais para representar cada letra do alfabeto da Língua Espanhola e, a partir deste, ensinava seus alunos a falar e escrever. Atualmente, todas as línguas de sinais possuem um Alfabeto Manual (em geral uni-manual) para representar as letras do alfabeto (escrito / oral) da língua majoritária do referente país.

2 Surdo ou Surda – com letra maiúscula – não é, aqui, um termo para definir ‘a pessoa com surdez ou deficiência/ limitação auditiva’. Surdo ou Surda traz uma nova concepção: epistemológica! da surdez. Surdo(a) é o indivíduo de Cultura, Língua e Identidade Surdas. O termo Surdo/a com inicial em maiúsculo foi usado originalmente na dissertação de mestrado da presente autora tem se estendido a suas demais publicações.

3 Comunidade Surda é um grupo local formado por usuários da Libras. Pertencem a este grupo: Surdos e não-Surdos, os quais, embora com uma cultura do ouvir, compartilham suas vidas com os Surdos, podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, tradutores e intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc.

inicie rapidamente a atuar na substituição de professores bilíngues, de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais – TILS e também em Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola pólo, onde se concentrava a educação de Surdos do Ensino Fundamental na cidade em que eu morava, Joinville / Santa Catarina.

A centralização dos alunos Surdos em uma escola pólo de educação básica regular fazia parte da proposta de ensino para Surdos da rede estadual de ensino na cidade em questão. Havia turmas de 1ª a 4ª séries constituídas apenas por Surdos (nas quais a língua de instrução em sala de aula era a Libras) e nas turmas de 5ª a 8ª série os alunos Surdos estudavam conjuntamente aos não-Surdos num período (onde eram acompanhados pelos TILS) e no período oposto frequentavam a então chamada Sala de Recursos.

Tornei-me amiga, profissional e logo, constitui-me também pesquisadora e ativista entre a população Surda. Ao fim da graduação estudei a trajetória histórica dos cuidados/ educação dos Surdos. Para a monografia da especialização investiguei as metodologias já utilizadas no ensino institucionalizado aos Surdos e no mestrado em Educação: Currículo, indaguei as Políticas Públicas de Inclusão Educacional da então atualidade.

No decorrer dessa caminhada, em prática – pelas atuações nas escolas por onde passei e vivenciei com Surdos – e teoria – já que desde a graduação, inclusive nos estágios supervisionados e respectivos relatórios, tornei-me pesquisadora do tema –, sempre defendi a questão de pensar o Surdo sob duas questões essenciais: buscar o seu (do Surdo) ponto de vista e considerar sua diferença, mas não a surdez como deficiência – deixo esse olhar e essa análise para o campo devido: audiológica, biológica – e sim a diferença epistemológica e a positividade do seu Ser: sua cultura, língua e identidade.

Para mim, sempre resultou ser muito óbvia a existência da Cultura Surda, aparentemente, percebi que grande parte dos profissionais que trabalham e pesquisam acerca da (sobretudo) educação dos Surdos, pensam e agem do mesmo modo. Demorou um pouco para eu perceber que aí estava um grande problema. Tratávamos isso com tanta naturalidade, enquanto a comunidade em geral, que não trabalha ou não convive com Surdos, não apenas rejeita essa ideia, mas luta contra a possibilidade; que poucos estudiosos se deram conta da necessidade de pesquisar a fundo e ‘provar’ a existência da mesma.

Durante minha banca de qualificação para o Mestrado, ao defender uma Política Pública Bilíngue para a Educação de Surdos, foi numa arguição e discussão de conceitos que atentei-me para tal necessidade. Movida por estas questões, avancei minha formação no Doutorado.

Trago neste trabalho o pressuposto de que existe cultura Surda, por mais que, no entanto, evidentemente ela, por ora, ainda não esteja reconhecida. Todavia, parece-me evidente que este

reconhecimento seja condição indispensável para a afirmação dos seus direitos dos Surdos. O direito que sustentamos aqui é de um Currículo Surdo, pelo qual o sujeito Surdo tenha seu direito assegurado de uma educação que reconheça suas especificidades, suas particularidades: a Cultura Surda.

O problema central desta tese emerge daí, a educação não é um direito assegurado aos Surdos devido a seu impedimento e a inaceitação pelo ‘currículo prescrito’ de sua cultura e identidade; e isso se dá pelo *desconhecimento da cultura Surda*⁴. Supõe-se, como conseguinte, que tamanho desconhecimento impeça o reconhecimento da mesma, o seu desenvolvimento no currículo escolar dos Surdos e, sobretudo, o cumprimento de seus direitos como cidadãos!

Eis a tese da tese: o Currículo Surdo. Temos por hipótese que o conhecimento e consequentemente reconhecimento da cultura Surda é vital à apropriação da mesma pelo povo Surdo e para o seu então desenvolvimento. O currículo que reconhece a cultura Surda, permite, ao Surdo, a apropriação de sua própria cultura, identidade, língua materna/ natural, seu empoderamento e educação de qualidade; este é o Currículo Surdo.

Para investigar o problema da tese, almejamos responder algumas questões: O que é cultura? Como se constitui uma cultura? Em que condições existe uma cultura Surda? Em que condições existe um currículo Surdo? Até que ponto a cultura não-Surda pode determinar o currículo para Surdos?

O objetivo central desta tese é desvelar o elo entre a cultura Surda e o currículo escolar e a importância de se trabalhar com ambos unificados como um só: um currículo Surdo. Mas para isso, como supramencionado, é preciso ter o conhecimento e o reconhecimento da cultura Surda, sem deixar para trás toda a concepção que o termo currículo carrega consigo.

O principal objeto desta pesquisa serão as comunidades surdas, analisadas sob observação participativa dentro do espaço escolar, especialmente em espaços de aprendizagem que priorizem o uso da Libras, como é o caso das Escolas Bilíngues (oferecidas em poucos lugares do Brasil, já que escolas onde a língua de instrução seja a língua materna dos Surdos, não é uma oferta garantida).

Partindo de leituras e investigações preliminares, pode-se perceber que as experiências compartilhadas dentro da comunidade surda permitem aos Surdos que se percebam capazes e sujeitos culturais. Surdos que crescem em contato com outros Surdos, crescem e desenvolvem-

⁴ A concepção de Cultura Surda será apresentada, explorada e discutida a partir da seção quatro deste trabalho.

se para viver em uma realidade Surda e quando adultos, é comum vê-los participando dos movimentos Surdos, construindo sua identidade política e buscando/ usufruindo seus direitos.

É um direito já adquirido (embora não cumprido) do Surdo que ele se torne um sujeito expressivo plenamente comunicativo e projete seu ser no mundo. A identidade Surda precisa ser reconhecida como um direito cultural, pois é um passo para quebrar a 'prisão' imposta pela população majoritária, assegurando-se a subjetividade na cidadania e esvaziando o 'individualismo agressivo da exclusão'.

Atualmente, o que se tem na realidade dos contextos escolares são Surdos isolados e descentralizados – impossibilitados de conviverem numa mesma escola, pois são distribuídos por diversas escolas de sua cidade – de suas comunidades surdas, na busca de uma educação para todos que não considera a diferença e todas as especificidades desta cultura e povo, mas a busca incessante em oferecer o mesmo currículo (neste caso, não-Surdo) para todos, como se isso (erroneamente, como apresentado nesta tese) fosse sinônimo de igualdade de direitos.

O problema do desconhecimento, manifestado inclusive no meio acadêmico-científico, acerca da cultura Surda é o que impede o desenvolvimento curricular para o alunado Surdo e cria obstáculos à realização de seus direitos como cidadãos. É necessário que o Surdo se torne um sujeito expressivo e projete seu ser no mundo.

Acreditamos no valoroso papel do currículo em tal processo. Entretanto, Chizzotti e Ponce (2012) denunciam que, enquanto a educação vem ganhando espaço no debate público e se tornando notícia e preocupação internacional, em contrapartida as vozes de seus sujeitos têm sido desconsideradas, desestimuladas e até mesmo caladas. Todavia, não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos.

De acordo com os autores supramencionados, é na prática que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Para construir a então tese, dividimos a pesquisa em três partes:

A primeira parte destina-se ao estudo da cultura: expõem-se as tendências e hipóteses que nos levam a sustentar que há uma cultura dos Surdos; seguida – seção três – de uma apresentação dos autores que contrariam tal ideia. A seção quatro exhibe um resgate histórico pelos estudos da cultura. A seção cinco aborda estudos mais íntimos à Cultura Surda, baseando-se principalmente nos autores Surdos como Strobel, Perlin, Miranda, Rosso, aprofundando-se também pelos estudos da Identidade (sobretudo em Ciampa e Hall), Identidades Surdas (Perlin),

Ser Surdo (Perlin) e até mesmo pela Epistemologia da Língua de Sinais (Vygotsky, Quadros, Derrida e outros).

No segundo momento, a partir da seção seis, apresenta-se um aprofundamento teórico acerca das concepções de Currículo: localizando tais estudos e pesquisa; refletindo a crítica à semi-formação (com base em Theodor Adorno); discutindo o desempoderamento da comunidade surda (com fundamentos em Enrique Dussel); e trazendo à luz a questão do direito à educação e à diferença Surda. Na seção sete, oferecemos, finalmente, a defesa do Currículo Surdo, a existência do currículo que é apresentado pelo Surdo, juntamente aos seus limites e possibilidades; na busca por qual o sentido do que se passa na escola? Todavia, para idealizarmos a efetividade de um currículo configurado para e pela Cultura Surda, esta pesquisa também contemplou uma busca em campo, apresentada, então, na Parte Três.

Tratando-se, a natureza dessa pesquisa – de educação, cultura e sujeitos – optou-se pela pesquisa qualitativa. Isso porque as ciências humanas, de acordo com Chizzotti (2006), não se limitam à defesa de valores humanos abstratos ou guardiãs da tradição; observando a necessidade de ir além da pesquisa documental e investigar a campo, de averiguar na prática como se dá esse currículo; a pesquisa em campo iniciou com a busca de escolas pelo país que contemplasse o mais próximo de um currículo surdo, ‘limitando-nos’ às que ofereciam da educação infantil ao ensino fundamental, tendo em vista a Educação Básica Fundamental.

Infelizmente não foram todas as escolas que se dispuseram a participar de tal pesquisa. E dada a encurtada quantidade de espaços escolares que contemplem essa abordagem, além da distância entre as mesmas, apenas duas escolas participaram dessa análise em campo: uma escola pública estadual do Paraná e outra privada filantrópica localizada na região da Grande São Paulo. Partindo dos pressupostos da pesquisa qualitativa, decidi utilizar o instrumento da Observação Participativa, acompanhada de caderno de registros e entrevistas. Em horários e datas organizados junto à coordenação das escolas, acompanhei o cotidiano escolar, visitei e fotografei os espaços físicos, como também tive a autorização de estudar o Projeto Político Pedagógico de cada uma delas além de demais documentos institucionais.

Deste modo, na seção oito, após a apresentação do caminho metodológico, a estruturação dos dados levantados nessa pesquisa foi organizada da seguinte forma, dividindo, evidentemente, a análise de cada instituição: Identificação e características da instituição e sua mantenedora, Histórico da instituição, Proposta Educacional e outros Retratos válidos do cotidiano escolar resgatados do diário de campo. Após, ainda nesta seção, apresentar algumas reflexões como discussão final do trabalho, ofereço minhas Considerações Finais à tese.

É evidente que é preciso apresentar uma conclusão ou menos uma reflexão final após

toda a pesquisa feita, organizada e registrada; todavia, devo admitir que, embora eu ofereça, na seção dez, as “Consideções Finais”, em hipótese alguma são ‘finais’. Já não mais nos parece contraditório lutar pela diferença, essa é especificamente a ‘Luta Surda’: aquilo que representa esta tese.

PARTE I

2 FUNDAMENTOS DO CONCEITO DA CULTURA DOS SURDOS

Se língua/ idioma é a expressão de uma cultura, a visão/ compreensão de mundo de um povo; como posso oficializar um idioma afirmando que por detrás dele não há uma cultura? Se eu entendo que há uma língua de sinais, idioma próprio dos Surdos, é prévio a isto a crença de que existe uma cultura Surda. Caso contrário, em que toda a estrutura gramatical e semântica da Libras está se fixando? Que cultura ela resgata, reafirma e expressa?

Em 22 de Dezembro de 2005 o governo em vigor regulamentou, sob o Decreto Nº 5.626/05, a Lei Nº 10.436 de 2002, consentindo a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua materna das pessoas com surdez. A partir daí, esclarece-se que a Libras é, oficialmente, a forma de comunicação e expressão que obtém sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, capaz de transmitir as ideias e fatos oriundos das comunidades surdas do Brasil. Este decreto dispõe de inúmeros direitos linguísticos e de acessibilidade para a pessoa Surda.

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, Cap. I, Art. 2º).

As concepções e discussões que cercam o termo cultura são de tamanha profundidade. Cito Japiassú e Marcondes (2006), que, com seu “dicionário epistemológico” de filosofia, numa linguagem moderna e objetiva, atribuem à cultura duplo sentido antropológico. Um refere-se à cultura como o conjunto das representações e comportamentos contraiados histórica e geograficamente pelo homem enquanto ser social; e parafraseando Margaret Mead, os autores afirmam que essas características não são somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os ‘mil usos’ que constituem a vida cotidiana.

Outro sentido atribuído pelos autores à cultura é pensá-la como:

[...] o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida

de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 63).

Atribuindo um sentido mais filosófico, a cultura pode ser entendida como um 'feixe de representações', de imaginário, de símbolos, de atitudes e referências capazes de irrigar de forma desigual, o 'corpo social' (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

[...] dizer que a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais as pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles, não é mais do que dizer que esse é um fenômeno psicológico, uma característica da mente, da personalidade, da estrutura cognitiva de alguém, ou o que quer que seja [...] (GEERTZ, 1989, p. 09).

O efeito da antropologia é a expansão do universo do discurso humano. De acordo com Geertz (1989), esse é inclusive um de seus objetivos, bem como a instrução, a diversão, o conselho prático, o avanço moral e a descoberta da ordem natural do comportamento humano; porém estes, a antropologia não é a única disciplina a te-los por escopo. Alvo, esse, ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem.

Como sistemas entrelaçados de símbolos ou signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; **ela é um contexto**, algo dentro do qual eles podem ser descritos com densidade (GEERTZ, 1989).

[...] A cultura é tratada de modo mais efetivo, [...] puramente como sistema simbólico (a expressão-chave é, 'em seus próprios termos'), pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral – de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas das quais é uma expressão superficial ou os princípios ideológicos nos quais ela se baseia. Embora se trate já de uma melhoria acentuada em relação às noções de 'comportamento aprendido' e 'fenômeno mental' do que é a cultura e fonte de algumas das ideias teóricas mais poderosas da antropologia contemporânea, essa abordagem hermética das coisas parec-me correr o perigo de fechar (e de ser superada cada vez mais por ela) a análise cultural longe do seu objetivo correto, a lógica informal da vida real (GEERTZ, 1989, p. 12).

Ao mesmo tempo, para o mesmo autor, deve admitir-se que já uma série de características de interpretação cultural que tornam ainda mais difícil o seu desenvolvimento

teórico. A ascensão de uma concepção científica da cultura significa, ou pelo menos estava ligada à, a derrubada da visão da natureza humana dominante no Iluminismo a sua substituição por uma visão não apenas mais complicada, mas enormemente menos clara.

Casali (2014), afiança que o verbo expressa uma relação direta de propriedade de pertença com a terra (*eu habito a terra*). Deste modo, a expressão *colonialismo* é mais que um eufemismo, é uma ‘usurpação semântica’ do seu sentido originário de cultivar a própria terra; trabalhar como autoprodução material da vida; cumprir, na realização da cultura material do alimento a partir da terra (*agri-cultura*), o fundamento apropriado (não-alienado) da cultura em seu sentido amplo (simbólico, estético, cognitivo, espiritual, religioso).

O autor, baseado em Vieira Pinto (1969) compreende o conceito de cultura, enquanto conjunto de ideias, conhecimentos e criações estéticas, resulta em última instância dessa mesma relação primordial e material que constitui o trabalho humano. Por aí se conclui o quanto a completa descolonização cultural requer uma prévia e completa descolonização do discurso.

É preciso desmarcar com clareza e com contundência suficientes que o colonialismo é uma das formas históricas mais brutais de violação dos Direitos Humanos de pessoas e povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural. É um movimento inverso ao da educação – é alienação, pois se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagonico: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação de si. Assim sendo, a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia (CASALI, 2014, p. 261).

Para o autor, o colonialismo persiste, mediante desdobramentos e transmutações, em modos diferentes e dissimulados (*sic*), como estratégia da dominação cultural, particularmente nos casos de gestão pública daqueles sistemas de ensino em que estejam implicados currículos de escolas de minorias culturais (a exemplo do autor: indígenas e quilombolas). O autor ainda afirma que é possível formular uma concepção emancipadora de direitos humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonizadores.

Santos (2010) defende que as políticas de direitos humanos baseiam-se na supressão massiva de direitos constitutivos. É a sua negação radical que legitima os direitos humanos hegemônicos e os incapacita para imaginar o futuro para além do capitalismo. Para o autor uma concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos devem se basear em duas reconstruções radicais: (1) uma reconstrução intercultural por meio da tradução da hermenêutica diatópica, através da qual a rede de linguagens nativas reciprocamente traduzíveis

da emancipação encontra o seu caminho para uma política cosmopolita insurrecta; e (2) uma reconstrução pós-imperial dos direitos humanos centrada na desconstrução dos atos massivos de supressão constitutiva, com base nos quais a modernidade ocidental foi capaz de transformar os direitos dos vencedores em direitos universais.

Todavia, antes de nos aprofundarmos na questão dos direitos e da descolonização cultural surda, será apresentado um resgate histórico pelas concepções de cultura. Discutida e compreendida sob que linha caminharemos quanto a este conceito, retomaremos a discussão do direito cultural e educacional Surdo.

3 RESGATE HISTÓRICO DA CULTURA

Até a segunda metade do século XIX tínhamos uma tendência funcionalista sobre antropologia. A interpretação dos fenômenos se dava pela função que exerciam num determinado contexto e não como manifestações de uma essência. Concepção metodológica, esta, iniciada com Durkheim.

Com o nascimento da sociologia, pelas influências, sobretudo de Comte, nasce uma nova tendência, a epistemológica. A partir daí, a cultura também está na lógica: a história, os costumes e as línguas, funcionam, assim como a cultura, a partir de regularidades. Temos então, a sociologia da cultura: como funcionam a organização da sociedade, as relações de poder etc. Cabe, aqui, a ressalva de que a antropologia ainda não era ciência.

Em contraste com o funcionalismo, o pensamento de Lévi-Strauss se opõe a ele desenvolvendo uma visão segundo a qual há nas manifestações culturais mais diversas das sociedades uma estrutura comum, um sistema que pode ser reconstruído, revelando por exemplo, as relações entre os modos de vestir, os hábitos alimentares, as estruturas de parentesco, a forma de poder e o sistema econômico de uma sociedade.

Essas relações formam uma sintaxe a ser decifrada pelo antropólogo. Em seu pensamento a história é vista como um elemento superficial, opondo-se também ao humanismo, já que o estudo antropológico-cultural na concepção estruturalista é o estudo de um sistema de signos e não da experiência humana e da subjetividade. Nesse sentido, o estruturalismo revê as relações entre cultura e natureza, afirmando que o homem se torna homem na medida em que pertence a uma sociedade, a uma cultura (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2006).

Num resgate mais profundo pelas teorias da cultura, entram em destaque as correntes filosóficas (1) Hegeliana (um dos pensadores mais importante do século XVIII, Hegel) que

ênfatizava a dialética e contradição como propriedades inerentes da realidade; (2) Marxista (pensamento este de Karl Marx e seu principal colaborador Friedrich Engels), pensamento filosófico que desenvolveu-se a partir de uma crítica da filosofia hegeliana e da tradição racionalista, também conhecida como materialismo histórico, materialismo dialético e socialismo científico; e, sobretudo, (3) o pensamento de Forquin, melhor abordado na sequência.

A problemática central da obra de Forquin é “discutir o que a escola deve ensinar, que cultura ela deve transmitir (sic) [...] ele defende que a teoria da educação, além de examinar as relações entre a escola e fatores externos a ela como contexto econômico, político-administrativo, deve deter-se mais na análise interna dessa instituição social, dos conteúdos e saberes escolares⁵”.

Forquin tratava do termo cultura como um sistema de experiência, muito embora admitisse que um sistema de experiências, por si só, não explica as organizações sociais, culturais e escolares, mesmo porque há muitos outros sistemas para além dele: “[...] esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade” (FORQUIN, 1993).

Hegel, Marx, Forquin, todos abordaram de algum modo o tema, precursores nas primeiras aferições e conceituações do tema. Porém, sem maior profundidade ou elaboração de uma teoria em si da Cultura. Mesmo a abordagem de Forquin, que traz a todo momento a relação cultura e currículo, cultura e educação, não aborda com especificidade, não define o conceito. Todavia, sua abordagem em educação e currículo será abordada mais adiante.

Pode-se citar, então, como precursores e ainda maior referência para uma Teoria da Cultura os autores Williams (1992) e Vieira Pinto (1969), para eles concepções de cultura a definem como o “suporte físico” de uma sociedade, aquilo que é tangível na vida do homem; mais precisamente o que ele produz. Podemos também destacar o autor Geertz (1989), cuja acepção de cultura é, não apenas o aporte físico e palpável, mas o modo de funcionamento da sociedade e, portanto, também está no modo como trabalho. Além disso, para ele, só o nativo conhece e entende os significados e os sentidos de sua cultura, não-nativos são, enquanto pesquisadores, interpretadores de cultura.

Os textos antropológicos são, na concepção de Geertz (1989), interpretações de segunda

⁵ Fonte: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0471.pdf>

e terceira mão.

Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura⁶. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamentos [...] (GEERTZ, 1989, p. 11).

O autor destaca que, embora a cultura exista ‘no posto comercial, no forte da colina ou no pastoreio de carneiros’, a antropologia existe no livro, no artigo, na conferência, na exposição do museu ou nos filmes. Convencer-se disso é compreender que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo é tão intracçável na análise cultural como é na pintura. E este fato, por sua vez, parece ameaçar o *status* objetivo do conhecimento antropológico, sugerindo que sua fonte não é a realidade social, mas um artifício erudito.

Geertz aponta que o objetivo da antropologia é o alargamento do universo do discurso humano, objetivo ao qual o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações providenciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (Geertz, 1989, p. 10).

Williams (1992), também revela o quanto a sociologia da cultura é uma área ambígua. Defende que tanto o problema quanto o interesse da sociologia da cultura podem ser percebidos de imediato a dificuldade do termo que obviamente a define:

[...] ‘cultura’. A história e o uso desse termo excepcionalmente complexo podem ser estudados em Kroeber e Kluckhohn (1952) e Williams (1958 e 1976). Começando como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configuração* ou *generalização* do ‘espírito’ que informava o “modo de vida Global” de determinado povo [...] (WILLIAMS, 1992, p. 10).

⁶ O problema da ordem, novamente, é complexo. Trabalhos antropológicos baseados em outras obras antropológicas (Lévi-Strauss, por exemplo) podem ser até de quarta mão ou mais, e mesmo os informantes, habitualmente, fazem interpretações de segunda mão – o que passou a ser conhecido como ‘modelos nativos’. Nas culturas mais adiantadas, onde a interpretação ‘nativa’ pode alcançar níveis mais elevados – com referência ao Maghreb, temos que pensar apenas em Ibn Khaldun; quanto aos Estados Unidos, em Margaret Mead – esses temas se tornam, na verdade, muito intrigados.

A sociologia cultural preocupa-se com os processos sociais de toda a produção cultural, inclusive daquelas formas de produção que podem ser designadas como ideologias. Para o autor, uma sociologia da cultura deve preocupar-se com as instituições e formações da produção cultural, com as relações sociais de seus meios específicos de produção e com os modos pelos quais, dentro da vida social, “cultura” e “produção cultural” são socialmente identificadas e discriminadas.

Ainda de maneira mais evidente, uma sociologia da cultura também deve preocupar-se com determinadas formas artísticas, com os processos de “reprodução” social e cultural e com problemas gerais e específicos de organização cultural.

Numa introdução ao tema, Geertz (1989) resgata ainda alguns dos conceitos empregados por Kluckhohn⁷, que definiu cultura como: “(1) ‘o modo de vida global de um povo’; (2) ‘o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo’; (3) ‘uma forma de pensar, sentir e acreditar’; (4) ‘uma abstração do comportamento’; (5) ‘uma teoria, elaborada pelo antropólogo, sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente’; (6) ‘um celeiro de aprendizagem em comum’; (7) ‘um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes’; (8) ‘comportamento aprendido’; (9) ‘um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento’; (10) ‘um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens’; (11) ‘um precipitado da história’, e voltando-se, talvez em desespero, para as comparações, como um mapa, como uma peneira e como uma matriz [...] (p. 04)” entre tantos outros.

Williams (1992) evidencia o grande desenvolvimento do sentido de “cultura” como cultivo ativo da mente, utilizando-se de uma gama de significados desde,

(i) um estado mental desenvolvido – como em “pessoas de Cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até (iii) os meios desses processos – como em cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Em nossa época, (iii) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo ou de algum outro grupo social (p. 11).

⁷ Clyde Kluckhohn: era um Americano antropólogo e teórico social, mais conhecido por sua longa trabalho etnográfico -termo entre os Navajo e suas contribuições para o desenvolvimento da teoria da cultura dentro da antropologia norte-americana.

Vieira Pinto (1969), evidencia que a ciência é aspecto particular da realidade geral da cultura. Esta, por sua vez, é criação humana resultante da resolução da contradição principal do homem, aquela existente entre ele e a natureza. Quanto à questão da origem do saber científico, trata-se daquele método que temos empregado e que explica toda a manifestação existencial do homem pelo processo de sua origem, de sua formação histórica, a partir das condições objetivas do ser que a produz, das necessidades e funções que possui e das relações com a natureza circunstante.

Os animais, mesmo os de complexidade orgânica relativamente alta, não produzem a própria existência, apenas a conservam com o uso de instrumentos naturais de que seu corpo é dotado e que lhes permitem um conhecimento da realidade suficiente para a procura e identificação do alimento, abrigo e ações defensivas – suas condições de vida/ sobrevivência (Vieira Pinto, 1969).

Já a capacidade de resposta do homem à realidade, pelo prisma ainda do mesmo autor, se amplia em intensidade e qualidade. Essas transformações no organismo do homem permitiram, em virtude do desenvolvimento da ideação reflexiva, *innovar* as operações que exerce sobre a natureza. Por conseguinte, a cultura é então, a coetânea do processo de hominização,

[...] A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda, sem, contudo em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente (VIEIRA PINTO, 1969, p. 122).

Pelo viés de Williams (1992) é possível identificar certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como o “modo de vida global” distinto – dentro do qual o autor percebe “sistemas de significações” determinados não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social – e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”.

Entretanto, o autor declara que, esta última (ii), devido a ênfase em um sistema de significação geral, seja definida de maneira muito mais ampla, incluindo não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas” como a linguagem, as artes e filosofia, ou mesmo o jornalismo, a moda e a publicidade, que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso.

[...] aquilo que hoje em dia frequentemente se chama de ‘estudos culturais’ constitui um ramo da sociologia geral [...] embora seja um tipo de sociologia que coloca a sua ênfase em todos os sistemas de significação, está necessária e fundamentalmente preocupado com as práticas e a produção culturais manifestas. Sua abordagem Global requer, [...] novos tipos de análise social de instituições informações especificamente esculturais, e o estudo das relações concretas entre estas e os meios materiais de produção cultural, por um lado, e, por outro, as formas culturais concretas. O que congrega tudo isso é, distintamente, uma sociologia, mas, nos termos da convergência, uma sociologia de novo tipo (WILLIAMS, 1992, p. 14).

A cultura é, para Vieira Pinto (1969), o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar. Este, discerne entre tais experiências, absorve as de efeito favorável e, como resultante da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio conectadas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural. Deste modo, o mundo da cultura separa-se, aos poucos, do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento humano.

Vieira Pinto (1969) ainda menciona que o pensamento humano é composto de duas ordens de realidade; (i) os instrumentos artificiais: utilizados no início em estado natural, em seguida, intencionalmente fabricados, (ii) e as ideias: que surgem no pensamento, resultadas da atividade sobre a natureza, da percepção mais aguda e concentrada dos aspectos particulares das coisas e dos fenômenos.

Retomando Geertz (1989), identificamos a cultura como um modo mais efetivo, um sistema puramente simbólico pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral – de acordo com os símbolos básicos em torno dos quais ela é organizada, as estruturas subordinadas das quais é uma expressão superficial ou os princípios ideológicos nos quais ela se baseia.

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas essenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar a nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 1989, p. 21).

Williams (1992) assevera que a contribuição sociológica – embora, para ele, a mesma habitualmente requeira crítica e refinamento – tem sido indispensável e uma área

particularmente importante da sociologia da cultura que tem tido posições proeminentes e predominantes, trata-se do conjunto de problemas associados ao abstruso termo “ideologia”. Também, para ele,

‘Ideologia’ é um termo indispensável na análise sociológica, mas o primeiro nível de dificuldade é se ele é usado para descrever (a) *as crenças formais e conscientes* de uma classe ou de outro grupo social – como no uso vulgar de ‘ideológico’ para indicar princípios ou posições teóricas gerais ou, tantas vezes desfavoravelmente, dogmas (ou) a visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou de outro grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (WILLIAMS, 1992, p. 25-26).

Parece evidente, para o autor, que a análise sociológica da cultura tenha, por vezes até primordialmente, que trabalhar com o sentido, afinal, esse é o modo principal pelo qual a produção cultural pode ser relacionada – por vezes com muita precisão – com classes sociais ou grupos/ termos sociais, definidos mediante análise política, econômica ou ocupacional. Mas fica explícito também que a análise cultural não pode estar limitada ao nível das crenças formais e conscientes (WILLIAMS, 1992).

É preciso, ainda, destaca o mesmo autor, que ela se estenda em dois sentidos: (i) para uma área mais ampla de sentimentos, atitudes e pressupostos que, habitualmente, marcam qualitativamente a cultura de determinada classe ou outro grupo; e (ii) para a necessidade de ampliação até a área de produção cultural manifesta, na qual, pela natureza de suas formas, não é a expressão de crenças formais e conscientes: não a filosofia, religião, econômica, teoria política ou direito, mas o teatro, ficção, poesia, pintura.

Williams revela que, em trabalhos sobre as organizações culturais capitalistas modernas e, especialmente, sobre os “meios de comunicação de massa”, há uma sobreposição direta com a análise econômica, e isso está se tornando particularmente importante. O desenvolvimento recente de uma “economia política da cultura” é estritamente necessário e deveria ser encarado não apenas como distinto de uma sociologia cultural, mas como complementar a ela.

Geertz (1989) aponta que

[...] como a manufatura de ferramentas é uma apologia a habilidade natural e a previsão, sua introdução deve ter influído na mudança das pressões seletivas de forma a favorecer o rápido crescimento do cérebro anterior, como parece ser o caso também da organização social, da comunicação e da regulamentação moral, as quais, a razões para crer, também ocorreram durante esse período de transição entre a mudança cultural e a biológica. Essas

mudanças do sistema nervoso não foram apenas quantitativas, talvez as alterações nas interligações entre os neurônios e sua maneira de funcionar possam ter uma importância ainda maior do que o simples acréscimo no seu número (GEERTZ, 1989).

Williams (1992) ainda nos leva a observar que, a menos que façamos essas extensões e ressalvas, a ideologia – mesmo em algumas vigorosas tendências contemporâneas da análise marxista – repetirá a história da ‘cultura’ como conceito. Em seus usos mais específicos, ela tem muito a contribuir, haja vista a necessidade de correção dos usos generalizados de “cultura”. Pode demolir o que é muitas vezes a falsa generalidade de “modo de vida global” para distinguir atribuições a classes específicas e a outros grupos. Como tal, Williams (1992) o define como um termo metodológico essencial numa atuante sociologia da cultura.

[...] as ideologias gerais, em sua plena profundidade e elaboração, devem, de fato, ser encaradas como das mais notáveis formas de produção cultural coletiva. Por outro lado, porém, exatamente porque todas as ideologias significativas são, na verdade, profundas e elaboradas, é que o conceito não pode ser abstraído como uma espécie de ‘espírito formador’ das raízes de toda a produção cultural. Dizer que toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais (como em alguns outros usos correntes) senão que toda prática é significativa (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Para o autor, é corriqueiro ouvir queixas de instituições tradicionais, que ainda reivindicam algum tipo de domínio.

Vieira Pinto (1969), comenta quanto à capacidade de criação filosófica, afirma que as classes dominantes ou se recusam a assumir as produções ideológicas partidas dos grupos que julgam ‘incultos’ ou recorrem à repressão de tais ideias para garantir seus privilégios. Para o autor, na perspectiva dialética e histórica, a ação do homem no mundo natural, que seu crescente desenvolvimento biológico lhe vai permitindo, produz duas ordens de resultados: (i) a criação de objetos artificiais e (ii) a criação de ideias – pela qual, cada vez melhor e mais extensamente, vai representando a realidade no pensamento.

Ambos esses tipos de resultados *são cultura*. A ideia, uma vez formada, prefigura ações futuras sobre a realidade material. Deste modo, em sua própria origem, a cultura é uma síntese da dupla capacidade de agir fisicamente e de representar mentalmente, que o homem adquire ao se ir constituindo fisiológica e psiquicamente em animal diferenciado sendo uma síntese, é reunião de modo opostos de ser, de produzir. Desvenda-se, assim, um aspecto capital do conceito de cultura: se o caráter de mediação de toda a realização humana. A cultura é simultaneamente *operação inteligente* exercida no mundo material e *ideação operatória* na esfera do pensamento. São dois aspectos

distintos da realidade do mesmo agente, o homem, na integridade de sua natureza. Por isso, o homem, torna-se o vínculo unificador dessas faces opostas. A unificação entre os dois lados da cultura, ele a cumpre pelo fato de *existir*. Com esta afirmação encontramos a raiz da legítima teoria da cultura, aquela que a fundamenta na realidade existencial do homem. A cultura não pertence a uma imaginária essência do homem, a uma alma imortal, nem tão pouco a um Espírito Absoluto, que, segundo pensava Hegel, a produz de si mesmo, por explicitação de suas virtualidades, e apenas teoria no pensamento e na ação humanas exteriorização acidental e histórica. A cultura é um produto do existir do homem, resulta de vida concreta no mundo que habita e das condições, principalmente sociais, em que é obrigado a passar a existência. Por isso, as teorias que acentuam as estreitas relações entre a cultura e a sociedade, e dão a esta por base aquela, não estão equivocadas, apenas se mostram insuficientes, pois, por falta de compreensão dialética do processo de constituição da sociedade, tomam-na por princípio absoluto. Não veem que o homem em sua existência sempre singular e concreta, é que produz, simultaneamente em ação recíproca a sociedade e a cultura, e em tão íntima conexão que os pensadores formalistas puderam iludir-se, acreditando que o plano cultural fosse uma concreção da realidade social. Ao produzir a cultura o homem ao mesmo tempo se produz a si próprio em forma de constituição de um modo social de convivência. A expansão da cultura é igualmente a expansão da sociedade, a ocupação cada vez mais extensa do espaço habitável, no qual se tornam reais as potencialidades de criação cultural de que o homem é capaz (VIEIRA PINTO, 1969, p. 135-136).

Partindo-se do conceito amplo e crítico de cultura, o existir do homem reveste-se de características inéditas no conjunto dos seres animais exatamente pela capacidade de criá-la. Todavia, a simples ação sobre a realidade, ainda que uma atividade construtiva de produtos relativamente complexos, não é o bastante para definir o homem. O que a torna qualidade distintiva do ser humano é a sua função de *‘mediação nas relações entre o homem e o mundo’*, que possibilitam a existência, dão-lhe as características que possui, e representa aquilo que falta na construção animal (VIEIRA PINTO, 1969).

Durante mais de metade deste século estiveram em vigor duas perspectivas sobre a evolução da mente humana, para Geertz (1989), ambos inadequados. A primeira é a tese de Freud que se baseou na presunção de que é possível simplesmente identificar padrões de cultura e modos de pensamento; e como reação a esse tecido de erros, surgiu a segunda perspectiva sobre a evolução mental humana, a saber, que a existência da mente humana basicamente em sua forma moderna, não é apenas um pré-requisito para a aquisição da cultura, mas que o crescimento da cultura em si mesmo não teve qualquer significado para a evolução mental.

O ainda complementa que é improvável que pudessem ter uma cultura desenvolvida que se comparasse à do aborígene australiano, por exemplo, ou que possuíssem uma linguagem

mais complexa com apenas 500 centímetros cúbicos de cérebro. O que o autor quer informar, é que se não há língua, também não há cultura; “[...] tornou-se agora um equívoco entregar a imagem da série gradativa para o aparecimento do homem, como é igualmente duvidoso se ainda podemos falar em termos de aparecimento da cultura, como se a cultura juntamente com o homem, passasse a existir subitamente” (GEERTZ, 1989, p. 48).

A constituição inata, genérica do homem moderno (antes chamada de natureza humana) parece ser agora um produto tanto cultural quanto biológico, pelo fato de ser provavelmente mais correto pensar em grande parte da nossa estrutura como resultante da cultura, em vez de pensar nos homens, anatomicamente iguais a nós, descobrindo lentamente a cultura.

Resgatando alguns estudos de Mead, o autor ainda afirma ser desnecessário requerer tanto um padrão de evolução humana descontínuo, como um papel não-seletivo para a cultura durante todas as fases do desenvolvimento humano, a fim de preservar a generalização empiricamente estabelecida de que no que concerne a sua (nata) capacidade de aprender, manter, transmitir e transformar a cultura, os diferentes grupos de *homo sapiens* devem ser vistos como igualmente competentes. Essa unidade psíquica ainda que não mais nos pareça redundante, mas para o autor, continua sendo um fato.

É a atividade mental que determina principalmente a maneira como uma pessoa encara o meio a sua volta. A sensação pura (seja angústia ou alegria) não teria qualquer unidade e mudaria a receptividade do corpo a futuras dores e prazeres apenas de modo rudimentar. O que é importante na vida humana é a sensação, lembrada ou antecipada, temida ou procurada, até mesmo imaginada e evitada é a percepção moldada pela imaginação que nos fornece o mundo exterior que conhecemos. É a continuidade do pensamento que sistematiza nossas reações emocionais em atitudes de tons distintos de sentimento e estabelece um certo escopo para as paixões individuais. Em outras palavras: em virtude de nosso pensamento e de nossa imaginação, dispomos não apenas de sentimentos, mas de uma *vida de sentimentos*.

O termo mente refere-se a certo conjunto de disposições de um organismo a capacidade de contar é uma característica mental, também o é a jovialidade crônica, assim como a cobiça – embora ainda não tenha sido possível discutir o problema da motivação quanto a ela o problema da evolução da mente, portanto, não é um falso tema gerados por uma metafísica mal conceituada, nem o caso de descobrir em que ponto da história da vida uma *anima* invisível foi sobreposta ao material orgânico. Trata-se de reconstituir o desenvolvimento de certas espécies de habilidades, capacidades, tendências e propensões nos organismos e delinear os fatores ou tipos de fatores dos quais depende a existência de tais características (GEERTZ, 1989, p. 60).

O termo mente, então, denota uma espécie de habilidade, propensão e capacidade, é um sistema organizado de disposições que descobre a sua manifestação através de algumas ações e algumas coisas conforme Geertz (à luz de Ryle) exemplificou como: quando um homem desajeitado tropeça acidentalmente, não atribuímos tal ação ao trabalho da sua mente, mas se um palhaço tropeça de propósito, acreditamos certamente que:

[...] a inteligência do palhaço pode exhibir-se em seus tropeços e tombos. Ele tropeça e cai da mesma forma que as pessoas desajeitadas, só que ele tropeça e cai de propósito, após muitos ensaios, no momento exato em que as crianças podem vê-lo e de forma a não se machucar, os espectadores aplaudem sua habilidade em parecer desajeitado, mas o que eles aplaudem não é uma atuação oculta executado 'em sua cabeça' é sua atuação visível que eles admiram [...] por ser um exercício de habilidade [...] (GEERTZ, 1989, p. 43).

O pensamento humano, conforme o autor, é “um ato aberto conduzido em termos de materiais objetivos da cultura comum (p. 61)”. As alegações em contrário do isolacionismo, em favor da substancialidade do sistema fechado da cultura, da organização social, do comportamento individual ou da fisiologia nervosa, o processo na análise científica da mente humana exige um ataque conjunto de praticamente em todas as ciências comportamentais, nas quais as descobertas de cada uma forçaram a constante reavaliação teórica de todas as outras.

Geertz ainda ressalva que as ferramentas, a caça, a organização familiar e, mais tarde, arte, a religião e a ciência moldaram o homem somaticamente. Elas são, portanto, necessárias não apenas a sua sobrevivência, mas a sua própria realização existencial. Ambos os autores relacionam muito a cultura ao trabalho, o entanto, pode-se observar tamanha determinação econômica no discurso de Vieira Pinto, enquanto Geertz mantém sua concepção no modo de ‘funcionamento’ que o homem opera sobre sua própria vida.

Vieira Pinto (1969) afirma que cultura é o processo de produção do homem sobre a natureza, produção da existência em geral: (i) produção do homem por si mesmo, mediante ação exercida sobre a natureza; (ii) produção dos meios de sustentação da vida para o indivíduo e a prole. Para ele, o homem produz a cultura por uma “necessidade existencial”, para desta, então, se apropriar. Isso porque é através dela que chega a postular as finalidades da sua ação; entretanto, devido a estruturação social, o homem, em vez de se apropriar da cultura, de dominá-la, acaba fazendo o inverso, alienando-se a ela.

[...] A cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Com este conceito apreendemos a noção culminante da teoria da cultura: a que nos mostra a cultura indissociável do *processo de produção*, entendido este, em sentido

supremo, como produção da existência em geral. E em dois sentidos: produção do homem por si mesmo, mediante a ação exercida sobre a natureza para se perpetuar como espécie que evolui e adquire progressivamente a capacidade ideativa; e produção dos meios de sustentação da vida para (p. 124) o indivíduo e a prole [...] (VIEIRA PINTO, 1969, p. 123-124).

Interpretada a cultura como **fruto do processo produtivo: produto**, a noção decisiva é a sua dupla natureza de *bem de consumo* e de *bem de produção*. O bem de consumo é resultado simultaneamente materializado em coisas e artefatos e subjetivado em ideias gerais, da ação produtiva eficaz do homem na natureza; o bem de produção é a capacidade crescentemente adquirida, de subjugação da realidade pelas ideias que a representam, constitui a origem de nova capacidade humana, a de idealizar em prospecção os possíveis efeitos de atos a realizar, conhecer novos instrumentos e novas técnicas de exploração do mundo, e criar ideias que significam finalidades para as ações a empreender (VIEIRA PINTO, 1969).

[...] a cultura não pode ser explicada idealisticamente identificando-a a um mundo abstrato de ideias e produtos de arte, nascidas da pura reflexão do espírito. Esta concepção é ela própria um artefato cultural resultante de certo condicionamento social do pensamento que esqueceu sua origem no processo de formação do homem ao longo da evolução das espécies animais. A cultura é uma realização do homem coetânea à realização de si mesmo pela ação produtiva [...] (VIEIRA PINTO, 1969, p. 126-127).

O autor expõe que algumas circunstâncias são complexas; ‘não alheias as diferenciações nos fatores naturais do meio’, na capacidade física e intelectual dos sujeitos e aos conflitos de desígnios constituídos entre eles; têm como razão principal o modo de participação de cada homem no trabalho da produção social. Tais circunstâncias levam à situação em que os bens culturais sofrem uma divisão: aqueles que representam o aspecto de produção da cultura ficam em poder de grupos minoritários da coletividade, resultando para estes uma acumulação de riquezas que os faz, numa segunda fase, tornarem-se os monopolistas do consumo dos bens culturais.

Williams (1992) cita algumas relações sociais de assimetria. Em primeiro lugar, no fato da obra tornar-se mercadoria, produzida para ser vendida com lucro; os cálculos internos de qualquer tipo de produção de mercado levam diretamente a novas formas de controle cultural e, especialmente, de seleção cultural. Tornamo-nos tão habituados as relações de mercado que pode parecer banal observar os tipos de obras que dão prejuízo na produção de mercado e estas, serem reduzidas ou até deixarem de ser produzidas, enquanto tipos que dão lucro se expandirem.

Em segundo lugar é que as modalidades comerciais manifestas de controle e seleção se tornam modalidades culturais: as relações relativamente simples de produção especulativa foram acrescidos de operações mercadológicas planejadas, os produtos são pré-selecionados para reprodução maciça e embora isso muitas vezes ainda possa falhar, o efeito geral é um mercado relativamente organizado, no qual a escolha do comprador – base racional original do mercado – foi deslocada para operar, na maioria dos casos, dentro de uma gama de opções já selecionada.

É preciso, contudo, examinar uma terceira área de assimetria exposta por este autor, área, essa, diretamente ligada às mudanças qualitativas nos meios de produção cultural. O que comumente se diz a respeito da invenção da imprensa é que ela ampliou enormemente uma cultura antes de minoria e, afinal, tornou uma cultura da maioria.

Com a invenção da escrita, existe já uma assimetria fundamental entre o uso desse meio poderoso e a participação como membro de uma sociedade isso se torna ainda mais acentuada à medida que aumenta a importância da escrita, mas a capacidade de ler cresce muito lentamente [...] (WILLIAMS, 1992, p.107).

Tem-se em vista que toda criação cultural ‘mais séria’ e o conhecimento social mais autorizado eram impressos. Além disso, o acesso à alfabetização era determinado e dirigido por instituições constituídas a partir desses pressupostos. O escritor, o impressor, o escultor, o compositor, estão manifestamente naquele conjunto de relações específicas, diretamente vinculadas a natureza de seus meios de produção e mediatos. Com o desenvolvimento das novas tecnologias reprodutivas, mudanças profundas acontecem, começando sobretudo com o cinema e a televisão. Surgem as novas formas de produção cultural (e nova divisão no trabalho).

[...] aos escritores e atores e, a seguir, aos cenógrafos, juntaram-se os operadores de câmeras, os técnicos de som, os montadores e toda uma série de pessoas com habilidades subsidiárias. No nível técnico mais simples, tornou-se quase inevitável o papel de um diretor coordenador. Mas a seguir, em segundo lugar, ou ainda outra divisão de trabalho na instalação, manutenção e em algumas formas de operação da própria tecnologia: eletricitas, carpinteiros, equipe logística. Pode-se dizer que estes representam apenas uma evolução das formas anteriores de apoio de artífices; mas a situação geral era qualitativamente nova, de tal modo que o trabalho nessa área tornou-se indispensável, nas tecnologias avançadas, ainda que pudesse restar alguma dúvida de que esses trabalhadores realmente fizessem parte da produção cultural [...] (WILLIAMS, 1992, p. 113-114).

É irônico, para tal autor, ver as condições dessa divisão serem renegociadas, à medida

que a tecnologia mais nova, como a composição tipográfica por computador, torna desnecessária ou redundante a divisão técnica. Porém, o que quer que ocorra com cada um dos processos, continua sendo condição geral da tecnologia cultural moderna o fato de que ela tanto requer formas sociais de produção quanto, ainda, dentro disso, em condições econômicas específicas, impõe não só uma divisão de trabalho profissional, mas também de classe.

[...] nas condições capitalistas [a nova forma de divisão de trabalho] torna-se estável e regular. Para além da especialização profissional e da divisão de classe dentro das formas sociais de produção cultural, a essa forma basicamente controladora da propriedade e da gerência dentro da qual as demais formas devem funcionar. Todo tipo de trabalhador cultural e produtivo, dentro dos sistemas altamente capitalizados dessas tecnologias avançadas, torna-se empregado de donos e gerentes, os quais não precisam de modo algum estar ligados à produção cultural (WILLIAMS, 1992, p. 115).

Por um lado, à visão de Vieira Pinto (1969), a cultura existe em cada momento histórico sob a forma de ideias gerais, de teorias sobre a realidade e de objetos fabricados de acordo com as técnicas até então conhecidas, é absorvida pela geração presente, que, munida dela, estará melhor equipada para enfrentar a necessidade de aproveitamento dos recursos naturais e descoberta de outros; e nesse sentido a cultura é um bem de consumo, que a sociedade obrigatoriamente, mediante a educação, distribui a seus membros.

Assim, com a cultura como objeto de produção/ consumo, surgem sujeitos designados por cultos ou não-cultos conforme seu empoderamento de tais bens de produção. Só é culto aquele que detém o usufruto da cultura.

A dupla realidade da cultura, de ser por uma de suas faces materializadas em instrumentos, objetos manufaturados e produtos de uso corrente, e por outra de estar constituída por ideias abstratas, concepções da realidade, conhecimentos dos fenômenos e criações da imaginação artística, correlacionadas uma e outra face pelas respectivas técnicas, leva o pensador ingênuo a desorientar-se ao conceituá-la, pois tem dificuldade em utilizar o método necessário para chegar à formulação racional do plano cultural em totalidade [...] (VIEIRA PINTO, 1969, p. 125).

É imprescindível assumir o ponto de vista genético, unido a uma filosofia existencial e à lógica dialética, para que se descubra a verdadeira realidade da cultura e seu alicerce no processo da produção. Este processo não pode ser cometido apenas por uma das faces: a produção dos bens de consumo de que o homem necessita; tem de ser alcançado igualmente pela outra face: da produção do próprio homem, em função da cultura que em cada época adquiriu. “Nesse sentido, o homem é ele próprio um bem de produção (VIEIRA PINTO, 1969,

p. 126)''.

Com base em Williams (1992), a invenção e o desenvolvimento dos meios materiais de produção cultural são um capítulo notável da história humana, ainda que comumente é considerado secundário em relação a invenção e o desenvolvimento daquilo que mais facilmente se percebe como formas de produção material, em alimentação, ferramentas, abrigo e utensílios.

O autor defende como equivocada a contraposição entre o ‘material’ e o ‘cultural’ e define duas áreas de estudo: (i) as relações entre esses meios materiais e as formas sociais dentro das quais são os dados (certamente, um problema geral na análise social, mas aqui a discussão se limita a meios e formas culturais); e (ii) as relações entre esses meios materiais e formas sociais e as formas específicas (artísticas) que constituem uma produção cultural manifesta.

Williams (1992) denota os efeitos sociais e sociológicos – em sua concepção – duradouros: (i) (Arte) categoria de meios materiais que depende de (humanos) recursos físicos e naturais constitucionais, e (ii) que depende do uso ou transformação de objetos e energias materiais não-humanos. "não se pode escrever história alguma das Artes sem dar plena atenção a essas duas categorias as artes da poesia falada, do canto e da dança são exemplos óbvios da primeira delas, assim como, da última, são exemplos a pintura e a escultura. E o interessante é que, seja qual for a exata prioridade delas (ou que talvez jamais seja determinado), cada um desses tipos está na verdade presente desde muito cedo na cultura humana. Ademais, cada um deles continuou sendo importante; não é uma simples questão de etapas sucessivas (WILLIAMS, 1992, p. 88).

Ambas essas formas de desenvolvimento já são notadas em uma etapa biológica e, ali, como no desenvolvimento mais conscientemente social, esses processos, que se poderiam isolar analiticamente, de modo geral são indissociáveis na prática. Contudo, pelo fato de que as relações sociais e, em especial, as mudanças nas relações sociais são mais visíveis no caso de evolução no uso ou transformação de objetos e energias materiais não-humanos, vale salientar o caráter social manifesto do outro tipo de evolução (WILLIAMS, 1992).

[...] efetivamente, existe plena paridade entre os propósitos da produção cultural e essa reprodução social e cultural mais geral. Porém, em algumas das etapas iniciais da reprodução técnica da produção cultural – como, de maneira mais notável, nos impérios políticos e na correlata imposição de sistemas religiosos – começam a aparecer elementos de assimetria nas relações entre as culturas dominantes e as subordinadas nas ordens sociais maciçamente reprodutivas dos períodos feudal e medieval esses elementos são ainda evidentes e podem, por vezes, ser claramente percebidos como as simetrias

ligadas a classes (WILLIAMS, 1992, p. 98).

Com sua visão dialética da cultura, Vieira Pinto (1969) apresenta dois fenômenos: Se no acervo cultural contam-se tanto os instrumentos materiais de transformação da realidade, máquinas, ferramentas, técnicas, operações manuais de alteração das propriedades dos corpos, quanto as ideias e as criações artísticas e ideológicas que tais operações propiciam, e que depois servem para dirigi-las; tem-se em resultado que o grupo social minoritário valoriza mais a apropriação desta segunda ordem de bens culturais que é exclusiva dele, porque a primeira lhe parece firmemente assegurada em suas mãos.

Por isso, julga-se ‘culto’ e enaltece a posse das ideias e de produtos ideais da cultura, enquanto os bens culturais materiais, que exigem a operação direta sobre o mundo físico e, naturalmente, também o emprego da força muscular, são impostos pelas classes dominantes às grandes massas que, por não ter a propriedade deles e só escassamente consumir o que produzem, são consideradas ‘incultas’, porque apenas lhes soba o trabalho produtivo nas modalidades mais duras e grosseiras.

Temos aí o primeiro fenômeno, a cultura como o acúmulo, conjunto de coisas. Já o segundo fenômeno citado pelo autor, consiste em que os bens materiais produzidos pelos que manejam os instrumentos materiais da cultura lhes são tomados e vão ser propriedade dos que detêm os valores ideais da cultura. Porém, com o prosseguimento da diferenciação a que estamos aludindo, a divisão no processo cultural atinge o extremo da desigualdade humana e da injustiça social.

A classe que se apropriou com exclusividade da parte ideal e subjetiva da cultura consegue, então, absolver não apenas os produtos da fabricação dos que só manipulam os instrumentos materiais, mas chega ao ponto de adquirir o homem enquanto tal, em sua qualidade de instrumento produtivo, o que representa a forma suprema de distorção na apropriação da cultura. É a era que tem expressão mais crua no estatuto da **escravidão**, a qual não desaparece, e sim apenas se atenua (VIEIRA PINTO, 1969).

[...] A classe trabalhadora permanece incapacitada para engendrar ideias porque se acha privada de definir a finalidade, de dar a destinação das coisas que produz. Encontramos aqui a raiz da divisão histórica do trabalho nas formas intelectual e manual, que se projeta objetivamente numa divisão entre camadas sociais [...]. O trabalho manual, pelo qual a imensa maioria dos homens toma contato com a natureza, fica votado a um plano inferior em dignidade. [...] Com isso, as classes efetivamente trabalhadoras ficam privadas, não do direito de pensar, que, esse, o exercem constantemente e em natural sentido reivindicatório, mas do direito de ver reconhecidas como

expressão da cultura as ideias que elaboram [...] (VIEIRA PINTO, 1969, p. 131).

Assim como o é a negação da Cultura Surda. Ela não está reconhecida pelo outro (majoritário), embora pareça mais do que evidente entre os nativos.

Ao declarar que “Só o homem na sua atividade construtiva cria cultura (p. 13)”;

Vieira Pinto (1969) supõem por consequência dessa que, se a cultura é concomitantemente ação e ideia, significa que a ação é a mediação entre duas ideias e a ideia, por sua vez, mediação entre duas ações.

A ação do homem, sendo a mediação entre duas ideias, concede à primeira a qualidade de servir de fundamento para a *finalidade* da criação da segunda. Mas por outro lado, a ideia, uma vez constituída, torna-se mediação entre duas ações consecutivas, quer se trate de operações ambas conhecidas ou de ações em que a segunda supera em qualidade a primeira, por ser uma *inovação*, uma *invenção*, um gesto criador até então ignorado (Vieira Pinto, 1969).

A ideia como valor cultural, ao viés de Vieira Pinto, apoia-se em todo conjunto de ações habituais da espécie, cuja qualidade está comprovada e perfeitamente representada no pensamento, para sugerir ação *imaginada* provavelmente útil que o homem tentará a seguir realizar.

Deve-se atentar-se para o comportamento, e com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou, mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação. Elas encontram-na também, certamente, em várias espécies de artefatos e vários estados de consciência. Todavia, nestes casos o significado emerge do papel que desempenham (Wittgenstein diria seu ‘uso’) no padrão de vida decorrente, não de quaisquer relações intrínsecas que mantenham umas com as outras. [...] Quaisquer que sejam, ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos ‘em seus próprios termos’, ganhamos acesso empírico a eles inspecionado os acontecimentos e não arrumando entidades abstratas em padrões unificados (GEERTZ, 1989. pp. 12-13).

Geertz assevera que a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural. Os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas, e através da observação vemos que normalmente eles têm muito mais do que isso. Mas não há nada tão coerente como a ilusão de um paranoico ou a estória de um trapaceiro. A força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas. Para este autor, nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que

a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar.

Se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorcia-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo – é divorcia-la das suas aplicações e torna-la vazia. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. Quando isso não ocorre e nos conduz, ao contrário, a outra coisa – a uma admiração da sua própria elegância, da inteligência de seu autor ou das belezas da ordem euclidiana –, isso pode ter encantos intrínsecos, mas é algo muito diferente do que a tarefa que temos – exige descobrir o que significa toda a trama com os carneiros (GEERTZ, 1989, p. 13).

Quando o pesquisador etnográfico anota aquilo que vê, que observa, ele inscreve o discurso social; e de tal modo transforma aquele acontecimento passado – que existiu apenas em seu próprio momento de ocorrência – num relato que, por sua vez, existe no momento da inscrição e assim novamente se fará a cada vez que for consultado novamente. Todavia, o autor assevera, este fenômeno é complexo. Aquilo que se anota não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, não temos acesso direto e sim marginalmente, apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender.

Ou seja, para o autor supracitado, somos ‘meros’ observadores atentos, papagaios de pirata. A partir daí, o autor cita três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é fluxo do discurso social e a interpretação envolvida incide em tentar salvar o ‘dito’ num discurso da sua ‘possibilidade de extinguir-se a fixa-lo em formas pesquisáveis’.

O problema metodológico que a natureza microscópica da etnografia apresenta é tanto real como crítico. Mas ele não será resolvido observando uma localidade remota como o mundo numa chávena ou como o equivalente sociólogo de uma câmara de nuvens. Deverá ser solucionado – ou tentar sê-lo de qualquer maneira – através da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir. O que o autor tenta elucidar é que fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas [...] (GEERTZ, 1989, p. 17).

O que nos leva, finalmente, à teoria. O pecado obstruidor das abordagens interpretativas de qualquer coisa – literatura, sonhos, sintomas, culturas – é que elas tendem a resistir, ou lhes é permitido resistir, à articulação conceptual e, assim, escapar a modos de avaliação

sistemáticos. Ou você apreende uma interpretação ou não, aceita-a ou não (GEERTZ, 1989).

Para Geertz, uma série de características de interpretação cultural tornam ainda mais difícil o seu desenvolvimento teórico. A primeira é a necessidade de a teoria conservar-se mais próxima do terreno do que parece ser o caso em ciências mais capazes de se abandonarem a uma abstração imaginativa.

O mesmo autor adverte que somente pequenos ‘voos de raciocínio’ tendem a ser efetivos em antropologia; voos mais longos tendem a se perder em sonhos lógicos, em investimentos acadêmicos com simetria formal. O ponto global da abordagem semiótica da cultura é auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um pouco mais amplo, conversar com eles.

A articulação entre o obstáculo dessa necessidade de penetrar no universo não familiar de ação simbólica e as exigências do avanço técnico na teoria da cultura, entre a necessidade de aprender e a necessidade de analisar, é, em consequência, tanto necessariamente grande como basicamente removível. Como decorrência, quanto mais longe vai o desenvolvimento teórico, mais profunda se torna essa tensa articulação.

Conforme Geertz, essa é a primeira condição para a teoria cultural: não é seu próprio dono. Como não se pode desligar das imediações que a descrição minuciosa apresenta, sua liberdade de modelar-se em termos de uma lógica interna é muito limitada. Qualquer generalidade que consegue alcançar surge da delicadeza de suas distinções, não da amplidão das suas abstrações.

[...] Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual. Fatos anteriormente descobertos são mobilizados, conceitos anteriormente desenvolvidos são, hipóteses formuladas anteriormente são testadas, entretanto o movimento não parte de teoremas já comprovados para outros recém-provados, ele parte do tateio desajeitado pela compreensão mais elementar para uma alegação comprovada de que alguém alcançou e superou [...] (GEERTZ, 1989, p. 18).

Baseada, sobretudo neste autor, Geertz (1989), a próxima seção apresentará a teoria da cultura Surda. Entende-se que um “[...] o ensaio, seja ele de trinta páginas ou trezentas, parece o gênero natural no qual apresentar as interpretações culturais e as teorias que as sustentam e porque, se alguém procura tratados sistemáticos na área, logo se desaponta, principalmente se encontra algum [...] (GEERTZ, 1989, p. 18)”.

Para o autor, a tarefa essencial de uma construção teórica como esta não é codificar regularidade abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, não generalizar através dos

cados, mas dentro deles. Sou um papagaio de pirata, e deste ponto de vista, registro e discuto minha atentas observações.

4 ESTUDOS SOBRE A CULTURA SURDA

Para Skliar (1998), falar em cultura Surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada, pois muitos autores ainda defendem uma concepção de cultura como universal e única. Como defendemos aqui uma interpretação de cultura do ponto de vista de seu sujeito ‘nativo’, serão apresentadas algumas pesquisas, análises e concepções constituídas por sujeitos Surdos.

Analisando as narrativas da pesquisa de Strobel⁸ (2008b), é possível refletir com maior profundidade sobre as práticas ouvintistas nas escolas de Surdos e resistências do povo Surdo contra esta prática, procurando resgatar a cultura Surda na história. Nas pesquisas teóricas a autora observou o papel fundamental da língua de sinais, o reconhecimento da cultura Surda e a construção de sua identidade. Também em Strobel (2008b), pode-se observar traços da história nacional, bem como história de vida de vários sujeitos, desvelando artefatos e peculiaridades da Cultura Surda.

Para Strobel, é por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura Surda ajuda a construir as identidades das pessoas Surdas dentro da sociedade. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, a cultura é como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação.

Além do resgate documental-histórico e o registro (seguido de análise) de sujeitos Surdos, Strobel ainda apresenta materiais de outros autores, pesquisas estas que nos permitem refletir e entender a cultura, a identidade e as representações dos Surdos. Resgatando Miranda (2001 *apud* Strobel, 2008b), por exemplo, Strobel aponta que, se a comunidade surda é inicialmente ligada por uma representação da identificação, consequentemente ela terá uma língua que influi na diferença essencial.

⁸ Strobel, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora Surda reconhecida nacionalmente na área da educação e cultura Surda, em sua tese de doutoramento, tratou de um estudo empregando procedimento das análises narrativas e pesquisas teóricas etnográficas possibilitando, de acordo com a mesma, a coleta de dados sobre a cultura do povo Surdo.

Ou seja, a política de significação age como a necessidade de ‘pátria cultural’ com poder de identificar-se, de auto-narrar-se, ela tem razão de ser e existir. Para a autora, a cultura Surda produz um conjunto de perspectivas que, em geral, estabelecem ao povo Surdo como um ‘deslumbramento’. A construção das identidades Surdas que viria da implicação do cultivo das representações impostas por aqueles que têm o poder de classificar e de nomear, subverte a ordem. A definição pode ser submetida ou resistente, assim como expõem os diferentes olhares dos profissionais da área de saúde, educacional e da sociedade.

Marques (2008) afirma que o campo de estudo com maior forte influência nas pesquisas que envolvem as pessoas Surdas, a qual também manifestou-se como uma linha relevante na emancipação cultural das pessoas Surdas são os Estudos Culturais⁹.

Para Marques (2008), assim como a Linguística envolve as línguas de sinais, os Estudos Culturais vêm trazer subsídios teóricos para a questão da diferença, formação de grupos e das conquistas de cidadania às pessoas Surdas. De acordo com este autor, os Estudos Culturais surgem na segunda metade dos anos 50, como um campo de estudo na Grã-Bretanha, derivado de uma corrente chamada leavisismo, a partir do trabalho de F.R. Leavis, que era uma tentativa de disseminar o chamado “capital cultural” (Bourdieu) através do uso do sistema educacional para distribuir conhecimentos e apreciação literários baseados numa “grande tradição” no modelo da alta cultura.

Marques (2008) cita como um dos representantes mais destacados desse início dos Estudos Culturais o autor Raymond Williams (apreciado com maior profundidade na seção anterior), com posição ambivalente sobre o leavisismo, trazendo novas formas de analisar a cultura da classe operária. Além desta, outra obra resgatada por Marques é a de Thompson (1968), pois apresenta a identidade da classe operária com um componente político e conflitual. Sob a base marxista, jovens deste centro começaram mostrar interesses na investigação das funções da política da cultura e pelas manifestações da cultura de massa. As influências da teoria marxista nos Estudos Culturais são evidentes nas contribuições de Gramsci (conceito de hegemonia, subalterndade) e os trabalhos da Escola de Frankfurt (conceito de indústria cultural).

Perlin (1998) apoia-se na ideia das identidades como múltiplas e multifacetadas,

⁹ O professor Rodrigo Rosso Marques também é Surdo, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, um dos desenvolvedores da Proficiência da Libras oferecida pelo MEC e UFSC além de fundador da primeira revista científica em Língua de Sinais do Brasil, a Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras (ISSN: 2358-7911), encontrada no endereço eletrônico: <http://revistabrasileiravrLibras.paginas.ufsc.br/>.

podendo ser definidas em várias categorias, sempre dependendo de suas vivências sociais; assim como vemos aqueles que nasceram ouvindo e mais tarde ensurdeceram, aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda, aqueles que continuam com uma identidade dividida entre os dois mundos e aqueles que se guiaram sempre pela experiência visual¹⁰.

Contudo, Perlin, em diversos trabalhos, bem como seu ‘parceiro’ em diversos escritos Carlos Skliar, trabalham mais diretamente com concepções e aprofundamento teórico-científico acerca da Identidade, Identidades Surdas, dentre outras temáticas como diversidade e diferença. Perlin (2005) afirma que o Surdo tem diferença e não deficiência, a cultura Surda como diferença, para a autora, se constitui numa atividade criadora; símbolos e práticas jamais consguídos, jamais aproximados da cultura não-Surdo. Ela é disciplina por uma forma de ação e atuação visual.

Outra teoria que, para Marques (2008), também vai formar os alicerces dos Estudos Culturais é a Semiótica nos anos finais da década de 1960. O autor cita alguns autores/ teorias como em Stuart Hall, que enfoca uma análise atenta às práticas significantes e processos discursivos, fazendo desta abordagem uma posição estruturalista nos Estudos Culturais. Ainda assim entra um confronto entre o marxismo estruturalista de Louis Althusser (ideologia), o culturalismo de Willians e o estruturalismo (semiótica).

Alguns personagens importantes na teoria francesa como Foucault, Barthes, Loytard e Derrida, de acordo com Marques (2008), abordaram perspectivas com graus de complexidade muito diferentes como análise de discursos e sociedades sob o filtro de noções de descentramento, fragmentação dos sujeitos e das experiências foram apropriados pelos Estudos Culturais. Esta mistura vai servir de reorientação dos pressupostos teóricos apresentado nas próximas páginas.

Marques (2008) alega que há um contraste teórico entre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, que contou com as influências da pós-modernidade, todos complexos de se dissociar, porém estas bases formaram as configurações dos Estudos Culturais. Configurações, estas, que não se estagnaram, houve outras tendências dos Estudos Culturais contemporâneos que, conforme Prysthon (*apud* MARQUES, 2008) são a teoria pós-colonial e a teoria crítica que lida diretamente com as questões das minorias e das micropolíticas.

Deste modo, Marques (2008) aponta que, para Prysthon, a produção cultural da periferia

¹⁰ A autora supramencionada também é Surda, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Perlin foi a primeira Surda a obter título de doutorado no Brasil. Suas pesquisas direcionam-se nas temáticas de surdez e: Educação, Cultura, Diferença, Alteridade e, de sobremaneira, Identidade. Está entre as autoras mais citadas pelos trabalhos acadêmicos pesquisados para esta tese.

e o debate sobre ela tem consolidado um viés nos Estudos Culturais: o discurso da diferença estabelece uma espécie de política das minorias. As diferenças culturais precipitam um imperativo para o teórico da cultura, que é preparar uma ‘moldura conceitual’ que redefina o papel das minorias, dos subordinados, dos “deserdados da terra”, do que era chamado de Terceiro Mundo na reordenação “global” da cultura.

Para Marques (2008),

Assim, com essa nova conexão (pós-colonialista), os Estudos Culturais reinsere em seu conteúdo o debate da identidade nacional, da representação, da etnicidade, da diferença e da subalternidade no centro da história da cultura mundial contemporânea. Evidencia-se então que os pressupostos fundamentais dos Estudos Culturais não se reduzem à análise da ação da mídia, que percorre as estruturas sociais e o contexto histórico como fatores para a compreensão da ação desses meios, ocorrendo o deslocamento do sentido de cultura da sua tradição elitista para as práticas cotidianas (MARQUES, 2008, p. 58).

Abordando a questão da cultura, temos um conjunto de práticas culturais, com relação à produção e intercâmbio de sentidos, deixando de ser considerada algo passivo e incorporando um sujeito que pode criar e agir sobre as coisas. Assim, os fatos e pensamentos sobre as pessoas Surdas são atos que permitem uma experiência que molda e transforma na corriqueira temporalidade, fundamentam uma identidade, como Stuart Hall elucidaria, mesmo na formação das comunidades surdas, nos movimentos das significâncias, nas produções culturais (MARQUES, 2008).

Para esse autor, é partindo desta experiência que os discursos se sustentam para justificar essas “atitudes”; no representar e no discursar que os pesquisadores se centraram para explicar esta questão, e também para diferenciá-la das demais, articulando um binarismo de discursos sobre “não-Surdos” e “Surdos”.

Strobel (2008a) resgata na concepção de ‘Estudos Culturais’, o surgimento desse movimento e apresenta, em sua tese, algumas atualidades do tema. Em suma, ela afirma que os Estudos Culturais tornaram mais próximos os Estudos Surdos, tornando possível a compreensão das práticas culturais e sociais na constituição identitária dos sujeitos Surdos e a análise as atribuições de significados dessas práticas em seu cotidiano.

Eu não percebia o que era ser surda até ter mais ou menos seis anos de idade, antes percebia que todos em casa conversavam comigo através de gestos, apontações e de articulações lentos dos lábios. No decorrer da vida diária não tinha motivos para pensar sobre as diferenças, porque minha mãe comunicava

desta mesma forma com os meus dois irmãos acho porque eles eram pequenos ainda. Até que de uma forma incidental [...] observando a mãe conversar falando rapidamente com minha irmã e eu não a entendia, minha irmã respondia falando e eu entendi que ela era igual como meus pais, como aos meus vizinhos, como as outras pessoas na rua e comecei a compreender que eu era diferente do resto de família e eu me senti sozinha contra o mundo, porque eu não conseguia falar da mesma maneira que meus irmãos e pais (STROBEL, 2008, p. 25).

Strobel relata ainda, que associava sua diferença com a maneira de comunicação e não com a falta de audição, sentia-se excluída de tudo sem a cumplicidade de alguém semelhante com quem poderia vir a se identificar. Outra narrativa semelhante a desta autora é o trecho resgatado da autora Surda Vilhalva; quando criança buscava a diferença dela na aparência física e por isto ficava confusa, pois não encontrava diferença dos demais sujeitos:

[...] descobri que eu era diferente das demais crianças, isso aconteceu durante uma brincadeira de pau-a-pique, se é que existe essa brincadeira, todas as crianças ficavam de um lado da outra e uma determinada pessoa gritava: 'já', e todos corriam e batiam em um local escolhido e voltavam correndo e para minha surpresa eu fiquei parada no mesmo lugar, levei um susto e pensei: - O que aconteceu? Por que eles correram e por que eu fiquei? Tudo isso passava de forma de um filme dentro de minha cabeça, senti em meu corpo algo estranho e comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei para meu corpo dos pés a cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés a cabeça e nada encontrei de diferente (VILHALVA, 2001, p. 15).

Strobel afirma que em muitas situações narradas pelo povo Surdo, a maioria dos sujeitos Surdos não acompanha os diálogos do dia a dia com seus parentes não-Surdos durante as refeições, ou durante as programações na televisão e muitas vezes eles pedem aos parentes, pela pouca atenção, a explicação sobre tudo. O que encaixa bem também nestes anseios de crianças Surdas é o que Strobel resgata de outra autora Surda, Laboritt,

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (1994 *apud* STROBEL, 2008, p. 51).

Solidão é um sentimento encontrado com frequência nos depoimentos e, inclusive, nos

olhares de Surdos sujeitos de pesquisa. Em minha dissertação de mestrado¹¹, por exemplo, é citado uma delicada situação, a mais reveladora de tal pesquisa. Embora eu já tivesse encontrado inúmeros momentos de diversão, companheirismo e amizade entre colegas, além de alguns questionáveis rendimentos por parte do aluno Surdo, chamado na pesquisa por AM; em determinado dia de observação em campo, no qual a Tradutora Intérprete deste aluno havia tomado o dia de folga e, como avisado antecipadamente pelo professor de Matemática, haveria avaliação escrita e duplas de alunos; poucos minutos desvelaram as expectativas que seus colegas e também o professor da disciplina depositava em tal aluno:

Nesse momento no qual os alunos escolhiam com quem gostariam de estar ao lado, AM permaneceu sozinho; organizou seu material na carteira e pôs-se a copiar do quadro as equações a serem resolvidas. Seu olhar triste começa a aflorar, sua expressão de preocupação, medo e angústia confundem-se no decorrer dos minutos. Quando terminou de copiar olhou algumas vezes para sua folha, mas não soube solucionar nenhuma das equações. Olhava para os lados, para baixo, para mim, sua expressão e seu olhar só me faziam pensar em uma palavra: solidão. Foi só aí então, que percebi o lugar, ou não lugar que esse aluno ocupa nesta sala de aula e nesta escola (LOURENÇO, 2013, p. 76).

Neste episódio, vivido em pesquisa de campo e apresentado no resultado de tal pesquisa, o professor perguntou para vários alunos se não podiam fazer dupla com o Surdo, pedindo que alguém o ajudasse já que a intérprete havia faltado – observe que o professor entende que se o Surdo estivesse com a intérprete, não precisaria de dupla para executarem a prova – e, ao notar que haviam sobrado três alunos, o professor pressionou ainda mais, pois *‘não faz sentido sobrar três alunos em uma atividade avaliativa que deveria ser em duplas’*; e neste momento os outros dois alunos sentaram-se juntos e o Surdo, enfim, sobrou, sozinho, isolado com seu então olhar solitário, dando-se conta que de fato, estava naquele momento e lugar sozinho.

Em alguns escritos, alguns Surdos admitem que, por vezes, o povo Surdo é ‘reservado’, sim; mas isso ocorre porque a sociedade brasileira ainda vê os sujeitos Surdos como ‘deficientes’. Strobel (2008) comenta que em um documentário norte-americano de televisão, ‘Som e Fúria’, uma mãe de um Surdo conversando com uma mulher Surda, sobre a decisão dela em fazer implante coclear¹² no seu filho. A mulher Surda pergunta à mãe do implantado:

¹¹ LOURENÇO, Katia Regina Conrad. Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Orientador: Prof Dr Antonio Chizzotti. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: 2013.

¹² Implante Coclear: é um aparelho tecnológico composto de partes internas e partes externas; é feita uma cirurgia na parte detrás do ouvido externo com anestesia local, onde colocam o estimulador e

‘(...) você não aceita a surdez de seu filho?’, a mãe respondeu: ‘claro que aceito a surdez de meu filho, mas eu quero que ele tenha uma vida normal’.

Conforme a mesma autora, isso é muito corriqueiro na sociedade majoritariamente não-Surda: dizer que aceitam os Surdos, que aceitam a língua de sinais e a cultura Surda, mas no fundo vêem os Surdos como ‘anormais’; acreditam que falta algo na vida dos Surdos e isto dificulta que os mesmos construam as suas identidades Surdas com sua diferença cultural.

Até mesmo as reflexões acerca da História dos Surdos de Strobel (2008a; 2008b) e Strobel e Perlin (2008), são influenciadas demasiadamente pelo campo dos Estudos Culturais, pois estes, ‘iluminam’ conceitos fundamentais como cultura, identidade e diferença, atribuindo um novo sentido ao conceito de representação. A autora também aponta que tais estudos mostram como as lutas por imposição de significados, a política da diferença e da identidade é vivida em toda a sua intensidade, bem como a negociação de espaço e a busca de posições de poder.

À medida que Strobel (2008a) aprofunda suas reflexões a respeito do povo Surdo, verifica as tantas representações imaginárias que os povos não-Surdos têm acerca desses sujeitos. O povo não-Surdo, por falta de conhecimentos que adentrem esta temática, nomeia erroneamente os sujeitos Surdos, muitas vezes vendo-os com inferioridade.

Refletindo, vemos que hoje em dia ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos. Ou ainda, iniciam dizendo serem a favor da língua de sinais e, aos poucos, sem ninguém perceber vão deixando-a de lado [...]. É porque os sujeitos ouvintes¹³ não conhecem ou não compreendem realmente a cultura surda ou não aceitam a cultura surda? Na realidade, o problema não são os sujeitos surdos, não são as identidades surdas, nem a língua de sinais e sim as representações estereotipadas e hegemônicas sobre a cultura surda (STROBEL, 2008a, p. 85).

O problema, citado pela autora, é que a sociedade desconhece o povo Surdo e, por essa razão, fica reciosa e apreensiva, sem saber como se relacionar com os Surdos, tratando-os de forma paternal ou reducionalista, são inúmeros os preconceitos e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento.

Na trajetória histórica dos Surdos, fazem-se referências a atendimentos sobre como as

receptor na cóclea (pequeno órgão no ouvido interno). O micro aparelho fica instalado aí enquanto, na parte externa, fica fixado (através do ímã interno) o eletrodo com microfone e um processador de fala.

¹³ Chamados, neste trabalho, devido sua abordagem pela Positividade ao olhar o Surdo, e buscar um prisma pela sua própria cultura, de não-Surdos.

representações dos Surdos seguem um padrão por parte dos educadores, médicos, fonoaudiólogos, entre outros, que atuam com os sujeitos Surdos, como diz Perlin, em sua tese de doutorado:

[...] discurso constituído tem sua historicidade, teve seus inícios diretamente com os profissionais que trabalharam diretamente com os surdos. Os profissionais se apresentaram em campos distintos: escola e clínica. As representações para os surdos na escola e na clínica foram produzidos em articulações discursivas que os representam, nomeiam, definem, limitam, explicam, normalizam e mesmo alteram sua identidade (PERLIN, 2003, p. 38).

Com a evolução dos estudos da medicina sobre a surdez, as ciências da vida começaram a categorizar os sujeitos Surdos, segundo suas representações, em graus de surdez (os Surdos leves de um lado, e os profundos em outro extremo); desse modo, os Surdos passaram a ser considerados ‘doentes’ e ‘deficientes’. O fato de os sujeitos Surdos terem dificuldade para ouvir e falar (oralmente) é o que, de acordo com Strobel (2008b), reforçou esta representação.

Strobel (2008b) reforça que as opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada até o presente momento para o povo Surdo. Se um sujeito Surdo excepcionalmente aprende a falar e a ler os lábios, isto faz muita diferença na representação social; mas para ela, quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os Surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades.

Essa representação da surdez e da língua vem acompanhada das variações de conceitos das terminologias marcadas socialmente: o deficiente auditivo, a surdez, o Surdo. Para Strobel (2008b) a terminologia ‘Deficiente Auditivo’ é visivelmente rejeitada, tendo em vista todos resultados de pesquisa – artigos científicos, dissertações e teses – encontrados de autores Surdos. Não é difícil de concluir que o termo deficiente define o sujeito segundo sua capacidade ou ausência de ouvir e não a presença de uma cultura linguística diferente.

O que também se pode extrair dos comentários da autora, é que evidentemente, se estamos identificando um sujeito como deficiente, estamos partindo do nosso próprio ponto de vista; todavia, um ponto de vista que não é o **do próprio sujeito** nem ao menos de uma concepção humana (das ciências humanas e sociais). Um ponto de vista que vê um ser como limitado, menos capaz, é uma concepção aceitável do campo das ciências biológicas, que lida com tabelas previamente determinadas e padrões de normalidade já muito bem estipulados.

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me

afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai explicar a identidade surda. O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte (PERLIN, 2005).

Strobel (2009), afirma que esta visão clínica e audiológica incapacita o sujeito Surdo, não respeita a sua língua de sinais e sua cultura. A falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade não-Surdo, que dá aos Surdos o estereótipo de ‘deficientes’, ora deficientes auditivos, deficientes da áudio-comunicação, distúrbios da comunicação etc. Isso porque a fala e audição desempenham o papel de destaque na vida ‘normal’ daquela sociedade. No momento de um encontro entre ‘falantes e não falantes’ ou ‘Surdos e não-Surdos’, o falante se sente empoderado e lança um estranhamento direta e rapidamente ao Surdo.

As clínicas e até algumas escolas para Surdos ainda hoje usam o estereótipo de ‘deficiente auditivo’. Para algumas delas os sujeitos Surdos com dificuldade de fala representam o fracasso dos próprios sujeitos Surdos e não dos profissionais especialistas, pois não querem se responsabilizar pelo baixo rendimento de aprendizagem deles e conspiram aos pais de Surdos e a sociedade leiga pra atribuir o estereótipo de Surdos como ‘deficientes’ (SKLIAR, 1998 *apud* STROBEL, 2009).

Ainda conforme Skliar, citado por Strobel, o uso do termo Surdo ou deficiente auditivo aponta, também e principalmente, para uma diferença de concepção da surdez: A concepção clínico-patológica concebe a surdez como uma deficiência a ser curada através de recursos como treinamento de fala e audição, adaptação precoce de aparelhos de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc. Nesse sentido, o encaminhamento é o trabalho fonoaudiológico e a escola comum, com o objetivo de “integrar” a pessoa Surda no mundo dos não-Surdos através da “normatização” da fala.

Perlin (2005) também defende que a concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa Surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria. Para a autora, “[...] os estudos culturais negam o universalismo e permitem uma aproximação do sujeito nativo sem mitos e suposições já construídos acerca do sujeito surdo (p. 51)”.

Ainda atualmente há muitos sujeitos Surdos que acreditam neste estereótipo negativo, se acomodam e têm conflitos de identidades como consequências de muitos anos de opressões ouvintistas não respeitando suas identidades como diferença cultural ou pior ainda, em vez de se acomodarem, se revoltam contra prática de ouvintismo, recusando-se a aprenderem a falar e

agir como mandam. Para Strobel (2009), isto atribue aos sujeitos ouvintistas o pretexto para proibir a aquisição da língua de sinais alegando que isto pode provocar os sujeitos surdos ‘preguiça’ para falar.

Não se pode esquecer que, historicamente, os surdos sempre foram vistos como inferiores aos não-Surdos, como deficientes que precisavam se adequar e caminhar para a "normalidade" e para isto precisavam se oralizar. Isto marcou por muitos anos a comunidade surda, que é uma minoria linguística e que tem sim uma língua própria não oral! O surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como Surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribuiu (STROBEL, 2008).

Trata-se de respeito pela expressão cultural surda com suas subjetividades, identidades, políticas, histórias, línguas, pedagogia e outros, sendo assim, o povo surdo se auto-identifica como ‘surdo’, que formam um grupo com as específicas características linguísticas, cognitivas e culturais, sendo considerados como diferença. Perlin e Miranda refletem: “(...) ser surdo, a diferença que vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras” (2003, p. 217).

A falta de compreensão da cultura surda tem sido problema na história dos surdos, os quais sofreram negligências e perseguições historicistas, mas isto já está mudando e os sujeitos surdos não temem mais a prática ouvintista e lutam pela valorização de sua representação como diferença cultural! A exemplo, eis um fragmento da dissertação do pesquisador surdo Miranda:

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! Neste ponto devia começar a dissertação. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão. A idéia de comunidade surda contestada e continuamente sendo reconstituída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema esquerda, se apresenta mais como uma ameaça à representação do outro surdo (MIRANDA, 2001, p. 08).

A representação do ‘surdo’ tem procurado abrir o espaço igualitário para o povo surdo procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo linguístico cultural diferencial. Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas ‘diferenças’ e assim respiram com mais orgulho e riqueza da suas condições culturais! (Strobel, 2008)

A história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas públicas e muitos outros aspectos do Povo Surdo têm sido elaborados sempre sob o ponto de vista dos não-Surdos e não dos Surdos que massivamente são ignorados, desvalorizados enquanto sujeitos e profissionais que podem contribuir a partir de suas capacidades essenciais e de sua diferença: do ser surdo. Ainda Strobel (2008b, p. 41), à luz de Sá (2002, p. 07), afirma que com isso, as minorias surdas tem sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada.

O ponto de partida do historicismo é uma visão específica e particular da história dos surdos narrados pelos sujeitos não-Surdos, considerando os fatos históricos como únicos e não-repetíveis, contra uma história cultural, válida para os povos surdos. Seu interesse mais específico é a História Política.

Então sob o olhar historicista, o interesse mais específico de desvendar os episódios em que os muitos sujeitos ‘salvaram’, ‘auxiliaram’ e ‘amparam’ o povo surdo do isolamento, do silêncio, demonstrando que este período da história tem maior credibilidade e valores únicos, devendo cada acontecimento ser entendido através do seu contexto histórico; no caso da história de surdos, Strobel (2008b, p. 44) define como a valorização excessiva da história do colonizador.

Nos Estudos Surdos, o historicismo de surdos é definido como história de surdos na concepção ouvintista, há uma série de relatos realizados por sujeitos surdos que sofreram, como alunos ou espectadores, com as consequências do ouvintismo, que são passadas de geração em geração e que não estão registrados, o que nos mostraria o outro lado da história e nos ajudaria a entender a gênese dos povos surdos que atualmente estão se consolidando e sendo organizados em comunidades surdas, como por exemplo, as associações e federações.

O povo surdo já sofreu terríveis injustiças, é claro que não podem ser esquecidas, mas não significa que devem ser usadas como pretextos para ressentimentos. Se o povo surdo percebe que as práticas ouvintistas e/ou de colonização são as manchas na sua história, que é herdada da geração surda antiga até hoje, então pode compreender que também têm ouvintes ‘não-ouvintistas’ e/ou ‘não-colonizadores’ (Strobel, 2008, p. 55).

Strobel e Perlin (2008) ilustram que a história dos surdos divide-se em três fases:

1. Revelação cultural: Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.

3. O despertar cultural: a partir da década de 1960 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos.

De acordo com Strobel (2008) a cultura se modifica e se atualiza, ela não surge com o homem sozinho, mas sim a partir das produções coletivas socializadas culturalmente, passando de geração em geração. Nos últimos tempos, nas mais diversas áreas de conhecimento, tem se considerado concepções não mais unitárias das coisas, e sim, pluralizada. Assim acontece com a cultura, pois a cultura não é estática, é viva.

Cultura Surda é significada, por Strobel (2008) – uma entre poucas que traz concepção clara e ‘direta’ do termo –, como o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo.

A autora alega que é através da cultura que os sujeitos asseguram a sua sobrevivência e afirmam as suas identidades, a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpretar, de ser, de explicar e de compreender o mundo. Se procurarmos concepções de identidades, novamente encontramos descrições não unitárias, mas multifacetadas, plurais, fragmentadas. Isso se dá pela mudança radical e constante das coisas. Identidades podem ser até mesmo contraditórias, não são algo pronto: são construções móveis.

No entanto, no caso dos Surdos, que vivem dentro de uma cultura majoritariamente não-surda é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade surda sempre está em proximidade, em necessidade de encontrar outro ‘igual’ (PERLIN, 2005).

Miranda (2001), narrou algumas transformações de Surdos de determinada cidade do interior do Estado de Rio Grande do Sul. De acordo com ele, os sujeitos Surdos que aí vivem não eram influenciados pelos ‘surdos culturais’ (sic) que vivem nos Centros Urbanos que, ao contrário daqueles, têm acesso à educação, ao trabalho e ao lazer. Com base nos Estudos Culturais, Miranda acreditava que, estes, dariam suporte aos Estudos Surdos, enfocando as identidades culturais, a diferença cultural, a exclusão, a opressão e história.

O autor encontrou sujeitos Surdos isolados de outros Surdos: ignorados, alienados e desinformados; desconheciam a língua a cultura surdas, viviam passivamente na cultura sonora

hegemônica dentro da família, da escola e da sociedade. Com esta pesquisa, o autor Surdo Miranda revela que, a partir do contato com a Língua de Sinais os sujeitos surdos entraram, visivelmente, num processo de desenvolvimento social e simbólico. Essas transformações, certamente, necessitam de um longo processo de investimento na Língua e na Cultura surda.

Então, essa História, essa língua própria, os movimentos sociais, as representações, identidades políticas, os mitos e as Belas Artes; esse fenômeno produzido por mãos que cotidianamente vivem, compreendem e transformam o meio em que vivem pelos sujeitos Surdos, tudo isso, é Cultura Surda.

4.1 ESTUDOS EM IDENTIDADE

Hall (2014) oferece uma análise acerca de ‘velhas identidades’, afirmando que estão em declínio e, com este movimento, fazendo surgir novas identidades, fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. O próprio conceito de ‘identidade’, é, para o autor, demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e compreendido na ciência social contemporânea.

Como quaisquer outros fenômenos sociais, o mesmo autor considera impossível concluir ou ponderar seguramente argumentações e hipóteses teóricas sobre o tema. Tendo isto claro, apresenta-nos três concepções de identidade. A primeira é: o sujeito do Iluminismo, que,

[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa [...] (HALL, 2014, pp. 10-11).

Após, temos a concepção sociológica clássica da questão, onde:

[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público [...] (p. 11).

Nesta concepção, a identidade, ‘costura’ o sujeito à estrutura; estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando-os reciprocamente mais integrados e predizíveis. Entretanto, é exatamente essas coisas que agora estão ‘mudando’. O autor argumenta que o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas.

[...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2014, p. 11-12).

As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente; principal característica que distingue as sociedades ‘tradicionais’ das ‘modernas’. O autor também apresenta o conceito de deslocamento como uma estrutura cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por ‘uma pluralidade de centros de poder’. “[...] As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas (p. 18)”.

Se fosse possível simplificar Ciampa (1996), poderíamos utilizar apenas um termo, usado pelo próprio, ao conceituar ou tentar ao menos compreender ‘identidade’: *metamorfose*. Como não nos é possível, de fato, simplificar tamanha teoria, aprofundaremos-nos na sua principal e respeitada obra “A História de Severino e a Estória de Severina”.

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – poderia alinhar todas as diferentes identidades com uma ‘identidade mestra’ única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe, a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (p. 15).

Ciampa utiliza, por vezes, do termo *metamorfose* devido sua ‘não’ estabilidade’, muda

sempre, é algo em constante construção. Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é descrito por Hall (2014, p.16) como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Num estudo por Williams (1976, pp. 133-135: verbete ‘individual’ *apud* HALL, 2014) Hall observa que a história moderna do sujeito individual reúne dois significados distintos: por um lado, o sujeito é "indivisível" – uma entidade que é unificada no seu próprio interior e não pode ser dividida além disso; por outro lado, é também uma entidade que é "singular, distintiva, única.

O autor ainda identifica movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidentais os quais contribuíram para a manifestação dessa nova concepção: a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas. O Humanismo Renascentista colocou o homem no centro do universo, as revoluções científicas permitiram ao homem a capacidade para adentrar e decodificar os enigmas da Natureza e o Iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.

Descartes postulou duas substâncias distintas – a substância espacial (matéria) e a substância pensante (mente). Ele refocalizou, assim, aquele grande *dualismo* entre a ‘mente’ e a ‘matéria’ que tem afligido a Filosofia desde então. As coisas devem ser explicadas, ele acreditava, por uma redução aos seus elementos essenciais à quantidade mínima de elementos e, em última análise, aos seus elementos irreduzíveis. No centro da "mente" ele colocou o sujeito individual, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. ‘*Cogito, ergo sum*’ era a palavra de ordem de Descartes: ‘Penso, logo existo’. Desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o ‘sujeito cartesiano’ (HALL, 2014, p. 19).

Outra contribuição crítica apresentada por Hall (2014) foi trazida de John Locke, o qual, em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definia o indivíduo em termos da ‘mesmidade (*sameness*) de um ser racional’ – isto é, uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito: ‘a identidade da pessoa alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado’ (Locke, 1967 *apud* HALL, 2014).

Este dispositivo conceitual – figura do ‘indivíduo soberano’ – está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele era o ‘sujeito’ da

modernidade em dois sentidos: a origem ou ‘sujeito’ da razão, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas – aquele que estava ‘sujeitado’ a elas. Essas passagens de Hall também referenciadas em Foucault, 1986 e também *Penguin Dictionary of Sociology*: verbete ‘subject’.

Williams (1976 *apud* HALL, 2014), sintetizou essa imersão do sujeito moderno nas práticas e discursos da modernidade, Hall resgata dele a seguinte passagem:

A emergência de noções de individualidade, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal dos homens, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. Houve uma ênfase similar, no Protestantismo, na relação direta e individual do homem com Deus, em oposição a esta relação mediada pela Igreja. Mas foi só ao final do século XVII e no século XVIII que um novo modo de análise, na Lógica e na Matemática, postulou o indivíduo como a entidade maior (cf. as "mônadas" de Leibniz), a partir da qual outras categorias (especialmente categorias coletivas) eram derivadas. O pensamento político do Iluminismo seguiu principalmente este modelo. O argumento começava com os indivíduos, que tinham uma existência primária e inicial. As leis e as formas de sociedade eram deles derivadas: por submissão, como em Hobbes; por contrato ou consentimento, ou pela nova versão da lei natural, no pensamento liberal. Na economia clássica, o comércio era descrito através de um modelo que supunha indivíduos separados que [possuíam propriedade e] decidiam, em alguns ponto de partida, entrar em relações econômicas ou comerciais. Na ética utilitária, indivíduos separados calculavam as consequências desta ou daquela ação que eles poderiam empreender (Williams, 1976, pp.135-136 *apud* Hall, 2014, p.19-20)

Ainda era possível, no século XVIII, imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo ‘sujeito-da-razão’. Mas à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna.

As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O empreendedor individual da Riqueza das "ações de Adam Smith ou mesmo d'O capital de Marx foi transformado nos conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno (HALL, 2014, p. 20).

A partir de então, emerge uma compreensão mais social do sujeito. O indivíduo passa a ser visto mais como localizado e definido no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. O autor apresenta dois importantes fenômenos que contribuíram para a discussão e fundamentação ao conceito do sujeito moderno.

O primeiro foi a biologia darwiniana, o sujeito humano ‘biologizado’, a razão baseava-se na Natureza e a mente, no desenvolvimento físico do cérebro humano; o segundo fenômeno foi o surgimento das novas ciências sociais. Todavia, as transformações que isso pôs em ação foram, para esse autor, desiguais:

Este modelo sociológico interativo, com sua reciprocidade estável entre ‘interior’ e ‘exterior’, é, em grande parte, um produto da primeira metade do século XX, quando as ciências sociais assumem sua forma disciplinar atual. Entretanto, exatamente no mesmo período, um quadro mais perturbado e perturbador do sujeito e da identidade estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associado com o surgimento do Modernismo (HALL, 2014, p. 21).

Esse isolado foi separado, isolado e alienado, vivendo a marginalidade da multidão. De acordo com este autor, este foi um tema de bastante interesse de vários autores, cujas teorias preveram o que estava por acontecer ao ‘sujeito cartesiano’ e ao ‘sujeito sociológico’ na modernidade tardia. A ‘modernidade tardia’, datada na segunda metade do século XX, apresenta grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridas no pensamento, cujo maior efeito, argumenta-se, foi o descentramento final do sujeito cartesiano.

Hall (2014) agrega a primeira descentração importante às tradições do pensamento marxista. Embora os escritos de Marx pertençam ao século XIX, um dos modos pelos quais seu trabalho foi redescoberto e reinterpretado em meados de 1970 foi à luz da sua afirmação de que os "homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas".

Seus novos estudiosos leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os ‘autores’ ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores.

O segundo descentramento no pensamento ocidental do século XX apontado por Hall (2014), vem da descoberta do inconsciente por Freud. A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional

provido de uma identidade fixa e unificada – o ‘penso, logo existo’, do sujeito de Descartes.

Este aspecto do trabalho de Freud tem apresentado também um profundo impacto sobre o pensamento moderno. A leitura que pensadores psicanalíticos fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada na relação com os outros, sobretudo através das negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas referências de pai e mãe.

A formação do eu no ‘olhar’ do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual [...] (HALL, 2014, p. 24).

Ou seja, a formação do eu parte da relação da criança com o ambiente em que a mesma vive/ convive. Para o autor, são os aspectos-chave da ‘formação inconsciente do sujeito’ que deixam o sujeito dividido e permanecem o mesmo por toda a vida. Contudo, ainda que o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse unificada. Essa, de acordo com o pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da ‘identidade’. Por este prisma, a identidade é realmente algo formado.

Num esforço para definir identidade Surda, Strobel (2008b) afirma que o que contribui para tal construção, bem como para as ‘almas’ das Comunidades Surdas é a Cultura Surda. Esta que, para a mesma autora representa a vida que os surdos levam, suas conversas diárias, as lições que ensinam entre si, suas artes, seus desempenhos e seus mitos compartilhados, seu jeito de mudar o mundo, de entendê-lo e de viver nele.

As identidades surdas, são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. Dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menosvalia social (PERLIN, 2004, p. 77-78 *apud* Strobel, 2008b).

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não se distinguem uns dos outros de acordo com suas surdez, e sim o mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo usando a língua de sinais e a cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades de pessoas surdas.

[...] são os aspectos-chave da ‘formação inconsciente do sujeito’ que deixam o sujeito ‘dividido’ e permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e ‘resolvida’, ou unificada [...] que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da ‘identidade’ (HALL, 2014, p. 24).

Parece que identidade, para o autor, é aquilo que temos definido, formato e estável. O terceiro descentramento examinado por Hall está associado com o trabalho do linguista estrutural Saussure. Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura.

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

O quarto descentramento principal apresentado por Hall (2014) da identidade e do sujeito ocorre pelo trabalho de Michel Foucault. Foucault produziu uma espécie de ‘genealogia do sujeito moderno’ a partir de uma série de estudos, destacando um novo tipo de poder: o ‘poder disciplinar’. O objetivo do poder disciplinar consiste em manter as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo, entre outros, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos e do conhecimento e disciplina das Ciências Sociais.

Basicamente, o objetivo do poder disciplinar é produzir um ser humano dócil, capaz de ser tratado com submissão e obediência. Hall (2014, p. 26) defende que “[...] o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual”.

O quinto descentramento que os proponentes dessa posição – de acordo com Hall, 2014 – citam é o impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. O feminismo faz parte daquele grupo de "novos movimentos sociais", que emergiram durante os anos sessenta (o grande marco da modernidade tardia), juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do "Terceiro Mundo", os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com "1968".

Conhecido como “O ano que não terminou”, o ano de 1968 ficou marcado na História do Mundo e do Brasil como um período de grande contestação política e cultural. O movimento estudantil firmou-se como protesto jovem contra a política tradicional, sobretudo como demanda por novas liberdades através do lema “é proibido proibir”. Este movimento associou-se a um combate organizado contra o regime da ditadura militar.

Em contrapartida, planejamentos e instrumentos mais sofisticados para ações ainda mais rigorosas contra a oposição eram elaborados; como o Ato Institucional Nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva. Tendo vigorado até dezembro de 1978, o AI-5 representa o momento mais duro do regime no qual os governantes tinham total poder para punir aqueles que fossem considerados, pelos mesmos, inimigos do regime.

O Maio de 1968, uns dos movimentos esquerdistas mais importantes da história francesa, refletia no universo dos estudantes de São Paulo e do Rio de forma surpreendente. Uma geração ávida por luta que, para Ventura (1988), experimentou os limites de todos os horizontes: político, sexual, religioso e, principalmente, comportamental. A sede de liberdade e a vontade de vivenciar novas aventuras faziam a geração de 68 quebrar barreiras sociais e valores até então determinados por gerações anteriores.

Enfim, foi um ano de grandes marcos nas trajetórias políticas e culturais, fazendo-nos tomar rumos que iriam marcar para sempre a história cultural e política de várias épocas. Esse novo existencialismo rompeu com o modelo estabelecido pelos governantes políticos, o Brasil viveu seu maior clima de tensão. Quatro anos depois do Golpe Militar, os governantes continuaram com o regime ditatorial, só que dessa vez de forma mais rigorosa. A censura, punição, cassação, tortura, exílio e repressão eram as características principais da política brasileira (VENTURA, 1988). Foi um verdadeiro fenômeno na história do Brasil.

O feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico. Em suma, Hall (2014) apresenta que o sujeito do Iluminismo até então visto como um ser de identidade fixa e estável, foi descentrado e, conseqüentemente, suscitou identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno. Entendido isso, o autor ainda apresenta suas reflexões e considerações acerca de como este ‘sujeito fragmentado’ é colocado em termos de suas identidades culturais.

Todos os movimentos envolvidos nesse fenômeno histórico tinham uma ênfase e uma forma cultural forte, eles, nas palavras do autor, “abraçaram o ‘teatro’ da revolução”. Cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores, deste modo o feminismo recorria às mulheres, as lutas étnico-raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas,

e assim por diante. Nasce desse movimento a política de identidade, uma identidade para cada movimento.

Como seria previsível num estado moderno, os funcionários do senso foram, não obstante, treinados a esperar que para cada ser humano houvesse uma nação a que ele ou ela pertencesse. Foram instruídos a coletar informações sobre a auto-identificação nacional de todos os indivíduos do Estado Polonês (hoje se diria: 'sua identidade étnica ou nacional'). Em cerca de um milhão de casos os funcionários falharam: os entrevistados simplesmente não entendiam o que eram uma 'nação' nem o que significava 'ter uma nacionalidade'. Apesar das pressões – ameaças de multa combinadas com esforços verdadeiramente excepcionais no intuito de explicar o significado de 'nacionalidade' –, ele se atinham teimosamente as únicas respostas que lhes faziam sentido: 'somos daqui', 'somos deste lugar', 'pertencemos a este lugar'. Por fim, os administradores tiveram de se render e acrescentaram 'pessoas do lugar' à lista oficial de nacionalidades (BAUMAN, 2005, p. 23-24).

A 'identidade nacional', para Bauman (2005, p. 27), foi uma 'noção *agonística* e um grito de guerra' desde o seu princípio e assim permaneceu sendo por muito tempo. Uma comunidade nacional coerente sobrepondo-se ao conjunto de indivíduos do Estado estava marcada a permanecer não só eternamente inacabada, mas perpetuamente precária – um *projeto* a exigir uma vigilância contínua, um esforço gigantesco e o emprego de boa dose de força a fim de assegurar que a exigência fosse ouvida e obedecida. Nenhuma dessas condições seria atendida não fosse pela superposição do território domiciliar com a soberania indivisível do Estado.

Sua *raison d'être* era traçar, impor e policiar a fronteira entre 'nós' e 'eles'. O 'pertencimento' teria perdido o seu brilhantismo e seu encanto, bem como sua função integradora/ disciplinadora, não fosse constantemente seletiva nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão (BAUMAN, 2005).

Hall (2014) salienta que as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no cerne da *representação*. Se hoje já está difundido o que significa 'ser inglês', é pelo modo como a "inglesidade" (*Englishness*) veio a ser representada pela cultura nacional inglesa: como um conjunto de significados. A nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos, ou seja, *um sistema de representação cultural*.

Resgatando Schwarz (1986 *apud* Hall, 2014), o autor ainda afirma que as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação, mas *participam da ideia da nação* tal como

representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica, o que revela seu ‘poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade’.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. Todavia, há ainda outros aspectos de uma cultura nacional que a empurram numa direção diferente, trazendo à tona o que Bhabha (1990, p. 01 *apud* HALL, 2014) chama de ‘a ambivalência particular que assombra a ideia da nação’.

“Uma cultura nacional é um discurso! (p. 31)”. Para Hall (2014), ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, as culturas nacionais constroem identidades. Esses sentidos nascem das histórias que são contadas sobre a nação, das memórias que atrelam seu presente com seu passado e imagens que dela vão sendo arquitetadas.

Bhabha observou que, assim como as narrativas, as nações “perdem suas origens nos mitos do tempo e efetivam plenamente seus horizontes apenas nos olhos da mente” (1990, p. 01 *apud* Hall, 2014). O autor cita que a narrativa da cultura nacional pode ser contada por cinco elementos:

Em primeiro lugar, há a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. [...] Como membros de tal "comunidade imaginada", nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa. Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após nossa morte HALL, 2014, p. 31).

Em segundo lugar, há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na não temporalidade. A identidade nacional é representada como primordial sempre pronta para ser "acordada" (de sua constante sonolência) para reassumir sua inquebrantável existência.

A terceira tática discursiva é constituída por um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica, que buscam instalar certos valores e normas de comportamentos através da repetição: a Tradição inventada.

O quarto exemplo de narrativa da cultura nacional dado por Bhabha (1990 *apud* Hall, 2014) é a do ‘mito fundacional’: uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem no labirinto tempo, não do tempo

"real", mas de um tempo "mítico" (p. 33). A mitologia participa de um construir do mundo, tomando como ponto de partida permanente a constatação de que o homem da sociedade burguesa se encontra, a cada instante, imerso numa falsa Natureza, ela tenta recuperar, sob as inocências da vida relacional mais ingênua, a profunda alienação que essas inocências têm por camuflar (BARTHES, 1982).

Esse desvendar de uma alienação é, portanto, um ato político: baseada numa concepção responsável da linguagem, a mitologia postula desse modo a liberdade dessa linguagem; ela é uma *concordância* com o mundo, não tal como ele é, mas tal como pretende sê-lo.

O quinto exemplo de Bhabha (1990 *apud* Hall, 2014) da identidade nacional é também muitas vezes simbolicamente baseada na idéia de um *povo ou 'folk puro'*, original. Mas, nas realidades do desenvolvimento nacional, é raramente esse povo (*folk*) primordial que persiste ou que exercita o poder. O que o autor pretende, é identificar que o discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser.

Por fim, o que Hall (2014) conclui é que o discurso da cultura nacional constroi identidades que são colocadas, num caráter ambíguo, entre o passado e o futuro,

[...] As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele "tempo perdido", quando a nação era "grande"; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da estória da cultura nacional. Mas freqüentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as "pessoas" para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os "outros" que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente (HALL, 2014, pp. 33-34).

Enfim, uma cultura nacional atua como uma fonte de significados culturais, um foco de identificação e um sistema de representação. No entanto, após deixar pontuado isto, desconstrói a cultura nacional a partir da identidade e diferença. Mas o autor torna a indagar se são realmente unificadas as culturas e identidades nacionais que elas constroem.

As memórias do passado, o desejo por viver em conjunto e a perpetuação da herança são, de fato, uma comunidade imaginada. Ora, não importa quais diferenças seus membros possam ter, de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande 'família nacional'.

[...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. Consideremos os seguintes pontos: A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista

violenta — isto é, pela supressão forçada da diferença cultural [...] Em segundo lugar, as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero (HALL, 2014, p. 35-36).

Além disso, as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados. Em vez de pensar as culturas nacionais como únicas e associadas, deveríamos – segundo o mesmo autor – pensá-las como compondo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravancadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas pelo exercício de diferentes formas de poder cultural.

Essa breve análise sustenta a ideia da nação como uma identidade cultural unificada. As identidades nacionais não subordinam as outras formas de diferença embora também não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Portanto, ao discutir o deslocamento das identidades nacionais é preciso ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade (HALL, 2014).

De fato, a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventada e não descoberta; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta, como argumenta Bauman (2005).

Além disso, para o mesmo autor, atualmente é mais difícil esconder essa verdade do que no início da Era Moderna. Todavia, o autor observa que a palavra ‘cultural’, pela qual hoje em dia comumente se descreve o primeiro destes dois modelos, é uma denominação imprópria ditada pelos atuais padrões do ‘politicamente correto’.

Afinal, a palavra ‘cultura’ entrou em nosso vocabulário dois séculos atrás como portadora de um significado totalmente oposto: como antônimo de ‘natureza’, denotando características humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos, resíduos ou efeitos colaterais das *escolhas dos seres humanos*. Feitas pelo homem, teoricamente podem ser por ele desfeitas (BAUMAN, 2005, p. 67).

Mas “O que, então, deslocou tão poderosamente as identidades culturais nacionais no fim do século XX? A resposta é: um complexo de processos e forças de mudança, que, por

conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’ (Hall, 2014, p. 39)”. Sobre tudo as novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais.

Assim, tanto a tendência à autonomia nacional quanto a tendência à globalização estão profundamente enraizadas na modernidade, elas são contraditórias, mas estão presentes, ambas, no interior da globalização. As consequências da globalização sobre as identidades culturais resumem-se em três: (1) elas estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global"; (2) As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização; e (3) elas estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (HALL, 2014).

Em resumo, o que o autor está expondo é que o mundo é ‘menor’ e as distâncias mais curtas. O mais importante em seu argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação: os lugares permanecem fixos e é neles que temos ‘raízes’, todavia, o espaço pode ser atravessado num piscar de olhos: por avião a jato, telefone ou por satélite.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, imagens da mídia e sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades perdem seus vínculos com tempos, lugares, histórias e tradições específicos; nas palavras de Hall (2014), elas – as identidades – parecem "flutuar livremente". As ‘identidades nacionais’ permanecem com respeito a direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes a ponto de, inclusive, que as identificações ‘globais’ começam a deslocar e apagar as identidades nacionais.

Em síntese, o que está sendo discutido é a tensão entre o ‘global’ e o ‘local’ na transformação das identidades. As identidades nacionais representam, como já exposto, vínculos a lugares, eventos, símbolos e histórias particulares; o que algumas vezes é chamado de uma forma particularista de vínculo ou pertencimento. Hall destaca que sempre houve uma tensão entre essas identificações e identificações mais universalistas como uma identificação maior com a ‘humanidade’ do que com a – já citada anteriormente – "inglesidade" (*englishness*) (HALL, 2014).

Hall ainda justifica que este fortalecimento de identidades locais é evidente, tendo em vista a forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem

ameaçados pela presença de outras culturas, pois estamos num mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas.

No caso das identidades surdas, esses sujeitos têm o vínculo com uma ‘nacionalidade surda’, uma identidade nacional surda. No entanto, o vínculo não está no local, mas nos eventos culturais surdos: eventos, história, símbolos e a identificação sobretudo com seu então ‘idioma nacional’, a Libras. Os Surdos apresentam também esse vínculo, esse sentido do pertencimento a identidade nacional da cultura Surda.

Todavia, estando essa nação suprimida por uma identidade nacional maior, do povo não-Surdo, a identidade surda é reprimida. O ‘ouvintismo’, definido por Skliar (2005) como as representações dos não-Surdos sobre a surdez e sobre os Surdos e o oralismo, defino pelo mesmo como a forma institucionalizada do ouvintismo são discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo.

O autor afirma, mais detalhadamente, que o ouvintismo

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2005, p. 15).

Com toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava. De acordo com o autor, ela teve a cumplicidade e apoio da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos familiares dos surdos, de professores e, inclusive, dos próprios surdos que representavam – com ainda existem atualmente e representam – os ideais do progresso da ciência e da tecnologia, surdos que falam e escutam.

Além disso, o ouvintismo ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simples destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – oral como abstrução, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral e, os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX. Por último, vale lembrar que o ouvintismo gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder (SKLIAR, 2005, pp. 16-17).

A exemplo das formas de resistência, o autor comenta a comunicação em línguas de sinais nos banheiros das instituições em fase que a Libras era proibida nos espaços escolares, o surgimento das associações de surdos – territórios livres do controle ouvinte sobre a cultura

Surda –, os matrimônios endogâmicos, o humor surdos, etc. para Skliar, estes são apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante.

Retomando Hall (2014), argumenta-se que a globalização tem o efeito pluralizante de contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura nacional, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

De acordo com Bauman (2005, p. 11) a questão da identidade também está ligada ao ‘colapso do Estado de bem-estar social’ e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a ‘corrosão do caráter’ que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade. O autor ainda destaca que já está em processo o esvaziamento das instituições democráticas e a privatização da esfera pública, que parece cada vez mais um grande ‘show’ no qual todas as pessoas aspiram suas próprias justificativas sem jamais conseguir produzir efeito sobre a injustiça e a falta de liberdade existentes no mundo moderno.

É comum afirmar que as ‘comunidades’ (às quais as identidades se referem como sendo as entidades que as definem) são dois tipos. Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros (segundo a fórmula de Siegfried Kracauer) ‘vivem juntos numa ligação absoluta’, e outras que são ‘fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios’ [...] Bauman (2005, p. 17).

O ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não são rígidos nem garantidos para toda a vida, ao contrário, são negociáveis e até anuláveis. As decisões que o indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter firme a tudo isso, são fatores cruciais tanto ao ‘pertencimento’ quanto à ‘identidade’. Segundo Bauman (2005), a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continua sendo seu destino, uma ‘condição sem alternativa’. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem cálculo, e não de uma só vez.

Ciampa apresenta um problema de pesquisa ao pensar Identidade e põe em problemática a questão da Identidade como um paradigma da psicologia social. Mas adianta: perceber-se diversas formas de abordagem do problema. **Uma** tem como arranque a divergência que existiria entre a posição latino-americana de ação e transformação social – principalmente na psicologia social comunitária – e posições assistencialistas adotadas na maior parte dos Estados Unidos e mais recentemente na Europa.

A **segunda** compara quatro paradigmas científicos (positivista, pós-positivista, teoria crítica e construcionista) e propõe o paradigma da “construção e transformação crítica”

(Montero, cit. acima), buscando dar conta da tendência latino-americana apontada na primeira abordagem e propondo outro modelo do ser humano. A **terceira**, pelo ponto de vista da complexidade, volta-se para este último ponto: paradigmas decorrem de um modelo (teórico) do ser humano, que se baseia na imagem que se tem do mesmo.

O que se pode adiantar é que Ciampa, a partir das abordagens supramencionadas, discute a questão da identidade como eixo central dos paradigmas na medida em que ela envolve (ou deve envolver) um posicionamento crítico frente ao(s) modelo(s) de homem em que se fundamenta (bem como de sociedade) e frente ao(s) modelo(s) científico(s) que adota.

O que se pode ou deve entender por identidade na psicologia social? Há uma compreensão inequívoca de seu significado, ou é um conceito ambíguo, impreciso, que impede qualquer sistematização teórica? Num ensaio de psicologia social, Ciampa (1996) responde a estas perguntas analisando duas histórias: a de Severino (de “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto) e Severina (nome fictício dado a/ao seu sujeito de estudo, tendo como instrumento a História de Vida).

Sob este estudo, Ciampa construiu uma verdadeira teoria da Identidade. Teoria tal que traz grandes contribuições para esta tese. A exemplo, ao descrever Severino, Ciampa já apresenta a curiosa impossibilidade de Severino não poder dizer quem é, pois nada o marca, nada o singulariza: nem seu nome, ou seus pais, nem o passado, nem seu corpo, nem o lugar onde vive, nem mesmo a vida ou a morte o individualizam, sua identidade transcende sua individualidade.

A partir daí, Ciampa (1996) já desvela o que está subscrito nos discursos de Severino: ele falou de uma identidade coletiva, que compartilha com ‘outros Severinos’, mas sua individualidade, sua singularidade, sua identidade pessoal permanece oculta. A personagem percebe que não deve permanecer como substantivo ou como adjetivo, precisa se fazer verbo, fazer-se ação. Severino é personificar a História, é a História se concretizando numa reprodução da mesmice; passa a ser o Severino que em vossa presença emigra e o sentimento da atividade social que *metamorfoseia* o real e cada uma das pessoas.

De qualquer forma, quando as condições dadas impedirem quaisquer alternativas de se concretizarem estarão expressando a desumanidade de seu tempo, de sua sociedade. Se lhe estiver vedada a identidade do homem de ofício, negro da graxa da sua máquina, será uma condição desumana, negação da vida. Daí que a vida, a liberdade, o trabalho, nunca são dados naturalmente; uma identidade humana é sempre negação do que a nega (CIAMPA, 1996, p. 84-85).

Ciampa considera que é a plasticidade o que caracteriza Severino, pois ele se define pelo vir-a-ser. Para o autor, o humano é sempre ‘uma porta abrindo-se em mais saídas’. O humano é vir-a-ser humano, pois isso identidade humana é vida! Tudo o que impede vida, impede que tenhamos uma identidade humana.

Cada indivíduo reconhece no outro um ser humano e é assim reconhecido por ele – sozinhos certamente não podemos ver reconhecida nossa humanidade, conseqüentemente não nos reconhecemos como humanos. Ter uma identidade humana é ser identificado e identificar-se como humano! A consciência de si e a consciência do outro é como se encontra a vida: reconhecer o outro como humano e ser reconhecida como tal! A personagem Severina, de Ciampa (ano), não se reconhecia como humana, sentia-se sujeito da própria vida. Era incapaz de ver reconhecida sua humanidade. Em essência, concretiza-se numa metamorfose, cronologicamente tardia.

“Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia (CIAMPA, 1996, p. 127)”. Fica evidente que a questão da identidade não é uma questão apenas científica, nem, meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

A identidade é história, história de vida, além de todas as relações de vínculo e pertencimento que vimos anteriormente; mas então, identidade também é objetivo, é projeto, projeto de vida! Ciampa utiliza-se da expressão morte-e-vida e afirma, é o que traduz o real movimento da identidade: uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose. Isso quer dizer que o indivíduo não é algo, mas sim o que faz; fazer é sempre atividade no mundo em relação com outros.

“Não basta descobrirmos que a ilusão da substancialidade nada mais é que a negação pela predicação da atividade (p. 129)”. Ciampa revela, com a citação, um dos segredos da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade.

Sem a inversão idealista (que vê o conceito criando a realidade), podemos aproximar a identidade do conceito, especialmente se considerarmos que para Hegel o conceito é pensamento e ser, surgem de uma mesma gênese, não como três coisas (conceito, pensamento e ser) justapostas, mas a presença de todos numa unidade que é o sujeito (CIAMPA, 1996, p. 143).

A autodeterminação supõe finalidade, o subjetivo torna-se objetivo e a recíproca também. Aprender a ser, então, é o mesmo. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização. Assim, ser-para-si é buscar a

autodeterminação, é procurar a unidade da subjetividade e da objetividade, que faz do agir uma atividade finalizada, relacionando desejo e finalidade, pela prática transformadora de si e do mundo.

Com esta argumentação, Ciampa organiza dois pontos: (1) A questão da identidade é uma questão central, porque problematiza a própria natureza do real; (2) A questão da identidade posta como metamorfose se inverte no contrário: a não-metamorfose. O pensamento de Hegel exerce grande influência sobre as considerações de Ciampa, pois defende o real enquanto movimento e transformação. Por vezes, também é fortemente marcado por um outro autor: Marx e sua contribuição do materialismo histórico.

É essencial mencionar um terceiro autor de presença marcante nos escritos de Ciampa: Habermas. Em sua conjectura final, Ciampa (2011) busca em Habermas (1968 e 1982) e seu mérito pela hermenêutica e emancipação apontado em ‘Conhecimento e Interesse’. Fundamentando-se em Habermas, Ciampa defende a tese de que o conhecimento está relacionado com o interesse, e, ao assumir essa posição, contrapõe-se à pretensão de neutralidade, orientada pela proposta de dissociação do interesse pelo conhecimento que o positivismo se propõe a fazer enquanto ciência moderna.

Em seu estudo da Identidade, Ciampa (2011, p. 150), considera três categorias científicas: atividade, consciência e identidade. Isso porque ao estudar a identidade de alguém – da Severina, por exemplo – estuda-se uma determinada formação material, na sua atividade, com sua consciência – como já fora supramencionado – não como três coisas justapostas, mas presença de todas em cada uma delas, como uma unidade.

Em suma, a dificuldade do estudo da identidade seria simplesmente a obtenção de dados válidos e fidedignos; ou seja, quanto mais dados, quanto melhores fossem os dados, teríamos mais e melhor conhecida a identidade. Entretanto, com o estudo sobre a vida de Severino, pode-se constatar que quanto mais dados se fornecesse (como na auto-apresentação de Severino em “Morte e vida Severina”), mais se evidencia a dificuldade de fazer conhecida a própria identidade. Mas a personagem encontra uma solução para isso: Deixar de falar os dados e pedir que nós – apreciadores/ leitores – o observássemos na sua ação (migrar).

Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar e identificar um indivíduo e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como uma espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo. Ciampa pondera que há certa interpenetração desses dois aspectos a ponto que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da

constituição do indivíduo representado.

Todavia, não devemos considerar apenas o aspecto representacional, mas também o aspecto operativo. Como ser social, sou um ‘ser-posto’, a posição de mim (o eu ser-posto) me identifica, discriminando-me como dotado de certos atributos, de predicação, que me dão uma identidade considerada formalmente como não temporal.

A re-posição da identidade deixa de ser vista como uma sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e estabilidade. Ou seja, como afirma Ciampa (1996), a ‘mesmice de mim’ é pressuposta como dada permanentemente e não como re-posição de uma identidade que uma vez foi posta.

Ciampa endossa que é impossível evitar a transformação e manter-se inalterado; pelo contrário, o que demanda muito trabalho é manter alguma aparência de inalterabilidade, para manter a mesmice. Ou seja, é o trabalho da re-posição que sustenta a mesmice. Por outro lado, pode haver interesse em que uma mesmice seja substituída por outra mais conveniente.

Cada um é representante de si mesmo, o que traz consequências para o representado. De acordo com Ciampa (1996),

É a estrutura mais ampla que oferece os padrões de identidade. A posição de uma identidade, em última análise, resulta de um processo de medida, em que dois objetos são relacionados, considerando-se um deles como o padrão que serve para identificar o outro; como o padrão não é problemático – pressupostamente é verdade e correto –, por equivalência, e segundo também o é (CIAMPA, 1996, p. 169).

Como alguém, por exemplo, é identificado como pai? Biologicamente falando, poder-se-ia dizer que é no momento em que uma criança é gerada por determinado indivíduo, entretanto, ser pai é um fato social, e não físico. A paternidade torna-se um fenômeno social quando aquele evento físico é classificado como tal, por ser considerado equivalente a outras paternidades (prévias).

O pai se identifica (e é identificado) como tal por se encontrar na situação equivalente de outros pais (afinal, ele também é filho de um pai). Se ele é pai (como algo já dado e não se dando), sua identidade de pai está constituída (é imutável). Através da articulação de igualdades (equivalências de fato) e diferenças, cada ‘posição minha me determina’, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade de multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações (p. 170).

O autor ainda identifica que, para que a *diferença* se estabeleça, não ameaçando assim, a posição de seu filho, o ‘novo pai’ deixa, neste momento, de ser o filho de alguém para ser o

pai de seu filho. Em cada momento da própria existência, embora determinado indivíduo seja uma totalidade, uma parte dele manifesta-se como desdobramento das múltiplas determinações a que está sujeito. Ele jamais comparece frente aos outros apenas como portador de um único papel, mas como uma personagem (chamada por um nome, Fulano, ou por um papel, o Papai, etc.), como uma (sic) ‘totalidade... parcial’.

O autor justifica que em momento algum é possível que uma pessoa expresse sua própria totalidade; ela pode falar de si, agir por si própria, mas sempre estará sendo apenas a representante de si mesma. As atividades dos indivíduos identificados são normatizadas, tendo em vista manter a estrutura social, vale dizer, conservar as identidades produzidas, paralisando o processo de identificação pela re-posição da identidades pressupostas, que um dia foram postas.

Assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado, e não como um dar-se constante, que expressa o movimento do social; este, por sua vez, é, em última análise, a História. E a História é a progressiva e contínua hominização do Homem, pois este, diferenciando-se do animal, produz suas condições de existência produzindo-se, conseqüentemente, a si mesmo. A História é a história da autoprodução humana, o que faz do Homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica.

Isso ocorre porque compareço perante outrem como o representante de mim-mesmo, a partir dessa pressuposição de identidade, que se encarna como uma parte de mim-como-totalidade. Essa identidade pressuposta não é uma simples imagem de mim-mesmo, pois ela se configurou na relação com outrem, que também me identifica como idêntico a mim-mesmo; desse modo, ao me objetificar (e ser objetificado por outrem) pelo caráter atemporal (formalmente) atribuído à minha identidade, o que estou sendo-como-parte surge como encarnação da totalidade-de-mim (seja para mim, seja para outrem); isso confunde meu comparecimento frente a outrem (eu como representante de mim) com a expressão da totalidade do meu ser (de mim como representado) (CIAMPA, 1996, p. 173).

Ocorre como um ato jurídico: Quem fala é o representado, mas através do representante: o advogado contratado para tal. No processo, o advogado representa o cliente, mas as consequências do processo são sofridas pelo cliente, este é quem será condenado ou absolvido. O advogado o representa desempenhando papéis, assumindo papéis decorrentes da posição do cliente. O cliente oculta outras partes de si não contidas em sua identidade pressuposta e re-posta; caso contrário, ele não seria o representante de si mesmo.

Para a autora Poker (2014), Metamorfose é o devir em busca da superação das

contradições entre a subjetividade e a objetividade por meio da negação. A busca por um modo de ser por si mesmo é a autodeterminação frente às determinações sociais leva ao salto qualitativo (mudanças) ‘chegando’ à emancipação. Mas a emancipação, sendo, a vida, movimento / transformação, é na verdade fragmentos emancipatórios. O movimento de busca pela emancipação envolve o desejo de se autodeterminar quanto aos projetos futuros de vida e à criação de novas personagens que permitam uma ampliação da identidade capaz de questionar e refletir sobre as determinações.

Diante do exposto, torna-se necessário entender qual sentido é estabelecido pelo narrador nas suas narrativas no que se refere ao vir-a-ser, ao seu projeto de vida futuro. Poker entende a emancipação como a constante busca pela vida ‘que-merece-ser-vivida’.

A metamorfose, ainda quando impedida ou oculta, expressa, para a mesma autora, a invencibilidade da substância humana, como produção histórica e material. Se o desenvolvimento da identidade dependesse apenas da subjetividade, ficaria menos difícil (embora não fácil), mas depende também da objetividade. Por isso o homem é desejo, “Por isso, o homem é trabalho” (POKER, 2014, p. 201). O desejo o contraria, enquanto dado, o trabalho é o dar-se do homem, que através dele transforma sua condições de existência, ao mesmo tempo que seu desejo é transformado.

Na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar. O materialismo histórico, conforme Poker (2014), se caracteriza por acreditar que os acontecimentos históricos são determinados pelas condições materiais da estrutura social e por toda a força produtiva criada pelo homem. No que se refere ao conceito de sociedade, nessa perspectiva podemos considerar:

Por estrutura social entendemos a superestrutura constituída pelas crenças, ideologias, instituições, relações sociais e pela infraestrutura que considera a base econômica (unidade de forças produtivas e relações de produção). Na concepção materialista, os fatores histórico-sociais e econômicos são os determinantes de uma sociedade; no entanto, dependem de como as relações humanas irão se organizar, pois o homem é considerado uma força produtiva pela capacidade de poder modificar as suas relações com o meio (POKER, 2014, pp. 53-54).

Nessa perspectiva, a identidade é o resultado das consequências de múltiplas determinações e ações do indivíduo que, pela sua singularidade, procura expandir-se para buscar reconhecer-se enquanto ser social. O indivíduo não é apenas um reflexo da sociedade, ainda que a mesma o influencie de forma substancial a sua constituição, características inerentes

à ação humana – como o pensar e o agir diante das determinações – irão contribuir para a constituição do indivíduo e a sua busca nas relações de reconhecimento. Assim, temos no particular a expressão do universal, porém não podemos afirmar que o universal expresse o particular (POKER, 2014).

Ao se afirmar a materialidade da identidade, Ciampa identifica que as formações materiais particulares existem em relações recíprocas universais; ao alegar sua temporalidade, o autor destaca que cada momento seu também existe em relações recíprocas universais, com uma infinidade de momentos temporalmente distintos. Ao afirmar a concretude da identidade, que se desenvolve pelo desejo e pelo trabalho, reconhecemos, necessariamente, sua socialidade e sua historicidade.

Assim como Marx, utilizando-se do termo sociedade, Freud compreende ‘cultura’ por aquilo pelo qual a espécie humana ‘se eleva para além das condições da existência animal’. Ela é um sistema de autoconservação que, nas palavras de Ciampa (1996), preenche duas funções: a afirmação do homem contra a natureza e a da organização das relações dos homens entre si.

O mérito da razão pela autoconservação da espécie não é direta e de pronto a sua reprodução. Esta espécie precisa, antes de qualquer coisa, ‘interpretar o que merece ser vivido sob as condições de existência da cultura’, ou seja, dependendo das estruturas do trabalho, da linguagem e do poder. Ciampa ainda defende que o interesse pela autoconservação da espécie humana define, então, de modo racional (e radical), o princípio norteador da evolução social, história.

Essa preocupação de Habermas apresentada por Ciampa (1996) em categorizar o agir instrumental e o agir comunicativo se dá devido sua persuasão ao fato de as estruturas normativas não seguirem meramente a linha de desenvolvimento do processo de produção, nem correspondem facilmente ao modelo dos problemas sistêmicos, e sim, têm uma história interna. Todavia, estes processos não são independentes, a cultura permanece um fenômeno superestrutural ainda que na passagem para novos níveis de desenvolvimento ela pareça ter um papel mais predominante do que supunha muitos marxista.

Poker (2014) também afirma que na perspectiva histórica, podemos considerar que as personagens estão relacionadas com a história pessoal e social de cada indivíduo por serem eventuais aos aspectos da cultura e período histórico em que elas atuam. Nessa perspectiva, Ciampa (1996) alega que é possível distinguir uma autoria coletiva da história da qual todos somos coautores, história na qual todas as personagens que somos montam e constituem-se reciprocamente.

Para este último autor, um indivíduo é único, singular; e sua “identidade é metamorfose

em busca de emancipação”. Os papéis sociais e sua mecânica regulam a ação do indivíduo pelas normas sociais, como estão previamente desenhados e estereotipados, podemos generalizar a expectativa do outro por pressupor um esquema de valores que justificam a execução do papel. Habermas (1983, p. 59 *apud* POKER, 2014, p. 59), ao discutir o desenvolvimento moral e a identidade do Eu, propõe que os papéis sociais são ações como ‘relações de expectativas de comportamentos generalizados no tempo’. Nessa condição, os papéis são absorvidos por meio de reações automáticas, assim como ocorre com a assimilação da hierarquia de valores morais.

Se identidade é identidade de pensar e ser, a resposta que buscamos é uma resposta sempre vazia, como um salto, pois é metamorfose. O conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que façamos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem: é vida!

Metamorfose, para Poker (2014), descreve a constituição de uma identidade, que representa a pessoa e a engendra. Embasada prioritariamente em Ciampa, a autora percorre pelos estudos da Identidade enquanto uma teoria em movimento, com o propósito de compreender a constituição identitária diante do processo de socialização mediado pelas políticas de identidade bem como as possibilidades de emancipação, frente as políticas de identidade ofertadas na instituição.

Personagens refletem os movimentos emancipatórios, as superações e alienações do indivíduo, a concretude das personagens se desvela por meio da atividade. São múltiplas personagens que ora se conservam, ora se sucedem, ora coexistem, ora se alteram. Esse modo como as personagens são estruturadas e interagem com a realidade objetiva é o que faz transparecer como a identidade está sendo constituída. A autonomia está na inovação que alguns indivíduos se detém diante das determinações e adversidades em suas vidas (Poker, 2014).

Com base no outro significativo, a criança irá progressivamente tornando-se capaz de se diferenciar dos outros na forma de se relacionar pelas variações outorgadas na leitura da realidade social, o que mais adiante dará sustentação para a aquisição de uma identidade, pois, com o tempo, a criança passará da identificação para a autoidentificação.

A dialética que está presente em cada momento em que o indivíduo se identifica com os outros para ele significativos, é, por assim dizer, a particularização da vida individual da dialética geral da sociedade [...] (BERGER E LUCKMANN, 2006, p. 177 *apud* POKER, 2014, p. 75).

O conceito de ‘outro significativo’ não é um processo mecânico: a criança não apenas

absorve papéis e atitudes e sim, ao se identificar, está assumindo por imposição toda a concepção de mundo; ao mesmo tempo, é iniciada na realidade objetiva por esse viés, e, ao se identificar, vai se identificando. Por conseguinte, a conjunção dos ‘outros significativos’ dará origem ao ‘outro generalizado’, sendo que este será um reflexo da objetividade interiorizado pelo indivíduo.

Poker (2014) ainda afirma que o ‘eu’ e o ‘mim’ estão separados nesse processo, embora sejam partes de um mesmo *self*. Todavia, ocasionalmente se entrelaçam: o ‘mim’ impõe regras sociais ao ‘eu’ e outras o ‘eu’ reflete autonomia sobre o ‘mim’. Para que o indivíduo consiga escrever a sua história, em certa dimensão dependerá das relações de reconhecimento dos outros que o cercam.

A mesma autora resgata de Lima e Lima (2012) três formas de reconhecimento: o amor (1), que é a única forma de reconhecimento que não gera o conflito, por ser algo primário e não público – ao invés do conflito, o amor promove o autorreconhecimento no indivíduo –; já as demais formas de reconhecimento, o direito (2) e a estima social (3), representam o quadro moral dos conflitos sociais, uma vez que dependem dos critérios socialmente generalizados, além de terem uma relação com a vida pública.

O processo de constituição/ reconstituição da identidade é a inevitável luta por reconhecimento, os conflitos objetivam o desenvolvimento moral e resultam reconhecimento perverso. Poker (2014) fala de cultura como uma grande ideologia dominante, que, ao mesmo tempo, lança-nos na sua rede e nos socializa, é ela também que nos dita o que é a moda e os padrões de comportamento de cada época, podendo-nos aprisionar aos padrões previamente estabelecidos, rígidos e estáticos para manter uma aparente harmonia.

Para a autora, a cultura também nos coloniza, prende-nos em seu serne e nos direciona ao desenvolvimento e constituição enquanto ser social. Nesses termos, negamos nosso pleno desenvolvimento como sujeitos desse processo. O conceito de políticas de identidade inicialmente utilizado por Goffman (1975 *apud* POKER, 2014) se refere aos estudos sobre os estigmatizados nos quais o autor direciona seus argumentos para a construção de significados coletivos em torno de um grupo ou condições individuais que têm por fim a construção da identidade.

Nesse sentido, a igualdade é um elemento que tanto pode anular a singularidade do indivíduo, ao se perder nos pressupostos de valores e crenças do grupo e não explorar a sua totalidade, quanto pode auxiliar a dar corpo à luta pela busca de reconhecimento. Quando o autor fala em liberdade, podemos nos remeter à possibilidade de expressão autêntica do indivíduo.

Nessa concepção, as políticas de identidade passam pelo reconhecimento social de forma generalizada, influenciando a vida e as relações de grupos e indivíduos. Ao discutir as políticas de identidade como a reivindicação e busca por reconhecimento nas sociedades modernas, Calhoen (1994) afirma que os rótulos impingidos pelas políticas de identidade são coletivos e não apenas individuais, públicas ou só privadas. Essas lutas não são apenas agrupamentos determinados pelas relações de poder, resultado do poder cognitivo e legitimidade, não são apenas a expressão da autonomia de alguns grupos dominantes, mas de toda a sociedade (POKER, 2014, p. 97).

Ciampa (1996) afirma que a política de identidade de um grupo ou coletividade refere-se de fato a uma personagem coletiva. Políticas de identidade configuram-se pela busca de afirmação e reconhecimento da identidade de grupos que estão principalmente na condição de minoria social; seja pela história, pelo preconceito ou discriminação. Grupos ‘minorias sociais’: estigmatizados pelos grupos dominantes. Movimentos sociais: busca de autonomia e emancipação de grupos que estão na faixa de risco social.

Portanto, as políticas de identidade são um paradoxo (podem ser a expressão legítima de um grupo no caso da luta por reconhecimento ou cristalizar indivíduos) e é preciso estar atento a todo o momento para o modo como os grupos se posicionam e as ofertas do mercado para reconhecimento deles, já que pode se tratar de uma armadilha. Ao ser bem sucedido, o movimento que, na origem, era libertador, de certa forma pode começar a tolher a liberdade (de modo colonizador) de cada um que desejar ser ele mesmo - um de seus propósitos originais -, caso essa “nova identidade” torne-se algo “convencional” para obter o conhecimento do outro (POKER, 2014, p. 91).

A identidade política se manifesta pelo rompimento do indivíduo com a homogeneização do seu grupo, ou seja, pela busca do ser para si mesmo, capaz de se representar diante de si e diante dos outros. No entanto, é fundamental destacar que, ao mesmo tempo em que este indivíduo se reconhece pertencente ao grupo, consegue se diferenciar dele por reconhecer outras gamas de personagens na sua identidade (é a noção da personagem que não perde a relação com o papel).

Desse modo, é um “Eu” que responde a um “Mim”. O indivíduo, ao buscar a emancipação de uma condição, pode agir de modo criativo e inovador, ou de forma não prevista nas normas daquele grupo. Para Mead (1932 *apud* POKER, 2014, p. 93) “O eu reflete a criatividade e inovação pessoal como conduta social indeterminada, enquanto o mim reflete o controle social exercido sobre as nossas condutas”.

Ao falarmos de transformação, podemos atribuir essa capacidade ao “eu”, como

instância inovadora; no seu caráter político, é possível dizer que ganha uma força pelo auto-entendimento do indivíduo, a ponto de conseguir expressar-se diante de uma comunidade inteira, podendo até mesmo tornar sociais os seus novos significados (Poker, 2014, p. 94).

Uma identidade política carrega consigo, em suas propriedades, alguns fragmentos, características de um ‘Eu pós-convencional’ que incide na luta pelo reconhecimento social do indivíduo por ter um projeto político (POKER, 2014). A luta pelo reconhecimento pessoal e desenvolvimento de determinado grupo é como um desafio, para a autora, a identidade política expressa-se em busca de emancipação e reconhecimento por suas condições enquanto ser social.

Após essa discussão acerca do conceito de identidade política é de fato legítima a busca pelo reconhecimento nas sociedades atuais. E esse esforço é mediado pela autorreflexão, a autonomia e a individuação decorrente, rumo à descolonização com suas ofertas ilusórias de busca por status e poder que visam colonizar o mundo da vida.

Identidade é, então, o ‘vir-a-ser’, a metamorfose em busca de emancipação, a história e projeto de vida; sem deixarmos de lado o pertencimento, citado principalmente por Bauman (2005), ou sentimento de vínculo e pertencimento de Hall (2014). Enquanto o discurso da identidade nacional caminhava à exclusão, o ‘pertencimento’ ganha forças frente a tal prática ameaçadora. Bauman menciona que as desigualdades entre seus próprios destinos e os de outros indivíduos, não passa de uma tragédia evitável.

Alguns estudiosos aprofundaram os estudos pelas identidades surdas de pertença.

4.2 IDENTIDADES SURDAS

De acordo com Strobel (2008b) a questão das identidades surdas vem sendo debatida amplamente na atualidade, a ideia de que os sujeitos surdos deviam ser forçadamente ajustados à sociedade ouvintista está em decadência e com isso vão surgindo as novas identidades. Essa afirmação está embasa no que Hall já afirmara na seção anterior com a ‘crise de identidade’, parte de um novo e amplo processo de mudança. Strobel, para conectar suas conjecturas à teoria de Hall, compara-a a diversas concepções históricas dos surdos, mencionando, inclusive, um fato ocorrido em sua própria história:

Quando eu comecei a freqüentar a associação dos surdos, uma professora questionou a minha mãe ‘você vai fazer sua filha a desaprender a falar’, fico

com nó na minha garganta quando penso muito nisto. Pois esta mesma professora tinha uma irmã surda que era muito reprimida sempre isolada em sua casa e com conflito de identidade e com uma fala difícil de compreender, acredita? Com estes tipos de pessoas eu aprendi um sentimento de que era preciso esconder de que sou surda, fingir e imitar os outros que ouvem e isto me fazia ficar mais confusa.

Só quando eu tive acesso à língua de sinais na adolescência, depois de muito sofrimento e de negação da surdez, é que eu pude construir a minha identidade surda e com isto abriram-se as portas do 'saber' sobre o mundo e, só aí comecei a compreender as coisas (STROBEL, 2008, p. 26).

As teorias apresentadas pela autora supracitada, claramente embasam e representam sua própria história de vida. Uma vida repleta de ajustes e reajustes tendo o modelo uma maioria diferente dela, uma maioria não-surda. Perlin (2005) assevera que as identidades Surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas.

Para esta autora, os estereótipos interferem e muitas vezes impedem a aceitação da identidade surda. O indivíduo Surdo faz parte dos movimentos marginalizados, à margem da sociedade predominante e, assim, vai acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a supremacia discriminatória de sua produção cultural.

Um exemplo de estereótipo apresentado por Perlin (2005) é a ideia que a sociedade tem de que o Surdo tem maior concentração em suas atividades, pois não poderá se distrair com barulhos. Isto leva a uma imagem do Surdo como produtor braçal de produtividade. Ou seja, vale a pena contratá-lo no campo de trabalho pelo que ele produz não pelas suas habilidades e competências profissionais. A identidade Surda se constrói, sim, dentro de uma cultura visual; mas essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, e sim como construção multicultural. Os Surdos vão construindo seu pensamento e compreendendo o mundo a partir de suas visualizações, suas experiências visuais.

Perlin (2005) denuncia que não-Surdos que referem-se ao Surdo como portador de anomalias contribuem para a ideia da normalização. Primeiro entende-se por Surdo o não normal; para, a partir daí, discursar lindamente sobre a normalização/ ouvintização do Surdo. Viver o ouvintismo¹⁴, para a autora, é ter *preconceito contra* os Surdos.

A ouvintização do Surdo, o chamado oralismo, é uma ideologia dominante, na qual a concepção do sujeito Surdo refere exclusivamente uma dimensão clínica, uma perspectiva terapêutica (PERLIN, 2005). Experiências compartilhadas dentro da comunidade Surda

¹⁴ O ouvintismo deriva da proximidade particular entre não-Surdos e Surdos, na qual o não-Surdo sempre está em posição de superioridade (PERLIN, 2005).

permitem aos Surdos se sentirem capazes e sujeitos culturais. Surdos que crescem em contato com outros Surdos, são criados para viver em uma realidade surda e quando adultos, participando dos movimentos Surdos, constroem sua identidade política.

Explicado por Perlin: “Identidades surdas de transição (...) no momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela desouvintização da representação da identidade” (1998, p. 64). A mudança estrutural nas sociedades modernas está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, fazendo com que nossas identidades pessoais mudem também (STROBEL, 2008).

A sociedade moderna sofre de mudança constante, rápida e permanente, que faz com que os sujeitos alterem o seu jeito de agir, sem o fim de rupturas e fragmentações internas em sua subjetividade, deslocam as identidades estáveis do passado que era vivido e conceptualizada de forma diferente, mas que na pós-modernidade libertam das bases tradicionais, permitindo que abram a possibilidade de criação de novas identidades (STROBEL, 2008).

Strobel também apresenta que as identidades são conflitantes, cruzam-se e deslocam-se continuamente, atuando da sociedade ao interior do indivíduo e vice e versa. Reconciliadas e representadas, tornam-se politizadas. É quando as Identidades Surdas operam a mudança de uma política de identidade – do grupo dominante, majoritariamente não-surdo – para uma política de diferença, a identidade cultural.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural, nós não somos apenas cidadãos legais de uma nação, também participamos da ideia da nação, tal como representação de sua cultura nacional tendo sentimento de identidade e de lealdade (STROBEL, 2008b). Citando Hall, Strobel nos recorda: a cultura nacional atua como fonte de significados culturais que enfoca a identificação e um sistema de representação majoritária.

A cultura nacional busca unificar a todos – independente de suas diferenças de classe, gênero ou etnia – numa única identidade cultural, como se pertencessem à mesma e grande família nacional. Isso nada mais é do que uma estrutura de domínio cultural. Todavia, se os surdos são referidos por sua (suposta) incapacidade, se a surdez é vista constantemente como uma condição contraproducente; que ‘tipo’ de identidade nacional estaríamos, então, aqui percorrendo? Strobel (2008b) quer saber como são constituídas as práticas discursivas em torno das identidades Surdas.

Quando nos referimos à identidade cultural do Surdo, não anulamos a existência de uma identidade de projeto, de ideiação e objetivo, que é o caso de uma identificação com a cultura

Surda por parte de sujeitos não-Surdos (amigos, parceiros e profissionais que convivem e interagem nesta comunidade); mas referimo-nos ao sentimento do sujeito Surdo, sentimento de pertencimento que ele desenvolve com a uma cultura do povo surdo, aquela na qual deixa-se absorver no contato este povo.

Strobel (2008b) questiona como ficaria a tão citada cultura nacional para os surdos? O povo brasileiro cresce aprendendo a amar e respeitar a nação, ‘cantam’ o hino, fazem rituais e costumes em memórias e tradições nacionais e transmitem narrativas de gerações antigas para atuais. E os povos surdos, que também são brasileiros, como ficam?

Como eles podem conhecer, entender e compartilhar a importância e os significados dessas memórias, do Hino Nacional, por exemplo, que é cantado com dignidade, emoção e de respeito pela pátria, já que isto é transmitido como cultura nacional, mas de brasileiros não-Surdos? Como quebrar esta barreira imposta pela falta de comunicação e de produzir interculturalismo satisfatório entre povo brasileiro e povo surdo brasileiro?

[...] intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes (FLEURI, 2001 apud STROBEL, 2008, p.118).

Strobel resgata, ao tratar da identidade cultural nacional, o autor Wrigley (1996, p. 11), que nos traz uma reflexão interessante: “Surdez é um país sem um ‘lugar’ próprio. É uma cidadania sem uma origem geográfica”. Uma representação viva, clara e, acrescenta-se: angustiante deste retrato é apresentada por Fernandes:

[...] A mãe adentra o quarto e depara-se com o olhar curioso e angustiado da filha surda, adulta, diante do mapa-múndi. Seus gestos atropelam-se na ânsia de receber uma resposta que a oriente: _ Mamãe, os japoneses moram aqui no Japão; aqui é a Alemanha, o país dos alemães; a Itália é o país dos italianos; onde fica o país dos surdos, mamãe? Qual é o meu país? (FERNANDES, 2003, p.26).

Na história moderna, as culturas nacionais têm dominado a ‘modernidade’ e as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes mais particularistas, de identificação cultural. Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixadas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições, de diferentes tradições culturais e que são produtos desse complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais

comuns num mundo globalizado (STROBEL, 2008b, p. 29).

Segundo o Jornal New York Times¹⁵, Dakota, Sul dos Estados Unidos, o surdo Marvin T. Miller, prevê uma cidade construída tendo como a língua oficial a língua de sinais, assim como afirma: “A sociedade não está fazendo um bom trabalho em nos integrar, meus filhos não têm modelos em suas vidas: prefeitos, gerentes de fábricas, trabalhadores do serviço postal, donos de negócios. Por isso, estamos criando um lugar para mostrar nossa cultura, nossa sociedade” (STROBEL, 2008b).

Marvin Miller já conseguiu apoio de cerca de 100 famílias para fundar um vilarejo no Estado da Dakota do Sul que terá a *American Sign Language* – ASL (Língua de Sinais oficial dos EUA) como principal idioma. A cidade deve se chamar Laurent¹⁶ e abrigar cerca de 2,5 mil pessoas, na qual todos os professores irão lecionar por meio de sinais, os debates na Câmara Municipal serão na língua de sinais e os funcionários de restaurantes terão de saber atender com sinais. O povo surdo pode não tem um país, mas têm História e respeitando a língua de sinais e os seus valores culturais é uma porta aberta para o mundo dos surdos (STROBEL, 2008b).

Ainda que muitos sujeitos já estejam cientes da existência do ‘povo surdo’, ‘cultura surda’, não conhecem profundamente nem ao menos sabem o que são, como é a sua organização, cultura, tradições, regras etc. Então de fato, para a sociedade, o ‘povo surdo’ é um ‘povo imaginário’, com sujeitos também ‘imaginários’.

Dentro de contexto de cultura nacional para o povo surdo, Strobel afirma que a imagem dos surdos como ‘deficientes’ está atada na imagem mental dos sujeitos não-Surdos, pois sujeitos Surdos são considerados ‘exóticos’, ‘diferentes’ para o povo não-Surdo, criando no ‘imaginário’, um tipo de autonegação da sociedade não-Surdo que não está pronta para receber ou concordar com a cultura surda, pois ainda vêem o povo surdo como ‘incapazes’.

É aí que surge a vital necessidade de desnegativarmos o conceito de Surdo, Comunidade Surda, Povo Surdo e Cultura Surda. Resgatando o já citado Hall, “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influenciam e organizam tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2014, p. 50). Ou seja, a cultura nacional não é natural, mas contruída, para uma política de identidade.

Perlin (1998) defende uma identidade surda como algo em construção, em movimento,

¹⁵ Fonte, traduzida do inglês por Karin Strobel (2008) em 13/05/2008: http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2005/03/050321_pressreviewms.shtml.

Aparentemente isso ainda não aconteceu, nada mais fora noticiado sobre o tema após essa matéria.

¹⁶ Laurent Clerc foi um educador de surdos, francês da década 1800. Foi o cofundador do primeiro instituto educacional para Surdos fundamentado pelo método da língua de sinais.

em constante transformação: um vir-a-ser. Mas chama a atenção para que, ao representar a identidade surda, há necessidade de afastar-se da visão clínica para uma visão de alteridade cultural. Os surdos procuram seus iguais, sentem satisfação em estar juntos, com eles formam um grupo e tem sensação de pertencimento.

A autora narra o exemplo de uma surda de vinte e cinco anos que demonstra esta necessidade de pertencer e se identificar: *“aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria, aquilo que identificava eles identificava a mim também, e fazia ser eu mesma, igual”* (PERLIN, 1998, p. 54).

Para ilustrar esta reflexão, Strobel apresenta o depoimento de uma experiência surda:

A criança surda tem necessidade de identificação com os adultos (surdos), uma necessidade crucial. É preciso convencer todos os pais de crianças surdas a colocá-las em contato, o mais rápido possível, com adultos surdos, desde o nascimento. É preciso que os dois mundos se entrelacem, aquele do barulho e o outro, do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança surda se fará mais rapidamente e bem melhor. Ela construirá longe daquela solidão angustiante de ser a única no mundo, sem idéias construtivas e sem futuro (LABORITT, 1994, p. 49 *apud* STROBEL, 2008, p. 30).

Strobel (2008b) afirma não dá para pensar na identidade positiva nesta ‘espécie de educação para surdos’ que temos vivido atualmente, ela não respeita a cultura surda, é preciso discutir a concepção de currículo surdo, a dimensão da relação de poder-saber, o espaço em que os saberes serão confrontados em seus modos de produzir as verdades. Há muito sofremos problemas contrários às ideias construídas a respeito da educação dos surdos, pois é sabido que é de extrema importância apresentar o currículo próprio como construção dos sujeitos surdos com a sua identidade.

Pode-se dizer que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o elo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as histórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes (STROBEL, tese, p. 200).

Diante das diferenças culturais dos surdos e não-Surdos, há a necessidade de se respeitar e valorizar esta interculturalidade, além de conhecimentos sobre o mundo cultural dos povos surdos, despertando o senso de solidariedade a um povo explorado pelo poder ouvintista, que faz os sujeitos surdos terem suas crises de identidade.

Um dos fatores mais importante no processo da construção da identidade cultural dos surdos é o uso da sua língua cultural, é uma forma de comportamento aprendido e transmitido como herança através do contato com os grupos semelhantes, a cultura é a chave para a construção das identidades surdas. Utilizar uma língua é mais que produzir significados, mas também nos posicionar no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura.

Isso porque, baseada em Hall, Strobrel defende que a língua é um sistema social e não individual, ela preexiste a nós. Falar em língua de sinais, para um Surdo, não significa apenas expressar seus pensamentos mais interiores e originais, significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos nesta língua e seus sistemas culturais.

Strobrel (2008b) ainda revela fortes ‘apelos’ de sujeitos Surdos, resistentes às práticas ouvintistas, afeitos pela história. Surdos que resistiam e ansiavam pelo momento em que, escondidos, utilizariam a língua de sinais para interagir com seu povo. Até mesmo as instituições de ensino abusavam dos alunos surdos com a disciplina severa exterminando (sic) sua cultura surda com oposição oral e proibindo o uso da língua de sinais.

4.3 SER SURDO

A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, como já citado. Deste modo, a surdez é entendida, neste trabalho, como uma temática *epistemológica* e não *audiológica*. A educação dos Surdos parte das concepções deste sujeito com olhar a partir dos estudos culturais, considerando-o sujeito político e cultural.

Utilizaremos no termo *audiológico* para as concepções que observam, estudam, analisam e entendem o Surdo do ponto de vista das ciências duras, biológicas. Para nomear o ponto de vista utilizado neste trabalho, optamos cuidadosamente por *epistemológico*. O termo epistemologia nos remete ao campo das ciências humanas e sociais, mas é ainda mais profundo que isso.

O conceito de Epistemologia serve para designar, seja uma teoria geral do conhecimento (de natureza filosófica), seja estudos mais restritos concernentes à gênese e a estruturação das ciências. Conforme Japiassú e Marcondes (2006), do grego *episteme*: ciência e *logos*: teoria, a epistemologia é

reagrupar a) a crítica do conhecimento científico (exame dos princípios das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo); b) a filosofia das ciências (empirismo, racionalismo etc); c) a história das ciências. [...] No pensamento anglo-saxão, epistemologia é sinônimo de teoria do conhecimento (ou gnoseologia), sendo mais conhecida pelo nome de *'philosophy of science'*. É nesse sentido que se fala de epistemologia a propósito dos trabalhos de Piaget versando sobre os processos de aquisição dos conhecimentos na criança [...] (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2006, p. 88)

Numa curta exposição, Japiassú e Marcondes (2006) apresentam claramente como a epistemologia pode ser vista como uma disciplina proteiforme que, conforme as necessidades, se faz “lógica”, “filosofia do conhecimento”, “sociologia”, “psicologia”, “história” etc. Enfim, uma disciplina que se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos, que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem em seu processo de gênese de formação e de estruturação progressiva (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2006).

É sob esse prisma que o presente trabalho pretende olhar, perceber e estudar o sujeito Surdo, pelo viés da filosofia do conhecimento, sob esta profundidade de teoria do conhecimento, um olhar que considera sua história, seu ‘Ser’ no mundo, sua cultura, sua identidade, falamos do Surdo por este ponto de vista psico-sócio-antropológico. O olhar epistemológico.

Lopes (2005) assevera que a representação do Surdo como um doente dificulta a organização política desses para reivindicar seus direitos como sujeitos na escola, na mídia e nos lugares públicos. Para Freire e Shor (1986), ser sujeito é ser capaz de refletir sobre sua prática, tomar consciência das teorias de educação que fundamentam essa prática e transformar a própria prática. O sujeito é criador e autônomo, garante seu vivido, é sujeito completo.

Assim, os movimentos político-sociais buscam um currículo calcado na cultura surda, em que as políticas públicas centralizam e permitem que Surdos estudem juntos, todos/as numa mesma escola. Nessa Escola Bilíngue, embora exista a surdez como fator aglutinante, este não deve ser o único considerado. Em uma turma de crianças Surdas jamais encontraremos sujeitos iguais por serem Surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, etnia, religião, língua, situação econômica, identidades etc. diferentes.

O resgate da diferença caracteriza os grupos de Surdos politicamente engajados que acreditam que o processo de diferenciação constitui a base de produção das particularidades de uma cultura (LOURENÇO, 2013).

Em 22 de Dezembro de 2005 o governo em vigor regulamentou, sob o decreto 5.626/05, a lei 10.436 de 2002, consentindo a Língua Brasileira de Sinais – Libras como língua materna das pessoas com surdez. Esclareceu que a Libras é, oficialmente, a forma de comunicação e expressão que obtém sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, capaz de transmitir as ideias e fatos oriundos das comunidades surdas do Brasil. Este decreto dispõe de inúmeros direitos linguísticos e de acessibilidade para a pessoa Surda¹, identificando pessoa Surda como aquela que, por ter a deficiência auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras e, por isso, também define o ensino dessa língua como primeira língua por direito do Surdo e a Língua Portuguesa como segunda.

O decreto também esclarece que: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, art.2º). As conquistas em políticas públicas como a criação deste decreto, da lei de reconhecimento da Libras, dentre outras, tem sido comemorada pela comunidade surda com diversos tipos de eventos. No entanto, muitas lacunas permanecem no que se refere à educação desses Surdos. As propostas do Ministério da Educação – MEC acreditam em uma educação bilíngue na perspectiva da inclusão educacional.

[...] o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivocognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2010, p. 09).

Deste modo, o MEC tem efetivado as exigências de, por exemplo, o aluno Surdo ser matriculado necessariamente em turmas da rede regular de ensino. Ele terá acompanhamento em sala de um intérprete de Libras, um outro professor também no período oposto a suas aulas (em Sala de Atendimento Educacional Especializado), enfim, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art.3º, § I). Contudo, o decreto 5.626/05 que, diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor – LDB 9.394/96 – trata especificamente da educação de Surdos, deixa claro que a inclusão destes alunos está muito além de adaptações de acesso e arquitetura.

Strobel (2008a) afirma que a inclusão social e desenvolvimento integral do Surdo não estão na integração dele em escolas e classes de ensino regular. Muitas pesquisas que já marcaram a história ou mesmo a atualidade (como propostas de escolas bilíngues para Surdos)

vêm provando isto.

Apesar dessas afirmações e comprovações, as diretrizes do MEC anunciam – sem pesquisas nem comprovações – uma provável segregação em salas e escolas que contemplem somente Surdos. Como é possível identificar em Brasil (2007, p. 20) onde, sem apontar pesquisas comprobatórias e considerando escolas bilíngues para Surdos como escolas especiais, defende que nestas “[...] os alunos isolam-se cada vez mais, ao serem excluídos do convívio natural dos não-Surdos. Há entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, fortalecendo cada vez mais os preconceitos”.

Ainda assim admite que “Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos” (BRASIL, 2007, p. 20). Mas novamente, sem identificação de autores, pesquisas ou qualquer outra forma de fundamentação teórica às afirmações feitas, contesta alegando que “Entretanto nessas classes os alunos com surdez não têm sido igualmente beneficiados na aprendizagem”.

Vale destacar que esta última afirmação é o exato oposto ao que a comunidade dos próprios Surdos tem defendido. Um movimento marcante em 2011 representou tais movimentos em prol desta causa (escolas bilíngues para Surdos): “Nada sobre nós sem Nós”. Este movimento marcou e moveu o Brasil no ano citado e deliberou ainda mais pesquisas sobre o tema. Este slogan, que traz consigo as frustrações e lutas de um povo a muito marginalizado, foi criado e se efetivado devido a uma decisão do MEC de fechar as escolas bilíngues para Surdos do Brasil, alegando que as mesmas são segregadoras.

Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio daquele ano para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais para surdos. O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo, que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência. (GARCÊZ, 2011, p. 10)

De acordo com Garcêz (2011) “a ameaça de fechamento da educação básica da principal escola de surdos do país despertou na comunidade surda uma mobilização sem precedentes a favor da escola bilíngue”. Os movimentos atuais agora vigoram contra as políticas de inclusão educacional, defendendo uma educação calcada nos estudos culturais e propostas bilíngues para Surdos.

Quando a autora acima citada descreve que este povo – Surdo – quer ser visto na sua

diferença, e não na perspectiva da deficiência revela o que Wrigley (1997 apud SKLIAR, 2005) chama de olhar o Surdo da perspectiva epistemológica, e não audiológica. Outro termo que vem sendo utilizado em oposição ao modelo clínico homogeneizador da surdez é a visão socioantropológica que, conforme Machado (2008) ainda está em construção devido seu caráter inovador.

A partir de 1960, a linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais e consequentemente deu outro sentido ao conceito de surdez. Outras áreas, entre as quais a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, também a partir dessa data colaboraram para a redefinição do que significa sóciohistoricamente ser surdo. (MACHADO, 2008, p.59)

Segundo Skliar (1997 *apud* MACHADO, 2008) o fortalecimento da perspectiva socioantropológica da surdez se constitui sob dois aspectos: a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua de sinais – formando assim uma comunidade linguística; e a confirmação de algumas características dos Surdos filhos de pais Surdos que os diferenciam dos Surdos filhos de pais não-Surdos, citando-se, entre elas, melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos observados no comportamento dos Surdos filhos de pais não-Surdos. A característica dessa comunidade linguística minoritária é a presença de valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Os Surdos, como grupo social, têm experiência essencialmente visual e por isso adquirem uma língua viso-espacial (MACHADO, 2008).

Experiências visuais são aqui entendidas no sentido utilizado por Quadros (2003, p.93): São as que ‘perpassam a visão’; a experiência visual é desde o ponto de vista físico: os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos; até o ponto de vista mental: a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias etc. (MACHADO, 2008). Ou seja, esse sujeito aqui chamado por ‘Surdo’, tem um modo de pensar, de ver e compreender o mundo que nos cerca, de uma maneira diferente e singular, a maneira chamada por Strobel de ‘cultura surda’, cultura do ‘povo surdo’, expressado pela Língua Brasileira de Sinais.

A importância destas definições se dá especialmente porque ao falar de uma concepção sócio-antropológica ou epistemológica não podemos, como mencionado anteriormente, confundir com concepções biológicas. O sujeito Surdo do ponto de vista das ciências da saúde (biológicas) define-se por um corpo danificado. O ser deficiente que precisa ser curado e/ou reabilitado. Porém, esta pesquisa compreende o este sujeito como um ser social, independente de suas limitações, dificuldades.

Fala-se, aqui, do Surdo como um sujeito capaz, parte da sociedade e que possui

identidades próprias, cultura e também uma língua diferentes dos demais que habitam o mesmo espaço, pois os que ouvem terão outras identidades, outra língua e outra cultura – a não-Surdo. Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais¹⁷, é vital afastar-se do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai explicar a identidade surda. O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal não-Surdo (PERLIN, 2005).

[...] minha luta começou no sentido de que a surdez seja reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana. Ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. E ser surdo é diferente de ser deficiente auditivo. Se um de vocês aqui presentes, que ouve e que, por isso, tem a cultura da audição, ou seja, se comunica através da fala, gosta de música e do barulho do mar etc, perder a audição, certamente será um deficiente auditivo, pois estará com um déficit, uma vez que perdeu algo que já teve um dia. Mas eu nasci surdo e, como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho o direito de viver assim, e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença (PIMENTA, 2001, p. 24)

Para Brasil (2004b) quebrar o modelo-padrão, a ideia de deficiência é enxergar as restrições de ambos: Surdos e não-Surdos. A exemplo: enquanto Surdos não conversam no escuro, não-Surdos não conversam debaixo d'água; enquanto Surdos se comunicam sem problemas entre ruídos e sons altos ou a grandes distâncias, não-Surdos não conseguem se comunicar, a menos que gritem. Seguindo essa premissa, Perlin (2005) afirma que o Surdo tem diferença e não deficiência, diferença e diversidade. A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Tratar de cultura surda como um grupo de pessoas localizado no tempo e no espaço é fácil, mas refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem processos culturais específicos é uma visão rejeitada, pois muitos autores ainda defendem uma concepção de cultura como universal, única (SKLIAR, 1998 *apud* BRASIL, 2004b). Nos últimos tempos, nas mais diversas

¹⁷ Os 'estudos culturais' e 'estudos surdos' são alvo de diversos grupos de estudos e pesquisas no Brasil. A autora em questão, Lopes (2005), respalda-se no grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pelo professor Carlos Skliar. Tem também grande fundamentação em Owen Wrigley (1997) e Tomaz Tadeu da Silva (1997).

áreas de conhecimento, tem se considerado concepções não mais unitárias das coisas, e sim, pluralizadas.

Assim acontece com a cultura. Trabalha-se, atualmente, com a ideia do multiculturalismo, pois a cultura não é estática, é viva. De acordo com Strobel (2008) a cultura se modifica e se atualiza, deixando claro que não surge com o homem sozinho, mas sim a partir das produções coletivas socializadas culturalmente, passando de geração em geração. Strobel define, então, que cultura surda é o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas.

Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo. Lourenço (2012) afirma que nos primeiros anos de vida, quando a criança não-Surdo chama o cachorro de “au-au”, o passarinho de “piu-piu”, é porque está fazendo referência entre o animal e o som que este produz. Do mesmo modo, ao identificar e observar o mesmo animal, a criança Surda também fará suas referências, no entanto, estas serão inteiramente visuais; por exemplo: para o cachorro identificará o pelo ou como o mesmo mostra seus dentes ao rosnar; para o passarinho o movimento do bico abrindo e fechando, como o próprio pássaro faz ao piar, ou então imitará seu bater de asas e assim por diante.

O cultivo da linguagem e da identidade, para Strobel (2008a), são os elementos fundamentais de uma cultura. Mas, o fato de os Surdos pertencerem à cultura surda, não os torna iguais. Os Surdos se diferenciam um dos outros, não pelo grau de surdez, mas pelo grupo a que pertencem, pelo uso da língua de sinais e pela cultura surda, que os ajudam a definir suas identidades e formar comunidades. Há grande diversidade de comunidades surdas e cada uma é organizada de maneira diferente de acordo com os interesses em comum, como etnia, religião, profissão, entre outros. Outra questão importante aqui é que, neste mesmo grupo local: a comunidade surda, as pessoas da família, amigos, professores e intérpretes também estão presentes.

Para Padden e Humphries (2000 apud STROBEL, 2008a), na comunidade Surda temos sujeitos Surdos e sujeitos não-Surdos. Nesta, todos compartilham suas experiências através da língua de sinais: os Surdos (que têm suas experiências de vida puramente visuais: a cultura surda) e os não-Surdos que por alguma proximidade (profissional, parentesco etc.) conhecem a língua de sinais e também as peculiaridades Surdas. Assim, os não-Surdos que conhecem a língua de sinais, apenas ‘a conhecem’ e a utilizam para se comunicar na comunidade surda a que pertencem (igreja, escolas, espaços culturais, lazer etc.), o que não os faz pertencentes à cultura surda ou povo surdo; nem faz dessa língua sua língua materna; para um não-Surdo que

pertença a alguma comunidade surda, a Libras será sua segunda língua.

Isso porque a Libras é a língua que traduz a cultura dos Surdos: os hábitos, costumes, o jeito particular de ser Surdo; o viver no silêncio, sentir (e não ouvir) as vibrações de uma música; enfim, suas experiências e percepções do mundo puramente visuais. Strobel (2008a) nos esclarece detalhadamente tais denominações:

Cultura surda: são os hábitos, costumes, vivências de pessoas com surdez; são as produções coletivas do povo Surdo a partir de seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Para Strobel (2008a), as peculiaridades da Cultura Surda resumem-se em oito artefatos (experiências visuais, linguísticos, familiares, vida social e esportiva, artes visuais, literatura surda, políticos e materiais); lembrando que o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui as produções coletivas citadas acima.

Povo surdo: são as pessoas que nasceram com surdez ou a adquiriram nos primeiros anos de vida, resultando num crescimento e desenvolvimento peculiar, adquirindo naturalmente a cultura surda. Para Strobel (2008a) o povo surdo é o conjunto de sujeitos que compartilham dos mesmos costumes, história, tradições e pertencem às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual. O grupo de pessoas chamados de ‘povo surdo’ são os sujeitos que podem não habitar o mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico.

Comunidade surda: é um grupo local formado por Surdos (que possuem a cultura surda) e não-Surdos, com cultura de um crescer e desenvolver-se não-Surdo, mas que compartilham suas vidas com os Surdos; podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho/ profissional. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc.

É relevante lembrar que é por meio da cultura que uma comunidade constitui-se, integra e identifica pessoas. A existência de uma cultura surda ajuda a construir a identidade das pessoas com surdez. Nesse sentido, falar em cultura surda necessita também falar da questão identitária. Um Surdo estará mais ou menos próximo da cultura surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade (BRASIL, 2004b).

Ser Surdo é ter uma identidade de pertença na cultura Surda e ao mesmo tempo uma identidade de projeto na mesma. Ele/ela é Surdo/a e também tem como projeto de vida, a identidade política Surda. Ele/ela comunica-se e empodera-se através da língua de sinais e projeta seu Ser no mundo sobre este escopo. Ser Surdo é ser um surdo com letra maiúscula,

como indicado logo na introdução deste trabalho.

Em inglês a palavra ‘Surdo’ com inicial maiúscula refere-se a uma cultura, distinta de surdo, que é um termo patológico; essa distinção se parece com aquela feita nos Estados Unidos entre ‘gay’ e ‘homossexual’. Um número crescente de pessoal surdas sustenta que não escolheria ouvir. Para elas, a *cura* – surdez como patologia – é execrada; a *adaptação* – surdez como deficiência – é mais palatável; e a *celebração* – Surdez como cultura – supera todas (SOLOMON, 2013, p. 67).

É importante destacar que o uso da língua de sinais é parte essencial dessa ‘questão identitária’; mas ter o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural, como direito do Surdo e meio de comunicação e expressão da comunidade surda, não foi muito fácil. Foi necessária uma caminhada repleta de lutas, apresentada na próxima seção desta pesquisa.

É preciso entender, antes de mais nada, a importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa Surda. De acordo com Sacks (1990), os surdos podem comunicar-se mais facilmente e com maior precisão pela língua de sinais, porque o cérebro deles se adapta para esse meio e, se forçados a falar, nunca conseguirão uma linguagem eficiente e serão duplamente deficientes.

4.4 EPISTEMOLOGIA DA LÍNGUA DE SINAIS

Os limites da minha linguagem, denotam os limites do meu mundo.
Ludwig Wittgenstein

Entendido o conceito e o papel da epistemologia nos estudos da identidade (Ser) dos Surdos, nos apropriaremos deste mesmo embasamento teórico para, sob este olhar interdisciplinar – que envolve, com citou Japiassú e Marcondes (2006) ‘lógica’, ‘filosofia do conhecimento’, ‘sociologia’, ‘psicologia’, ‘história’ entre outras áreas das ciências humanas e sociais – construiremos agora a Epistemologia da Língua Brasileira de Sinais.

Embora os estudos e pesquisas que envolvem ‘Aquisição de linguagem’, ‘Linguística Aplicada’, ‘Estrutura Gramatical e Semântica’ da língua de sinais tenham crescido abruptamente, algumas pessoas ainda acreditam que a Libras se trata de uma língua limitada, incapaz e insuficiente para expressar ideias abstratas e complexas. Grande parte da sociedade em geral ainda vê, na língua de sinais, um mero conjunto de sinais/ gestos feitos aleatoriamente com as mãos para substituir e/ou interpretar as palavras do português ou a língua oral para os

Surdos; enfim, vêem na Libras não um idioma, mas uma linguagem corporal, mímica.

Fernandes (2003) afirma que como toda língua, as línguas de sinais “são sistemas abstratos de regras gramaticais”, natural aos indivíduos Surdos; assim, deve ser reconhecida como língua natural, uma língua completa com características e estruturas próprias, capaz de transmitir ideias sutis, complexas e/ou abstratas.

De acordo com Fernandes (2003, p. 30) a teoria pautada na base biológica pode explicar alguns comportamentos de aquisição da linguagem do Surdo ao comprovar que crianças Surdas, mesmo não expostas a nenhum tipo de linguagem oral-auditiva ou espaçovisual “desenvolvem espontaneamente um sistema de gesticulação manual e que há semelhanças entre os sistemas desenvolvidos por crianças surdas que nunca tiveram contato entre si”.

Assim, parece perigoso afirmar que crianças Surdas não desenvolvam uma linguagem própria, mesmo na ausência de sua língua oficial. Nessa perspectiva, parece possível acreditar que essa semelhança presente nesses sistemas apresentados pelas crianças ocorre dos universos linguísticos, ou seja, dessa habilidade inata para o desenvolvimento da linguagem. Assim, essa possibilidade está presente em toda criança ao nascer, seja ela Surda ou não-Surda. Nessa concepção, do ponto de vista das neurociências, o cérebro está preparado para adquirir e construir uma língua, seja ela de modalidade oral ou visual. Porém,

[...] se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky, 1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando-o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se refere às línguas orais-auditivas. Assim, propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto da audição para ser adquirida (FERNANDES, 2003, p. 30).

Segundo a autora supramencionada, expor o Surdo a mecanismos linguísticos não naturais (como a Língua Portuguesa oralizada) como primeira língua, além de exigir um esforço desnecessário, poderá “prejudicar, de modo significativo, o desenvolvimento natural da criança” (FERNANDES, 2003, p. 31). Apesar dessa pré-disposição genética, a criança precisa estar exposta a um ambiente linguístico que atenda as suas necessidades, caso contrário, tais informações inatas não se desenvolverão.

Parece evidente afirmar que a aquisição e domínio da língua de sinais irão garantir, em curto prazo, não só um meio de comunicação eficaz, mas, também, o instrumento de

desenvolvimento dos processos cognitivos, indispensável nos primeiros anos de vida. Adquirir uma língua desde os primeiros anos de idade é imprescindível e o papel do meio social em que se vive é fundamental para que o mecanismo da linguagem presente no indivíduo seja estimulado e desenvolvido.

Ao considerar que a habilidade da linguagem é inata, ou seja, parte da dotação genética da espécie humana e que o meio e a interação social representam papel relevante para o seu desenvolvimento não há como não destacar aqui que as condições sociais, econômicas e culturais dos indivíduos irão contribuir nesse processo de forma negativa ou positiva. Autores como Fernandes (2003), Sacks (1990), Brito (1993), Goldfeld (1997) entre outros afirmam que o estímulo do meio é indispensável para a aquisição da linguagem, caso contrário poderá acarretar reflexos no desenvolvimento cognitivo da criança Surda. Sacks (1990) afirma que se as crianças não são expostas a código linguístico, pode haver um atraso da maturação cerebral.

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são há muito conhecidas. O balbúcio e o choro da criança mesmo, suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido considerados uma forma de comportamento predominantemente emocional. Entretanto, nem todas se limitam a função de descarga emocional (VYGOTSKY, 1989, p. 37).

Vygotsky apresenta, como resultado de seus estudos sobre as primeiras formas de comportamento da criança e sobre suas primeiras reações à voz humana, que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, ou seja, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Essas investigações também demonstraram que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos etc., são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança.

Deste modo, as duas funções da fala observadas no desenvolvimento filogenético aparecem antes mesmo do primeiro ano de vida. Todavia, afirma o mesmo autor, a descoberta mais importante é que num certo momento mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.

O relato de Stern sobre esse fenômeno foi, para Vygotsky (1989), o primeiro e o melhor. O autor apresentou como a vontade de dominar a linguagem conduz-se em direção a primeira percepção difusa do propósito da fala, é quando a criança faz a maior descoberta de sua vida: a de que cada coisa tem seu nome (STERN, 1914 *apud* VYGOTSKY, 1989). Todavia, Vygotsky observa que ‘a maior descoberta da criança’ só é possível quando já se atingiu um nível

relativamente elevado do desenvolvimento do pensamento e da fala.

O autor quer chegar à seguinte conclusão: a fala não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento. De modo mais detalhado, apresenta três tópicos para sua conclusão: 1) no seu desenvolvimento ontogenético o pensamento e a fala tem raízes diferentes; 2) podemos com certeza estabelecer no desenvolvimento da fala da criança um estágio pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento um estágio pré linguístico; 3) a uma certa altura essas linhas se encontram consequentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 1989).

Nossas investigações mostram que o desenvolvimento da fala segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, tais como o ato de contar ou a memorização mnemônica. Descobrimos que essas operações geralmente se desenvolvem em quatro estágios. [1] O primeiro é o estágio natural ou primitivo correspondendo a fala intelectual e ao pensamento pré verbal quando essas operações aparecem em sua forma original tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento.

[2] Em seguida vem o estágio que podemos chamar de ‘psicologia ingênua’, por analogia com a chamada ‘física ingênua’ – a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança.

Essa frase está muito claramente definida no desenvolvimento da fala da criança. Manifesta-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes que a criança tenha entendido as operações lógicas que representam. A criança pode operar com orações subordinadas, com palavras como *porque*, *se*, *quando* e *mas*, muito antes de aprender realmente as relações causais condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da síntese do pensamento. Os estudos de Piaget provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem as formas verbais que vem usando há muito tempo.

[3] Com acumulação gradual da experiência psicológica ingênua, a criança passa para o terceiro estágio que se caracteriza por signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. É o estágio em que a criança conta com os dedos, recorre a auxiliares mnemônicos etc. No desenvolvimento da fala esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica (VYGOTSKY, 1989, p. 40).

O último estágio (4) oferecido na análise de Vygotsky é denominado estágio de ‘crescimento interior’. O desempenho externo se interioriza e passa por uma aguda mudança no processo. A criança começa a usar a ‘memória lógica’, cálculo mental, opera com relações intrínsecas e signos interiores no desenvolvimento da fala. Para o autor, este é o estágio final da fala interior silenciosa. Há uma interação constante entre as operações externas e internas; a

fala interior pode se aproximar muito da fala exterior, o mesmo tornar-se exatamente igual a esta última, quando serve de preparação para a fala exterior – por exemplo, quando se repassa mentalmente uma conferência a ser dada. Não existe nenhuma divisão clara entre o comportamento interno e externo, e um influencia o outro.

O autor anuncia que “A história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades, é o fundamento real do desenvolvimento linguístico (VYGOTSKY, 1989, p. 63)”. A linguística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra ou expressão e o seu referente ou o objeto que designa. Para este autor, existe apenas uma categoria de palavras, os nomes próprios, cuja única função é a da referência. As palavras de uma criança podem, assim, até corresponder com as de um adulto quanto aos seus referentes, mas não quanto aos seus significados.

A identidade de referentes combinada com a divergência de significados também pode ser encontrada na história das línguas. Um bom exemplo para corroborar aqui são os sinônimos existentes nos idiomas; a língua Russa, por exemplo, tem duas palavras para designar a Lua, as quais se chegou por meio de processos mentais diferentes que se refletem claramente na sua etimologia. Um dos termos deriva do Latim e significa capricho, inconstância, fantasia – enfatizando, na análise do autor, a forma mutável da lua que a distingue dos outros corpos celestes – e o segundo termo significa medidor – certamente indicando o fato de se poder medir o tempo pelas fases da lua.

Se seguirmos a história de uma palavra, de acordo com o autor, em quaisquer idiomas será possível constatar que seus significados se transformam exatamente como acontece com o pensamento infantil. Sua investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica.

Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como um meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo.

Os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de suas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos; a criança agrupa diversos objetos sob o ‘nome de família’ comum; esse processo passa por vários estágios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de ‘conceitos potenciais’, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (VYGOTSKY, 1989, p. 70).

O pensamento e a fala, para esse autor, não são processos independentes, paralelos, que se encontram em determinados momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. A ausência de uma ligação primária não significa que uma conexão entre eles só possa estabelecer-se de uma forma mecânica. O autor ainda aponta que a ineficácia da maior parte das investigações anteriores se dá justamente ao errôneo pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes e que o pensamento verbal resulta na união externa entre eles (VYGOTSKY, 1989).

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. [...] o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala e só é fenômeno da fala na medida que está ligada ao pensamento sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

A questão aqui é que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar uma coisa com outra, estabelecendo uma relação entre as coisas. O pensamento se move, amadurece, se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema etc. Esse fluxo de pensamento é um movimento interior que acontece através de uma série de planos.

O que Vygotsky está explanando é que a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. O pensamento passa por inúmeras ‘mutações’ até transformar-se em fala; não é só expressão que se encontra na fala, mas a sua realidade e a sua forma. Os processos de desenvolvimento semântico (do significado, o aspecto interior da fala) e fonético (o aspecto exterior) são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias.

A relação entre o pensamento e a palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior. Vygotsky argumenta que a fala interior é a fala para si mesmo, enquanto a fala exterior é a fala para os outros. Para o autor, a fala exterior consiste na tradução do pensamento em palavras, na materialização e objetificação. A fala interior inverte este processo: a fala interioriza-se em pensamento.

Piaget (*apud* VYGOTSKY, 1989), afiança que a fala egocêntrica da criança é uma expressão direta do egocentrismo do seu pensamento, o qual, por sua vez, é um meio-termo entre o ‘autismo primitivo’ (sic) do seu pensamento e a sua socialização gradual. À medida que a criança cresce esse ‘autismo’ desaparece e a socialização evolui levando ao declínio do

egocentrismo no seu pensamento e na sua fala. Em concepção, Piaget define a fala egocêntrica como um fenômeno de transição da atividade social e coletiva da criança para sua atividade individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores.

Vygotsky identifica o cerne da tese de Piaget quando este último apresenta o declínio quantitativo da fala egocêntrica; que significa as peculiaridades estruturais da fala para si mesmo e a sua diferenciação da fala exterior aumentam com a idade. Piaget afirma que apenas um de seus aspectos diminui para que isso ocorra: a vocalização. Todavia, isso não significa que a fala egocêntrica como um todo está prestes a desaparecer, pois como poderíamos explicar então o desenvolvimento dos traços funcionais e estruturais da fala egocêntrica?

Por outro lado, o seu desenvolvimento é perfeitamente compatível com o declínio da vocalização – na verdade, esclarece o seu significado. O seu rápido declínio e o igualmente rápido desenvolvimento das suas características são contraditórios apenas na aparência. O que Vygotsky vai concluir é que a decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade; ao invés de pronunciar, *pensar as palavras*.

Devido a suas pesquisas começarem a apontar para a questão da ‘vocalização’ – Vygotsky não chegou a considerar a expressão de uma palavra que não fosse através da língua (órgão humano), ou melhor, através da voz: da vocalização – o autor não teve a oportunidade de entender que o desenvolvimento da linguagem de um Surdo também passará pelos mesmos processos, porém, sua ‘vocalização’ está nas mãos, na ‘gestualização’.

[...] Não são apenas os surdos que não conseguem se entender, mas quaisquer pessoas que atribuem um significado diferente a mesma palavra, ou que sustentam pontos de vistas diferentes. Como Tolstoi¹⁸ notou, aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem com facilidade os pensamentos alheios, e são muito parciais quanto aos seus próprios; mas as pessoas que mantêm um contato mais estreito apreendem os complexos significados que transmitem uma à outra por meio de uma comunicação ‘lacônica e clara’, que faz uso de um mínimo de palavras (VYGOTSKY, 1989, p. 122).

Vygotsky declarou – e errou ao pensar – que os Surdos não têm linguagem, não tem uma língua. Entretanto, se considerarmos a pesquisa do pensamento e linguagem desse autor e juntarmos ao que já se descobriu na atualizadade com relação aos aspectos linguísticos da

¹⁸ Tolstoi, L. *Pedagogicheskie stat'i* (Ensaio Pedagógicos). Kushnerev, 1903.

Língua Brasileira de Sinais, sua contribuição permanece legítima e de extrema importância aos estudos Surdos e da Epistemologia da Língua de Sinais.

Como citamos anteriormente, a Libras é uma forma de comunicação e expressão cujo sistema linguístico se faz de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui-se no sistema linguístico de transmissão das ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, art.1º). Pela Lei 10.436/02 a Libras se define assim e recebe o ‘*status*’ de língua.

O que Vygotsky não sabia, é que embora os Surdos não fossem tratados assim, sempre foram capazes de aprender, desenvolver e comunicar-se através de uma língua gestual. Mas não gestos aleatórios, sem estrutura ou sistema linguístico. As línguas de sinais também têm sua estrutura gramatical e semântica, como as línguas orais, porém, com suas peculiaridades e especificidades.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004) as línguas de sinais nem sempre foram consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo; somente a partir de 1960 que William Stokoe percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Como quaisquer outras línguas, as línguas de sinais possuem Fonologia, Morfologia, Semântica, Sintaxe e Pragmática.

Fonologia das línguas de sinais é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios. A primeira tarefa da fonologia para línguas de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico (QUADROS E KARNOPP, 2004, p. 47).

Para as autoras supracitadas, baseando suas pesquisas sobretudo nos estudos linguísticos da *American Sign Language* – ASL de Stokoe, a fonologia da Libras se constitui em três principais aspectos que, isolados, não constituem significado, mas sua junção, constituem-se num sinal, num conceito! Ou seja, são as unidades mínimas da Libras:

- a) *Configuração de mão*: formato que a mão toma no momento da constituição de um sinal, como, por exemplo, mãos abertas com dedos unidos ou mão totalmente fechada, ou ainda todos os dedos ‘fechados’ exceto o dedão etc.;
- b) *Ponto de articulação*: lugar no corpo ou espaço frente ao corpo onde o sinal é realizado, por exemplo, no queixo, na testa, em frente a boca, ao lado da cabeça etc.;

- c) *Movimento da mão*, que na realidade pode ser o movimento de todo o braço, pois há alguns sinais cuja composição se dá na movimentação da configuração de mão.

Também são citados pelas autoras outros dois parâmetros fonológicos da língua de sinais: a (d) *Orientação*: que nada mais é que a direcionalidade que o movimento toma na execução do sinal, por exemplo, para frente, para trás, para determinado lado; e as (e) *Expressões Faciais/ Corporais* (ou *Expressões Não-Manuais*) que também são movimentos, porém, movimentos da face como sobrancelhas, nariz, boca ou então ombros, tórax etc. Conforme as autoras, as expressões não-manuais cumprem dois papéis fundamentais nas línguas de sinais: marcações de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais.

A Morfologia da Libras é o estudo da estrutura interna dos sinais bem como das regras que determinam sua formação. “A palavra morfema deriva do grego *morphé*, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado (p. 86)”. Eles podem constituir um sinal completo apenas uma parte dele, que são os prefixos e sufixos.

Os sinais são constituídos através de três processos: (1) derivação, (2) composição ou (3) empréstimos linguístico. Além disso, também podemos ‘criar’ sinais (como na Língua Portuguesa, ao adicionar um prefixo e/ou sufixo a uma raiz) ao incorporar a um determinado sinal, movimentos e contornos (identificando iconicamente respectivo objeto ou sentido abstrato) no espaço de sinalização ou ainda expressões não-manuais; esse processo chamamos de (4) classificadores.

A exemplo da formação de sinais por processos de derivação, podemos citar os sinais de *sentar* (que se constitui no movimento do sinal de *cadeira*); bem como os verbos *pentear*, *telefonar* e *perfumar*, os quais se constituem num movimento contínuo ou repetitivo dos seus, respectivamente, sinais dos seus objetos: *pente*, *telefone* e *perfume*. São sinais cuja ação (verbo) deriva do nome (objeto).

A formação de sinais por processo de composição são os casos onde um significado é formado numa composição de dois ou três sinais, por exemplo: para o sinal de escola usa-se sinais de *casa* + *estudo*; de igreja: *casa* + *cruz*; açougueiro/a: *pessoa* + *carne* + *vender*; etc.

Consideramos empréstimos linguísticos os sinais cujo significado se obtém pela soletração de seu nome na Língua Portuguesa através do uso do Alfabeto Datilológico, também conhecido como Alfabeto Manual, no qual cada letra do alfabeto da Língua Portuguesa é representado por uma configuração de mão específica. Deste modo, para obter determinados conceitos/ significados, soletra-se com as configurações de mãos a palavra em Português, como, por exemplo, D-I-A; M-A-I-O; N-U-N-C-A entre outros.

O caso dos Classificadores, é uma característica muito específica de línguas gestuais visuais, pois ele, basicamente, serve para caracterizar e/ou identificar visualmente a especificidade do significado a que se pretende chegar. Nas línguas de sinais, os classificadores são formas representadas por configurações de mão relacionadas aos objetos, pessoas e animais para descrever suas respectivas formas.

Já em uma frase, os classificadores funcionam como partes dos verbos de movimento ou de localização; que faz parte das funções gramaticais e facilita a construir sua estrutura sintática, com recursos corporais que possibilitam profundas relações gramaticais (STROBEL, 1998). Nas contações de histórias, recitar de poemas entre outros, o uso de classificadores intensifica e enriquece muitíssimo tais narrativas. Podem ser os casos de: sinal de capuz + determinado classificador para o sinal de Chapeuzinho Vermelho; ou ainda o sinal de cadeira + classificadores para se chegar ao significado trono de um rei, assim como se usará classificadores para determinar demais vestimentas e até personalidade deste rei/ rainha.

Quando se trata do estudo da estruturação de frases, estamos então tratando da Sintaxe da Libras. De acordo com Strobel, (Strobel, 1998) as frases em Libras não podem ser estruturadas como as frases em Português, pois ela tem sua gramática diferenciada e independente. A estrutura de uma frase nada mais é do que como se estrutura o pensamento, as ideias de um Surdo, baseada em sua percepção visual-espacial da realidade.

O caso de indivíduos não-Surdos, em geral, tem como principal elemento da frase o sujeito, e só depois ele cita o verbo, a ação e, por último, o objeto (Sujeito – Verbo – Objeto ou S-V-O). Como no exemplo: Eu vou para casa; João comeu todas as rosquinhas. No caso do sujeito Surdo, cujo pensamento parte de sua cultura visual e a visão, por sua vez, é mais atenta ao objeto, seu pensamento caminha muito mais pela objetividade e, por isso, o foco em sua estrutura do pensamento e de suas sentenças, será muito mais intensamente o objeto.

Os Surdos costumam, essencialmente em seus diálogos informais, organizar suas frases do seguinte modo: Objeto-Sujeito-Verbo (O-S-V). Evidentemente estamos utilizando aqui um exemplo de frase bastante simplificada para melhor compreensão. Dentro de um dado contexto uma frase recebe outros elementos que enriquecem o diálogo, reduzimos algumas frases em sujeito, verbo e objeto devido serem, estes, os principais elementos de uma frase.

Dito isso, podemos citar como exemplos de estrutura sintática as seguintes frases em Libras: “*Chocolate quente (eu) amo*” – o sujeito nesta frase fica oculto, na medida que utilizo o verbo no infinitivo, porém com expressões faciais e uso do espaço específicos para tal – ou “*Curso Libras eu-vou aprend(endo) (muito)*” – neste caso o sinal do sujeito é feito unido ao verbo ir, o gerúndio de aprender é constituído com a repetição do verbo e o adjetivo muito

também é oculto, pois não é transmitido por um sinal específico, e sim pela expressão facial gramatical.

Outra questão em sintaxe de suma importância é a noção temporal. Os sinais da Libras não apresentam conjugação verbal acoplados ao sinal manual, portanto, para expressar o tempo em que se situa o contexto da frase é necessário utilizar os advérbios de tempo, ou ainda utilizar o espaço de sinalização para determinar dentro da seguinte estrutura: sinais feitos à frente determinam o futuro, feitos para trás indicam passado e quando feitos no espaço neutro logo à frente próximo ao corpo, indicam presente.

A língua de sinais brasileira, usada pela comunidade surda brasileira espalhada por todo o País, é organizada especialmente de forma tão complexa quanto às línguas orais-auditivas. Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer ‘enxergar’ esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo. De certa forma, tal desafio apresenta certo grau de dificuldade aos linguistas; no entanto, abre portas para as investigações no campo da Teoria da Gramática enquanto manifestação possível da capacidade da linguagem humana. A organização espacial dessa língua, assim como da ASL [...] apresenta possibilidades de estabelecimento de relações gramaticais no espaço, através de diferentes formas.

No espaço em que são realizados os sinais, o estabelecimento nominal e o uso do sistema pronominal são fundamentais para tais relações de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador), observando várias restrições (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 127).

Baseadas em Baker e Cokely (1980 *apud* QUADROS; KARNOPP, 2004) as autoras citam que esse local de sinalização pode ser referido através de vários mecanismos espaciais, a exemplo:

- a) Fazer o sinal em um lugar específico, dependendo de sua forma, a exemplo, o sinal de ‘*casa*’ pode acompanhar o local estabelecido para o referente, no contexto, a casa de uma personagem será feita ao lado direito do corpo e da segunda personagem ao lado esquerdo;
- b) Direcionar o olhar (de repente também a cabeça ou todo o corpo) em direção a uma localização particular simultaneamente com o sinal de um substantivo ou com a apontação para o mesmo;
- c) Usar a apontação ostensiva antes do sinal de um referente específico, por exemplo: apontar para o ponto (exatamente) onde anteriormente fora executado o sinal de ‘*casa*’, associando esta apontação ao referente (sinal de casa);
- d) Usar um pronome (apontação ostensiva) numa localização particular quando a referência for óbvia. No caso de ‘*Casa nova*’, sinalizado por apontação + sinal de nova/o;
- e) Usar um classificador (em representação a determinado referente) em dada localização, por exemplo, fazer o sinal de carro e o classificador deste objeto com ambas as mãos num movimento em linha reta, uma mão na direção contrária da outra, representando, assim, um carro que passa pelo outro;
- f) Usar um verbo direcional (com concordância) incorporando os referentes previamente introduzidos no espaço. Como o sinal de ‘*ir*’ é feito do ponto ‘a’ ao ponto ‘b’, para, por

exemplo, dizer que ‘Eu fui para casa’, faço apenas o sinal de ‘ir’ iniciando o sinal na localização bastante próxima a ‘meu’ corpo (de que fala) em direção a localização onde fora sinalizado o sinal de casa;

Em obra publicada com fins didáticos (Lourenço, 2014) abordei como um ponto vital dentro da estrutura sintática da Libras os ‘tipos de frases’. Para produzirmos uma frase em Libras, é imprescindível o uso de marcações através de expressões não-manuais feitas simultaneamente à sinalização, indicando como, no caso das línguas orais-auditivas, a entonação na vocalização ou pontuação na grafia de uma frase. Na referida obra, apresentei alguns exemplos de tais expressões de acordo com o tipo da frase a que se pretende:

Tipos de frase:	Expressão não-manual adequada
Exclamativa	Sobrancelhas elevadas com movimento leve da cabeça para cima e para baixo.
Interrogativa	Sobrancelhas franzidas e cabeça inclinada para cima e levemente para frente.
Afirmativa	Expressão facial neutra; ou, quanto se quer intensificar a afirmação, deve-se balançar a cabeça para cima e para baixo.
Negativa	Além de usar sinais que, por si só já significam a negação (como NÃO-TER, NÃO-GOSTAR), simultaneamente ao sinal devemos fazer o movimento negativo com a cabeça, de um lado para outro.

Fonte: LOURENÇO, 2014, p. 44.

Para encerrar nossos estudos pela estrutura e sistema linguísticos da Libras, é preciso entender a Pragmática. Pragmática é o estudo da língua em uso, ou seja, de um idioma determinado dentro de um assunto específico, já delimitado. Por isso se diz que é o estudo da língua num dado contexto. O estudo de uma língua também está intimamente ligado ao assunto que se trata a conversação/ diálogo/ comunicação, enfim, a língua ‘em uso’, em articulação. Assim, a pragmática também tem por foco de estudo os princípios de comunicação.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), as pesquisas sobre a estrutura das línguas de sinais têm apresentado grandes descobertas, embora ainda haja muito a ser investigado. Há sobretudo,

[...] uma preocupação sobre os efeitos das diferenças na modalidade, tornando o estudo de línguas de sinais extremamente relevante. Mas deve-se levar em conta também o fato de as similaridades entre línguas faladas e sinalizadas confirmar a existência de propriedades do sistema linguístico que transcendem as modalidades das línguas. Hulst (1985) considera ainda que, ao se investigar as línguas de sinais, deve-se utilizar uma teoria que trabalhe com princípios

universais aplicáveis tanto às línguas faladas quanto às línguas de sinais. Nesse sentido, o estudo das línguas de sinais tem apresentado elementos significativos para a confirmação dos princípios que regem as línguas humanas (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 214).

As autoras apresentam ainda, dentro de seus estudos, vários elementos dentro dos níveis de análise propostos na linguística. São estudos a partir de diferentes línguas de sinais, mas buscando investigar e desvelar a língua de sinais brasileira, a Libras. Esta língua, afirmam as autoras, apresenta um campo vastíssimo para os estudos linguísticos no Brasil. Neste momento, o importante a se destacar é a conclusão após tantas análises, a de que a Libras é, de fato, uma língua e portanto carrega com ela tudo o que quaisquer outras línguas assim o fazem.

Assim, como toda linguagem humana, a Libras também é extremamente complexa e envolve – como acompanhado acima – os diferentes níveis do sistema linguístico: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, formando um sistema intrincado de unidades abstratas, estruturas e regras, que é usado pela criança, mesmo sendo ela muito pequena. Quadros (2008) observa que as crianças ao adquirirem determinada língua, apresentam todas (indiferente da língua em questão) um processo bastante similar no qual todas apresentam os mesmo estágios.

Basicamente, podemos ‘reduzir’ seus estudos a respeito dos estágios de aquisição de linguagem em (a) período pré-linguístico; (b) período linguístico: estágio de uma palavra, estágio de duas palavras e em seguida o estágio das múltiplas combinações. Estes estágios refletem que a linguagem é compreendida como um sistema de princípios inatos, portanto universais, que fazem parte da faculdade da linguagem humana. A tarefa da criança será acessar este sistema para ativar a sua gramática.

[...] Assumir que tais princípios sejam inatos, explica como é possível uma criança adquirir um sistema de princípios tão complexo em tão pouco tempo. Com um dispositivo para a aquisição da linguagem, os indivíduos são vistos como tendo as mesmas capacidades para esse desenvolvimento, ou seja, possuem a mesma competência linguística. Dessa forma, todos os seres humanos são dotados da competência para adquirir uma língua (QUADROS, 2008, p. 81).

Podemos agora voltar a definição da fala interior que propusemos antes de apresentar antes dessa detalhada exposição a respeito da linguística da Libras. Analisou-se que a fala interior não é o aspecto interior da fala exterior, mas sim, uma função em si própria. O que o Vygotsky (1989) está tentando explicar é que a comunicação só pode ocorrer de uma forma indireta: o pensamento tem que passar primeiro pelo significados e depois pelas palavras.

Vygotsky (1989) descreve que o pensamento propriamente dito é gerado por motivação, por desejos e necessidades, interesses e emoções. De acordo com o autor, cada pensamento carrega uma ‘tendência afetivo-volitiva’. Assim, uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Podemos concluir, a partir disso, que para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras, e sim compreender o seu pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo! Vygotsky anuncia que “[...] o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra (p. 131)”. A característica fundamental das palavras, continua o autor, é uma reflexão genérica da realidade; e conclui nos apresentando que as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Para o autor, uma palavra é um ‘microcosmo da consciência humana’.

Para alcançar as contribuições que a análise do pensamento e da linguagem em Vygotsky pode trazer à presente tese, é preciso fazer algumas distinções, as quais estão baseadas em Goldfeld (1997). Para esta autora, diversos termos utilizados no estudo da surdez são iguais a termos utilizados na linguística e na psicologia, no entanto, eles tem uma conotação bastante diferente.

O termo sinal utilizado para designar os elementos lexicais da língua de sinais não deve, por exemplo, ser confundido com o sinal a que Bakhtin se refere em oposição ao signo. Goldfeld esclarece que o sinal, ou seja, o item lexical da língua de sinais é um signo linguístico da mesma forma que as palavras da Língua Portuguesa. Assim também o é com o termo fala, que na área da surdez é comumente utilizado para designar a iniciação produzida através do sistema fonador, não pode ser confundida com o conceito de fala para Vygotsky.

Goldfeld, ao se referir ao primeiro conceito de fala, faz sua escolha pelo termo oralização, em oposição a sinalização, que, por sua vez, é o termo escolhido pela autora para corresponder a fala no sentido de Vygotsky, produzida através das mãos. A autora também se mune de algumas marcações, para uma compreensão mais clara de sua investigação e análise:

Assim temos:

Língua_s (Saussure) – sistema de regras abstratas compostos por elementos significativos inter-relacionados.

Língua_b (Bakhtin) – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico servindo como elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia.

Linguagem – códigos que envolvem significação não precisando necessariamente abranger uma língua_s.

Fala (Vygotsky) – produção da linguagem pelo falante nos momentos de diálogo social e interior pode utilizar tanto o canal áudio fonatório quanto o espaço visual.

Oralização – utilização do sistema fonador para expressar palavras e frases da língua.

Sinalização – fala produzida através do canal espaço-visual.

Sinal – elemento léxico da língua de sinais.

Signo – elemento da língua, marcado pela história e cultura de seus falantes possui inúmeras possibilidades de sentido sendo estes criados no momento da interação dependendo do contexto e dos falantes que o utilizam (GOLDFELD, 1997, p. 23).

O primeiro apontamento importante a resgatarmos das análises desta autora é que a maior parte das metodologias baseadas no Oralismo utiliza como embasamento teórico linguístico o gerativismo de Noam Chomsky; e seguindo as ideias desta teoria, é plausível afirmar que “não é possível ensinar a linguagem, mas apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo (COUTO, 1991 *apud* GOLDFELD, 1997, p. 31).

A autora afirma também que através da audição as crianças ouvintes imitam seus interlocutores e assim descobrem as regras gramaticais da língua que vão permitir-lhes chegar as transformações e organizar seus pensamentos para expressá-los. No caso das crianças Surdas, a História da Educação de Surdos nos mostra claramente que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda.

No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual profissional e social; ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação de surdos – como fora em 1880, a partir do Congresso de Milão¹⁹ –, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado.

Ao igualar o conceito de língua oral com o conceito de linguagem, caímos numa armadilha, pensando que os anos em que a criança Surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação – o que, para a autora é inevitável, tendo em vista que lhe é oferecido apenas a língua oral como recurso comunicativo – não prejudica o seu desenvolvimento. Mas se, ao contrário disso, utilizarmos um conceito mais amplo de linguagem e analisarmos sua importância na constituição do indivíduo como ferramenta do pensamento e como a forma mais

¹⁹ O Congresso de Milão ocorreu em 11 de setembro de 1880 e determinou que em todos os países do mundo, a educação para Surdos se daria através da teoria do Oralismo. Tal congresso foi resgatado nesta tese pela citação de Strobel e Perlin, página 47, a respeito da Revelação Cultural / Isolamento Cultural.

eficaz de transcender informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar (oralizar) através de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança Surda, como qualquer outra criança, tem (GOLDFELD, 1997).

O que é vital notarmos, é que a língua de sinais é a única língua que o Surdo pode dominar com plenitude e que lhe serve para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas. De acordo com Brito (1993 *apud* GOLDFELD, 1997) se as crianças Surdas não forem expostas à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida, sofrerão múltiplas consequências; tais como (1) perder a oportunidade de usar a linguagem como instrumento para a solução de tarefas que se apresentam no desenvolvimento da ação inteligente, (2) não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas (3) não supera a ação impulsiva (4) não adquire independência da situação visual concreta etc.

De acordo com Goldfeld, diversos autores (Ciccone, Brito, Reis e Fernandes), ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais emocionais e cognitivos, mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo que abrange além da função comunicativa também a função de organização do pensamento assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Uma abordagem que estuda a linguagem sob a ótica social e que reflete sobre a sua influência no desenvolvimento cognitivo do indivíduo é a psicologia sócio-interacionista representada principalmente por autores como Vygotsky e seus discípulos Lúria, Leontiev e Yudovich e também o sociolinguista Bakhtin (GOLDFELD, 1997).

O caso do Surdos, todavia, é bastante diferente. Mesmo tendo uma família ouvinte e se submetendo ao tratamento fonoaudiológico para a aquisição da Língua Portuguesa eles demoram bastante para alcançar sucesso nesta aquisição – em torno de 10 anos, conforme essa autora – e além desta demora, este aprendizado nunca se dá de forma exclusivamente natural, ou seja, através do diálogo espontâneo. Isso porque há sempre a necessidade de utilização de técnicas específicas, enquanto com a Libras pode ser rápida e espontaneamente adquirida em contextos naturais (GOLDFELD, 1997).

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de construir o pensamento. Goldfeld defende, baseada em Vygotsky (também em sua obra *Pensamento e Linguagem*, já analisada acima nesta tese) que o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para ‘dentro’ do indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin, que afirma ser a linguagem, os signos, os mediadores entre a ideologia e a consciência.

Goldfeld alerta que a dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida natural e constantemente leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que através do

diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos. A aprendizagem tardia de uma língua como é o caso de muitos que aprendem a Libras na adolescência ou na fase adulta não possibilita a reversão total deste quadro.

A seriedade desta conjuntura é melhor percebida quando se sabe que mesmo em atividades que não exigem a presença da linguagem, o pensamento é totalmente orientado por esta. Bakhtin diz que

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (Bakhtin, 1990, p. 38 *apud* GOLDFELD, 1997, pp. 54-55).

Esta ciência a propósito do signo linguístico é de extrema importância ao estudo da aquisição da linguagem, uma vez que revela que a linguagem do indivíduo está em constante mutação e evolução e que a aquisição dos itens lexicais e das regras gramaticais não determina a conclusão da aquisição da linguagem pela criança, pelo contrário, esse é o ponto de partida a partir do qual ocorrem diversas modificações na utilização que o indivíduo faz dessas palavras.

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin focaram suas atenções nas questões do significado. Entretanto, apenas Vygotsky diferenciou significado de sentido. Um ‘detalhe’ crucial aos nossos estudos. O significado, para os autores é compartilhado socialmente; já o sentido é particular para cada indivíduo, criado a partir de sua história. Goldfeld (1997 *apud* Vygotsky, 1989) afirma que o sentido surge no momento do diálogo, conforme dada situação contextual e dos interlocutores.

Para Bakhtin a definição de língua_b não se resume em um conjunto de regras gramaticais normativas ou uma ‘abstração’ como definiu Saussure. Para Saussure, o “domínio da língua_s” atinge a significação, mas não chega ao tema da enunciação; já a “língua_b” em Bakhtin emerge a partir do contexto comunicativo das relações sociais atingindo o tema da enunciação. Goldfeld defende, assim, que é a língua_b, e não a língua_s que institui a consciência!

Outra análise importante da autora diz respeito a formação dos conceitos. Goldfeld (1997) conceitua a palavra, tanto no discurso interior quanto no discurso exterior, não como referência a um dado objeto e sim a uma categoria, uma generalização. O significado, no entanto, como conceptualizado acima, não é imutável, modifica-se no decorrer do

desenvolvimento do indivíduo, mas isso não quer dizer que o nível de generalização e abstração também se modifiquem.

Para a criança pequena, uma palavra nomeia vários objetos, além disso, ela – a palavra – carrega o sentimento que a criança tem em relação ao mesmo. De acordo com Goldfeld (1997), para alcançar o pensamento conceitual, a criança precisa percorrer um longo processo pelo qual a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. Isso porque a criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, através de suas relações sociais, os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus; formando, assim, uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade.

Eis o serne da nossa discussão: a indispensável necessidade do contato, relações e desenvolvimento entre Surdo x Surdo no espaço escolar – no Currículo Surdo – para o desenvolvimento da cultura da comunidade Surda.

A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, as expectativas que os adultos criam a seu respeito. Se a criança, por exemplo, chega a idade de alfabetização (hoje considera-se inclusive que a ideia da idade correta para alfabetizar já é um conceito cultural), os outros esperam determinados comportamentos da criança e esta esforça-se para cumprir aquilo que lhe é cobrado pela sociedade, conseguindo assim vencer os desafios da alfabetização. As regras sociais e o papel específico da criança dentro da sociedade também determinam a aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento da criança (GOLDFELD, 1997, p. 71).

A aprendizagem começa a partir das relações interpessoais, necessitando, naturalmente, da linguagem. Uma vez que a criança Surda tem acesso tardio a linguagem, obviamente terá atraso na aprendizagem e consequentemente também no seu desenvolvimento, isso porque é a aprendizagem que o impulsiona. Fica claro que esse tempo que o Surdo perde até o início da linguagem, sem acesso aos conceitos científicos, dificulta em demasia sua aprendizagem e como consequência, seu desenvolvimento segue caminhos frequentemente ao fracasso escolar. Ele não passa pelo processo de aprendizagem formal, escolar, por uma grave falha de acesso linguístico.

O Bilinguismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua_b que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinias, bem como sua cultura. Somente através da exposição a esta língua_b, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades. [...] o Bilinguismo tem como origem a insatisfação dos surdos com a proibição da língua de sinais e a mibilização de diversas comunidades em prol do uso desta língua, aliado aos estudos linguísticos e comprovando o

status das línguas de sinais enquanto verdadeiramente um língua (GOLDFELD, 1997, p. 105).

Para a autora, as dificuldades encontradas na aquisição de uma língua oral pelo Surdo e a dificuldade de acesso à língua de sinais é o que resultam no atraso de linguagem dessa criança. Além disso, é consequência desse processo, que a aprendizagem e o desenvolvimento estarão afetados, implicando em problemas na escolarização.

Em questão à escolarização, de acordo com Lourenço (2013), por mais que as entidades governamentais discurssem uma educação bilíngue para Surdos – tendo, na visão dos mesmos, por finalidade a Educação Inclusiva –, ao colocá-lo em uma escola com outros colegas da mesma idade não-Surdos, professores não-Surdos, supervisores não-Surdos, diretores não-Surdos, cozinheira, faxineira, zelador não-Surdos, ainda que haja um intérprete de Libras – que, diga-se de passagem, também é um sujeito não-Surdo –, esse aluno não estará vivenciando um ambiente bilíngue, nem ele, certamente, será bilíngue.

Foi a partir dessa premissa que se iniciou o movimento “Nada sobre nós sem nós”. Pois os grupos de estudos e pesquisas culturais e linguísticas no campo dos Estudos Surdos no Brasil defendem não apenas a perspectiva bilíngue de ensino aos Surdos, mas a aceitação das atuais – e construção de novas – escolas bilíngues para Surdos, alegando que este será a melhor solução de ensino para estes alunos e maior qualidade de aprendizagem.

Uma luta pelo acesso indispensável ao que apresentou Goldfeld, Vygotsky, Fernandes e demais autores supracitados. O desafio é que, embora a comunidade surda disponha de dissertações, teses e outras pesquisas defendendo e comprovando as afirmações acima, os currículos prescritos continuam exigindo a inclusão do Surdo em rede regular de ensino, afirmando que assim ele terá a oportunidade de uma aprendizagem de qualidade sem segregacionismo.

Todos os documentos construídos e publicados pelo Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, defendem uma inclusão de Surdos na ‘perspectiva bilíngue’, mas com esses alunos inseridos em classes de ensino regular, e não ‘agrupados’ numa mesma escola.

Todavia, a comunidade surda se mantém imaleável em não aceitar a inclusão descentralizada de Surdos em escolas regulares, ainda que esta ofereça um intérprete educacional²⁰. É possível verificar que as políticas da educação inclusiva, pensam o Surdo do

²⁰ Profissional habilitado em Libras e com formação, independente de curso, necessariamente, com Licenciatura.

ponto de vista patológico, a partir da normalização, a fim de amenizar suas limitações, sua suposta deficiência na áudio-comunicação. Vêem o Surdo como um semi-sujeito, como um ser inacabado.

“O conceito de corpo danificado remete a questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal, ouvinte (PERLIN, 2005, p.53)”. Como já fora confirmado anteriormente, o caso do Surdo dentro da cultura não-Surda é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original.

O Surdo, assevera a mesma autora, como já mencionado, tem diferença e não deficiência, diferença e diversidade. A cultura Surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade Surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural.

O ‘espaço-tempo’ onde a Cultura Surda seja a base, seja o alicerce e possa se desenvolver e desenvolver seus sujeitos, onde há diferença e diversidade, onde sujeitos são vistos como sujeitos, respeitadas suas características específicas, suas peculiaridades: é o Currículo Surdo. É preciso, então, compreender também as concepções de currículo.

PARTE II

5 CURRÍCULO

5.1 LOCALIZANDO ESTUDOS E PESQUISAS ACERCA DO CURRÍCULO

Currículo, do ponto e vista de sua teoria crítica, é uma responsabilidade coletiva e sua primordial finalidade é a construção de uma sociedade democrática e solidária. Para Chizzotti e Ponce (2012), porém, não há como tratar de escola e currículo como objetivos de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado. Se, de um lado, o currículo é o embrião da escola para todos, de outro lado, contraditoriamente, ele:

(1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle poder de uns sobre outros; e (2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro.

Obtendo, anteriormente, uma natureza de utilidade e eficiência, a área de currículo avançou para um pensamento crítico, desvendando-o nessas intencionalidades e compreendendo-o em suas possibilidades de busca pela igualdade social, política e humana e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

O objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum, de acordo com os mesmo autores, é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social. Os autores defendem, então, que o currículo deve atender o interesse de formar uma unidade solidária, ‘partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimento básicos obrigatórios’ oferecidos a todos os cidadãos, pois estes devem ter, nessa concepção, igualdade de direitos.

O currículo, como prática social educativa e pedagógica, é expressão de natureza sócio-política, reconhecido por duas tradições (presentes simultaneamente no sistema de ensino brasileiro): a humanista, de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; e a voltada para a formação de indivíduos ajustados às competições globalizadas do conhecimento e concorrências intra e internacionais das instituições educativas (CHIZZOTTI; PONCE,

2012).

Em sua origem, o currículo significa o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o *plano de estudos* proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado e aprendido, *o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade* (SACRISTÁN, 2000 p. 17).

Contudo, Chizzotti e Ponce (2012) denunciam que, enquanto a educação vem ganhando espaço no debate público e se tornando notícia e preocupação internacional, em contrapartida as vozes de seus sujeitos têm sido desconsideradas, desestimuladas e mesmo caladas. Porém, não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos.

Isso porque é na prática que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho.

Moreira e Tadeu (2011) identificam que ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais têm trazido certa tendência em vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Tem havido importantes modificações nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem, com profundas implicações para a teorização sobre currículo.

Forquin (1993) alega que a teoria do currículo é uma teoria da educação considerada como empreendimento de transmissão cognitiva e cultural. Melhor dizendo, os processos organizacionais ou interacionais no interior da instituição escolar não importam para a teoria do currículo senão em referência a este jogo educacional e cultural constituído pela estruturação e pela circulação do saber, pela constituição e pela transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos.

É por isso que a reflexão sobre o currículo desemboca freqüentemente numa reelaboração da problemática cultural da educação. Para Lawton (*apud* FORQUIN, 1993, p.09) o currículo escolar é como o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade. Nem tudo o que constitui uma cultura é considerado como tendo tal importância e, assim,

executa-se uma seleção.

O processo de fabricação do currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. No entanto, se nos centrarmos somente nos contextos histórico-sociais mais evidentes certamente estaremos negligenciando o que Goodson (1995) chamou de ‘artefatos’ perdedores.

Um currículo em construção e pela construção de um indivíduo social, ao conviver com pessoas de diferentes etnias, classes sociais, sexo e necessidades especiais, o indivíduo terá a oportunidade de conhecer, conviver e respeitar as diferenças. No entanto, neste caso, o Surdo passa anos em uma escola cujo currículo traz relações que comprovam sua minoria e menor importância, anulando sua identidade, linguagem e cultura.

Forquin (1993) afirma que a cultura é o conteúdo substancial da educação,

[...] a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana, [...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Contudo, o autor dá continuidade à ideia expondo que toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma relaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. A educação não transmite jamais a cultura, considera como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. A escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.

A cultura na educação como um conteúdo curricular substancial supõe, nas palavras de Godson (1995), *centrar-se nos aspectos mais visíveis da história e negligenciar, possivelmente, os ‘artefatos’ perdedores*. No caso da surdez, muito se tem avançado com grupos de estudos culturais e outros historiadores pelo Brasil buscando e investigando os artefatos culturais dos Surdos não registrados na história, apresentados na seção cinco desta tese. Strobel (2008) confirma que fora uma árdua tarefa, pois trata-se, muitas vezes, de elementos sequer registrados (história ‘oral’, gestualizados²¹ de geração para geração), que não foram introduzidos na história.

²¹ Utiliza-se o termo gestualizado para identificar (por tratar-se) de uma comunicação não simplesmente por gestos, mas pela língua gestual-visual desta comunidade, a Libras.

Godson (1995) assevera que a história do currículo deve incorporar as questões que constituem a melhor tradição da sociologia da educação. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. O currículo deve ser visto como produzindo identidade e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz; é preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões diretas com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Conforme Moreira e Tadeu (2011), o currículo na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, nesta visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade. O currículo é o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Apple (2011) assegura que uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície. Problematicando esta questão, Lopes (2005, p.108) questiona: “Será que é possível a escola e o currículo dialogarem com a diversidade e a diferença sem impor culturas?”. Enquanto houver relações entre sujeitos e entre grupos, haverá novas formas de pensar as construções, as subjetividades, as identidades, as diferenças construídas a cada interpelação social e política feita.

A imposição de culturas e perfis narrados como belos, adequados, normais vêem o sujeito, nas palavras de Lopes (2005), “como um armazém de boas qualidades em que não se questionam preços por serem relíquias apreciadas por todos”. Colocar modelos de homens na vitrine de uma escola é não questionar o papel que esta desempenha e, principalmente, é uniformizar sujeitos para a reeducação de suas vidas em reproduzir a realidade de outros.

As políticas públicas de democratização da escola objetivam pluralizar o espaço físico escolar, sustentadas sob o forte argumento legal de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. A questão a “igualdade” camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais. “As diferenças culturais ou na cultura devem ser vistas e pensadas como diferenças políticas” (LOPES, 2005, p.110).

Para Apple (2011) a democracia não é um slogan a ser invocado na nossa sociedade, mas um *princípio construtivo* que pode ser completamente integrado às nossas vidas cotidianas.

Tudo dependerá, como educadores, da jornada percorrida nesse caminho para a democracia cultural.

Direito à educação, conforme (BRASIL, 2008b) é direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas... resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos. E o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência.

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos humanos. Deve pois começar a perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente a luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. [...] a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para subverter (SANTOS, 2013, p. 42).

Santos (2010), afirma que a luta contra-hegemônica tem de proceder a uma profunda reinvenção do Estado, não temendo a tonalidade utópica que algumas medidas podem assumir. Essa reinvenção tem um forte sinal anti-capitalista, o que convoca-nos a novas práticas democráticas. O autor conclui, que dado o espaço-tempo global em que se vaza, o novo cosmopolitismo tem de articular diferentes formas democráticas, as quais terão elas próprias de ser multiculturais se quiserem ser o instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade segundo seu imperativo – já parafraseado em seção anterior – “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Tanto os educadores como os educandos, levam para as escolas diversidades: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc. Ver a diversidade como um dado positivo, liberá-la de olhares preconceituosos e superar práticas classificatórias é uma indagação nuclear dos currículos. Reconhecer e respeitar a diversidade indaga concepções generalistas de conhecimento, de cultura, de saberes e valores, de processos de formação, socialização e aprendizagens.

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menos ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre

os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (BRASIL, 2008a, p. 18).

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, como também propicia enriquecimento e renovação das possibilidades de atuação pedagógica (BRASIL, 2008a).

A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso desses/as estudantes a outros saberes. Mas no processo de construção do conhecimento escolar – baseado no que se entende por relevante e significativo – sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder.

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994 *apud* BRASIL, 2008a, p. 28).

Transgressão é possibilidade de transcendência, uma forma de romper com as amarras de toda acomodação que apequena, conduzindo à realização de *utopias* concretas. Transgressão é a consolidação máxima da possibilidade de um novo tempo na Educação (FAZENDA, 1996). Santo (1996) questiona o rumo da escola, e na busca da resposta para tal pergunta é que direciona e nomeia seu trabalho como a *Pedagogia da Transgressão*.

A repercussão de grandes mudanças (como Einstein na física) à educação significa uma instigante reflexão. Santo (1996) acredita que uma nova teoria em educação que possa advir com o paradigma emergente será sempre no sentido de firmar uma permanente revisão da prática. Tal postura será profundamente coerente com um universo que também se revela em permanente transformação evolutiva. A Pedagogia da Transgressão não é mais uma teoria ou um ‘novo modelo para a educação’, mas sim, um ponto de reflexão para o estudo do novo paradigma em educação como referido.

A necessidade de uma transgressão vem do fato de que a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, ‘curricularizada’: é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada. A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as

instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado (BRASIL, 2008a). Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses, valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. O currículo deve reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção.

Trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (BRASIL, 2008a, p. 34).

Tendemos a uma visão massificadora e estereotipada de nossos/as educandos/as, na qual a identidade cultural é vista como algo que nos é dado pronto e que assim perdura ao longo de toda nossa vida. Trazer à tona essa realidade é fundamental para desenvolver nova visão de mundo: mais dinâmica, contextualizada e plural de identidades culturais, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos.

Do ponto de vista cultural, a diversidade é a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, pois “são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (BRASIL, 2008c, p. 17).

A diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais (BRASIL, 2008c, p. 41).

Ainda pelo que consta no mesmo documento, o direito à educação somente será realmente pleno à medida em que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o direito à diferença (BRASIL, 2008c, p. 41). O que nos remete novamente à busca

pela diferença devido a igualdade, parafraseando Santos, nos remete à descaracterização identitária, cultural.

Moreira e Tadeu (2011) destacam serem guiados por questões sociológicas, políticas e epistemológicas na determinação de currículo e, defendendo que o ‘como’ do currículo só adquire sentido pelo ‘porque’ das formas de organização do conhecimento escolar, asseguram ainda que “[...] o currículo é um *artefato cultural e social* (p.13)”. De acordo com os mesmos, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares e não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Após um resgate histórico pela Teoria crítica do Currículo, estes autores enfatizam que o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. A Teoria Curricular não pode se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido.

Um mapeamento pelo currículo (ou, pelo conhecimento organizado), é apresentado em três eixos por tais autores:

1. *Currículo e Ideologia*: a ideologia está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e a questões de interesse significa contestar a noção de conhecimento como representação da realidade implícita da perspectiva “epistemológica” de ideologia. Na primeira fase da teorização crítica, a ideologia era vista mais como imposição de certas ideias sobre a sociedade e o mundo. Isso porque ela se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade pertencentes ao domínio do senso comum, é feita de fragmentos, de diferentes espécies de “conhecimento”. Passou-se cada vez mais a se ver a ideologia como envolvida em práticas materiais, implícita em rituais, práticas, dispositivos, materiais como arranjos espaciais e na própria materialidade dos signos da linguagem. O conceito de ideologia continua a ser central na teorização crítica sobre currículo; ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. A ideologia certamente está no centro desse processo; falar de currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia.

2. *Currículo e Cultura*: a educação (e o próprio currículo) nada mais é que uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade. Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. A ideia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. O currículo, na visão tradicional, é visto como um local de transmissão de uma cultura única e não contestada, um processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, reproduzindo o cultural e social das divisões dessa sociedade. O currículo, muito mais que isso, é o terreno em que ativamente se criará, produzirá e reproduzirá cultura, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.
3. *Currículo e Poder*: o poder se manifesta nas relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. Por um lado, o currículo enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Dessa forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder, pois ao expressar essas relações de poder constitui identidades individuais e sociais, reforçando as relações de poder existentes. Inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. Contudo, o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relação de poder transformado. O currículo, como campo cultural de construção e produção de significações e sentido, torna-se assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.

Ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são assim conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica. Entretanto, os autores trazem algumas outras questões e outros temas importantes que ampliam e estendem o alcance desses conceitos.

Um deles é o Currículo Oculto: aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal. É necessário reintegrar ao currículo oficial a análise do papel do

currículo na produção e reprodução cultural e social, ao lado, do currículo oculto. “Desnaturalizar e historicizar” o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente.

É por isso que a história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo. A disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em sua estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Apesar de sua aparência transgressiva, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular.

As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais têm trazido também grande tendência em vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. As importantes modificações nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem, com profundas implicações para a teorização sobre currículo traz outra questão. A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que têm sido centrais ao projeto cognitivo moderno e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). A “virada linguística” traz uma visão pela qual é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Consequências profundas e importantes não apenas para o como analisar, mas para como organizar o currículo.

A teorização crítica sobre currículo, da qual a Sociologia do Currículo é um importante elemento, é um “processo contínuo de análise e reformulação”. Apple (2011) traz uma discussão sobre seu próprio texto, anteriormente a este publicado e intitulado “Ideologia e Currículo”. Para ele, as perguntas fundamentais que se deve fazer para pensar o processo de escolarização são “Que tipo de conhecimento vale mais?” e “O conhecimento de quem vale mais?”.

Ele defende que é necessário encararmos e aceitarmos a profundidade da relação da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder; caso contrário, estaremos vivendo em um mundo desconectado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, são inerentes éticas e políticas e envolvem escolhas densamente pessoais em relação ao que Marcos Raskin (1986 *apud* APPLE, 2011) chama de ‘bem comum’.

Embora as instituições educacionais distribuam valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Elas também ajudam a produzir o tipo de conhecimento necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Nos

Estados Unidos enfatiza-se a ideia de uma cultura comum baseada em uma generalista herança ocidental e um passado romantizado, em que todos os alunos ouviam em silêncio e armazenavam tais valores. As questões em torno do que é considerado como conhecimento legítimo e uma análise da tentativa de se criar um falso consenso político-cultural tornam ainda mais importantes os argumentos sobre ideologia.

As escolas não são parte de empresas, produzindo em série capital humano necessário para dirigi-la. Bourdieu (1989 *apud* APPLE, 2011) defende que “transgredir [...] é um pré-requisito para [...] avançar” e Apple complementa: “Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade [...] seja questionado de várias maneiras (p.66)”. Grande parte da amplitude cultural desta sociedade nos dá uma visão obscura do que está sob a superfície.

Para Apple (2011), “Ideias são armas [...] e espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes, perigoso, e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial”. Como educadores nossa tarefa é ensinar e aprender, levar as nossas indagações tão a sério quanto o tema requer, e receber as críticas que nos fazem respeitosa e abertamente, desejá-las mesmo, para que também possamos ser convocados a questionar e reformular nosso próprio senso comum, da mesma forma que pedimos aos outros que questionem o seu.

Como já fora citado anteriormente, a partir do que defendera esse mesmo autor, a democracia não é um slogan ou um lema a ser alçado, é um *princípio construtivo* que pode e deve estar integralmente conexo a vida e ao cotidiano. Mas isso dependerá do caminho escolhido e percorrido pelo educador à democracia cultural.

O objetivo primordial de garantir o acesso à cultura comum é o estreitamento dos laços de solidariedade coletiva e a solidificação da coesão social. Chizzotti e Ponce (2012, p. 28) defendem que “O currículo deve atender o interesse de formar uma unidade solidária, partilhando normas e valores comuns, mediante um programa de conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos que devem ter, nessa concepção, igualdade de direitos”.

O currículo, como prática social educativa e pedagógica, é expressão de natureza sócio-política, reconhecido por duas tradições (presentes simultaneamente no sistema de ensino brasileiro): a humanista, de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; e a voltada para a formação de indivíduos ajustados às competições globalizadas do conhecimento e concorrências intra e internacionais das instituições educativas (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Sacristán (2000) confirma que toda a prática pedagógica ‘gravita’ em torno do currículo, pois ele é, em suma, o cruzamento de diversas práticas.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionaliza-la (p. 13).

Sacristán (2000) afirma que o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc. Quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-la num momento histórico e social determinado.

O autor, por fim, demarca os diferentes prismas do seu olhar sobre o currículo:

- O ‘Currículo prescrito’ é a prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escola obrigatória. Utilizado de base à elaboração de materiais, controle do sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento são variáveis.
- O ‘Currículo apresentado aos professores’ é feito por diferentes instâncias, uma série de meios que costumam traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. As prescrições são genéricas e não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas; como os livros-textos.
- No ‘Currículo modelado pelos professores’: O professor é um agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, partindo de sua cultura profissional. O plano que os professores fazem do ensino é um momento de especial significado nesta tradução. “Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática”.
- O ‘Currículo em ação’ é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor. A prática ultrapassa os propósitos do currículo. ‘*Ensino Interativo*’ é o que filtra a obtenção de determinados resultados, a partir de qualquer proposta curricular. O currículo se transforma em método.

- O ‘Currículo realizado’ são as consequências da prática, os efeitos. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, projetando-se no ambiente social, familiar, etc. Ou seja, cultos ou explícitos, os efeitos transformam aluno e professor.
- Por fim, o ‘Currículo avaliado’ termina por impor os critérios para o ensino dos professores e para a aprendizagem dos alunos. Através deste, se reforça um significado definido na prática do que é realmente.

Os sistemas nacionais de ensino, de inspiração liberal, adotam normas e regras com o objetivo de regular o ‘mercado’ escolar por meio da avaliação da *performance* das escolas estabelecendo uma hierarquização comparativa dos estabelecimentos de ensino, como ocorre na Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos. Seguindo a tendência internacional, o Brasil, de tradição mais ligada à escola francesa, tem sido permeável aos modelos de extração liberal, o que se observa por meio de suas políticas públicas de educação, gerando a superposição de duas tradições, que nem sempre se encontram em ideário e propostas curriculares. Temos hoje um modelo híbrido, que precisa ser compreendido em suas propostas e práticas contraditórias (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Os mesmos autores ainda mencionam que vivemos propostas curriculares híbridas que convivem em acordos e desacordos, incoerências e coerências, enfrentamentos e assimilações. É importante que, nesse processo, não se perca o essencial das conquistas históricas relativas à escolarização. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. O Ministério da Educação lançou alguns escritos que recuperam os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

No trabalho “Indagações sobre currículo”, Brasil (2008c) alude que a desigualdade indaga o currículo, a escolas, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. Essas indagações apresentadas e discutidas pelo autor não são, de acordo com o mesmo, produtos de uma discussão interna à escola, são frutos da inter-relação entre escola, sociedade e cultura e, mais precisamente, da relação entre escola e movimentos sociais.

O documento Brasil (2008c) destaca que assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação; é entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

O desafio da educação continua sendo encontrar outras *formas de conhecimento escolar*, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita*, sem renunciar a ela, mas

admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma esquecer quando se pedem objetivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a independência de juízo dos cidadãos cultos (p. 33).

A prática educativa democrática, antidiscriminatória, uma prática, como menciona Lima (2009), realmente educativa e progressista orientada para a aproximação crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos ensino e formação moral e cívica, formação democrática e exercício efetivo de práticas democráticas e participativa na escola, ao comprometer-se assim com a emancipação e a autonomia revela-se a pedagogia de Paulo Freire – aqui citado por Lima (2009) –, a Pedagogia da Autonomia.

Ocorre, alerta o autor, “[...] que uma pedagogia da autonomia, envolvendo estudantes que na escola se vão progressivamente estruturando e afirmando como sujeitos autônomos, exige obviamente a intervenção de professores autônomos e também ‘saberes necessários’ às práticas educativas autônomas (p. 88)”.

É exatamente sobre os desafios da formação docente e da construção de tais saberes, de como Ser Professor, que Freire nos instiga. “O meu ponto de vista é o dos ‘condenados da Terra’, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de *ética universal*²² do ser humano [...] (FREIRE, 1999, p. 16)”.

Freire ainda justifica que trata-se da ética universal do ser humano, da ética que condena o cinismo, a exploração de trabalho humano, acusar sem fundamentos – ‘por ouvir falar, como disse o autor –, falsear a verdade, iludir o inábil, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá, testemunhar mentirosamente, etc. A ética de que trata este autor é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (p. 17).

Na Pedagogia da Autonomia – de FREIRE (1999) – não há inteligência que não seja também **comunicação** do inteligido. A grande tarefa do educador que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ou ensinar ao outro, tomado, por sua vez, como paciente de seu pensar, na inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente deste educador é, exercendo como ser humano a ‘irrecusável prática de inteligir’, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo

²² Destaque do original.

comunicado.

Chego a pensar o que teria dito Freire da Educação de Surdos? A atual, em prática na massiva maioria das escolas, onde os educadores simplesmente não se comunicam com seus alunos... ou na melhor das hipóteses, têm o auxílio de um tradutor/ intérprete para se fazer comunicar. Freire (1999) afirma que “[...] Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (p. 42)”.

Ora a democratização da escola envolve e atravessa todos os níveis (macro, meso, micro), da administração central à sala de aula, do organigramado sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais. A autonomia dos alunos não é insularizável na sala de aula ou em projetos de trabalho didático, nem passível de ser sistematicamente e coordenadamente favorecida e praticada por professores fortemente controlados em suas práticas pedagógicas, através da concepção centralizada da organização pedagógica, e do currículo, ou da existência de exames nacionais, por exemplo (LIMA, 2009, p. 70).

A construção de uma escola democrática para todos, aberta à diversidade sociocultural e promotora de uma educação multicultural, não é realizável apenas através de uma boa formação inicial e contínua dos professores (embora indispensável), ou de uma alteração radical das práticas pedagógicas dominantes, deixando incólume as vertentes organizacionais e o poder da administração. A participação dos pais e de outros setores comunitários não representa algo que apenas seja adicionável à atual organização da escola, para que melhorando-a ela permaneça, no essencial, igual àquilo que tem sido e que é (LIMA, 2009).

A educação escolar para a democracia e para a cidadania, só possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como a organização e a administração escolares são, por definição, políticas, educativas e pedagógicas. Como venho insistindo, torna-se necessário não ignorar que a organização e administração das organizações educativas se constitui, desde logo, como pedagogia implícita (e como *currículo oculto*), tal exercício, não sendo neutro ou instrumental, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado, onde se produzem e reproduzem regras e se exercem poderes (LIMA, 2009, p. 71).

Trata-se, por isso, de uma ação extremamente exigente em termos políticos e éticos, a partir do momento em que lhe exigimos que acautele e promova o potencial democrático, de autonomia e de cidadania, de tolerância e de respeito ativo pelos direitos humanos, que afirmamos que a escola comporta ainda, e sobretudo por comparação com a maioria das

organizações sociais e formais do nosso tempo (LIMA, 2009, p. 71).

Lima complementa que a construção de uma escola democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia indagativa, da pergunta! – o que nos retorna ao diálogo não existente entre educadores que utilizam majoritariamente a Língua Portuguesa alunos Surdos, de língua materna por direito: Libras.

Não é surpresa que a palavra democracia tem sido usada cada vez com maior frequência; em muitos lugares pelo mundo, povos oprimidos têm lutado por seus direitos; ditaduras e governos eleitos são derrubados, reafirmam os autores, com uma frequência impressionante. O conflito entre grupos políticos, religiosos e culturais alimenta o debate sobre o direito de expressão, privacidade, uso da terra, estilos de vida e, perpassando todas essas discussões, está a questão dos direitos do indivíduo em relação aos interesses da sociedade global (BEANE E APPLE, 2001).

Em meio a essa dissonância, a ideia de democracia provavelmente tem a função de julgar os eventos e as ideias. O seu significado, contudo, é ambíguo e a conveniência retórica dessa ambiguidade é mais evidente do que nunca. Ela funciona de múltiplas formas nas questões sociais.

Muitos pensam que democracia é apenas uma forma de governo e, assim sendo, não se aplica a escolas e instituições sociais; outros ainda acreditam que a democracia seja um direito dos adultos, por exemplo, e não dos jovens. Beane e Apple afirmam que para o funcionamento do ‘modo de vida democrático’, há questões centrais das escolas democráticas, tais como:

- a) Livre fluxo de ideias, independente da popularidade das mesmas;
- b) Confiança na condição individual e coletiva de solucionar problemas;
- c) Uso da reflexão e análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas;
- d) Preocupação com o bem comum;
- e) Preocupação com a dignidade e direitos dos indivíduos e das minorias;
- f) Clareza de que a democracia é um conjunto de valores ‘idealizados’ que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo;
- g) A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

É praticamente certo que a questão de criar um currículo demonstrativo envolverá conflitos e controvérsias. Praticamente tudo o que está incluído nesse esboço contrapõe-se a grande parte do ponto de vista, dominante há muito tempo, de que deve ser o planejamento de um currículo. A possibilidade de prestar atenção a um espectro amplo de opiniões e perspectivas costuma ser vista como ameaça a cultura dominante, principalmente porque algumas dessas opiniões obedecem interpretações de questões e eventos muito diferentes daquelas tradicionalmente ensinadas nas escolas.

Para os autores Beane e Apple (2001), encorajar os jovens a analisar criticamente os eventos e os problemas é algo que levanta a possibilidade de eles questionarem as interpretações (e ensinamentos) dominantes. O mesmo se aplica à organização do currículo em torno dos problemas e questões sociais mais importantes, procedimento esse que também entra em conflito com a versão esterilizada do conhecimento e da capacidade que faz parte da ‘alta cultura’ baseada no ensino de matérias separadas umas das outras, centrado na disciplina.

“Os educadores de uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a procurar ampliar seu leque de ideias e a expressar as que já tiveram (BEANE; APPLE, 2001)”. O currículo deve também ser aberto a comunidade, pois trabalhará questões da vida coletiva ao redor do aluno. Assim, trataria dos conflitos, o futuro e a justiça na comunidade em que vivem os alunos, por exemplo.

Numa sociedade democrática, nenhum indivíduo ou grupo de interesse pode reivindicar a propriedade exclusiva do saber e dos significados possíveis. Da mesma forma, um currículo democrático inclui não apenas o que os adultos julgam importante, mas também as questões e os interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo.

Para Sacritán (2000), o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno de uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinando princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. [o currículo] se expressa numa prática e ganha significado

dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela (p. 16).

De acordo com Casali (2014), é preciso demarcar com clareza e com contundência suficiente e o colonialismo é uma das formas históricas mais brutais de violação dos direitos humanos de pessoas e povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural. É um movimento inverso ao da educação – é alienação, pois se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagônico: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação se si.

Assim sendo, continua o autor, a descolonização como negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia. “É possível formular uma concepção emancipadora (autonomista) de Direitos Humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonialismos (CASALI, 2014, 41)”.

Sustentando-se em Dussel, Casali (2014) defende que as preliminares de uma descolonização da educação e dos direitos humanos não poderiam ser outras que não o reconhecimento de que os sistemas do direito são históricos, que o processo de efetivação dos direitos humanos é um processo de lutas, cujo principais protagonistas não podem ser outros que as próprias vítimas dos colonialismos e das exclusões do direito; e que toda a positivação (reconhecimento e efetivamente constitucional de um *novo direito*) gera novo campo de reconhecimento de *falta-de*, ou seja, *direitos-a*, que alimentam novas lutas pela efetivação de novos direitos.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querem reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedientou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

A própria complexidade dos currículos modernos do ensino obrigatório é reflexo da multiplicidade de fins aos quais a escolarização se refere. Isso é fato consubstancial à própria existência da instituição escolar; conseqüentemente, a análise do currículo é uma condição para

conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos. O valor da escola se manifesta fundamentalmente pelo que faz ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração grandiloquente de finalidades.

Se currículo no Brasil é configurado e desenhado baseado na cultura majoritária brasileira, é evidente que não sobram espaços para as peculiaridades da cultura surda! Parafraseando Adorno, posso afirmar que o Currículo oferecido aos Surdos proporciona ‘meia-cultura’ nas escolas, pois fragmenta o mundo Surdo e ao fragmentar seu mundo, permite – pra não dizer aprisiona, oprime! – a ele uma semi formação.

5.2 CRÍTICA À SEMI-FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE THEODOR ADORNO

A semi formação “não pode ser explicada a partir de si mesma, porque constitui resultado de um processo de dominação sistemática por mecanismos das relações político-econômicas dominantes” por Maar (2003).

Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural.

Adorno, em *Dialética do Esclarecimento*, afirma que a causa da recaída do esclarecimento na mitologia não deve ser buscada tanto nas mitologias nacionalistas, pagãs e em outras mitologias modernas especificamente idealizadas em vista dessa recaída, mas no próprio esclarecimento paralisado pelo temor da verdade. Nesse respeito, os dois conceitos devem ser compreendidos não apenas como histórico-culturais, mas como reais. Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições, assim também a verdade não significa meramente a consciência racional mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva (1985, p. 13).

Desencantar o mundo é detruir o animismo. Xenófanes zombava da multidão de deuses,

porque eram iguais aos homens, que os produziram, em tudo aquilo que é contingente e mau, e a lógica mais recente denuncia as palavras cunhadas pela linguagem como moedas falsas, que será melhor substituir por fichas neutras. O mundo torna-se o caos, e a síntese, a salvação (1985, p. 18).

O esclarecimento, porem, reconheceu as antigas potencias no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais, acusando-a de superstição. Na autoridade dos conceitos universais ele crê enxergar ainda o medo pelos demônios, cujas imagens eram o meio, de que se serviam os homens, no ritual mágico, para tentar influenciar a natureza (1985, p. 19).

Os mitos que caem vítimas do esclarecimento já eram o produto próprio do esclarecimento. No calculo científico dos acontecimentos anula-se a conta que outrora o pensamento dera, nos mitos, dos esclarecimentos. O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar e explicar (p. 20). O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade (1985, p. 21).

O princípio da imanência, a explicação de todo acontecimento como repetição que o esclarecimento defende contra a imaginação mítica, é o princípio do próprio mito. A insossa sabedoria para a qual não há nada de novo sob o sol, porque todas as cartas do jogo sem-sentido já teriam sido jogadas, porque todos os grandes pensamentos já teriam sido pensados, porque as descobertas possíveis poderiam ser projetadas de antemão, e os homens estariam forçados a assegurar a autoconservação pela adaptação – essa insossa sabedoria reproduz tão somente a sabedoria fantástica que era rejeita: a ratificação do destino que, pela retribuição, reproduz sem cessar o que já era. O que seria diferente é igualado. Esse é o reredito que estabelece criticamente os limites da experiência possível. O preço que se paga pela identidade de tudo com tudo é o fato de que nada, ao mesmo tempo, pode ser idêntico consigo mesmo (1985, p. 23-24).

O esclarecimento se consuma e se supera quando os fins práticos mais próximos se revelam como o objetivo mais distante finalmente atingido, e os países ‘dos quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem’, a saber a natureza ignorada pela ciência dominadora, são recordados como os países de origem. Hoje, quando a utopia baconiana de ‘imperar na prática sobre a natureza’ se realizou numa escala telúrica, tornou-se manifesta a essência da coação que ele atribuía à natureza não dominada. Era a própria dominação. É a sua dissolução que pode agora proceder o saber em que Bacon vê a ‘superioridade dos homens’. Mas, em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas (1985, p. 46).

A “cultura, tomada pelo lado de sua apreensão subjetiva, é a formação” (MAAR, 2003, p. 94). Nessa apreensão subjetiva do enfoque de “cultura”, apreendida nos termos da indústria cultural que copia a sociedade em estrita continuidade de sua vigência, a “consciência” como “semiformação” corresponde à continuidade social, com uma cultura “afirmativa” (Marcuse, 1997, p. 89). As “massas” são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural (MAAR, p. 461).

A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva (MAAR, 2003, p. 459).

A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia (MAAR, p. 473).

A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria sua transformação” (ADORNO, 1999, p. 183 *apud* MAAR, 2003). A contradição real objetiva aponta imanentemente para além de si, por meio da possibilidade de uma negação determinada – não abstrata – da ordem vigente. A “consciência” faz o papel de objetivação da contradição, por ser inversora na medida em que adequa (MAAR, p. 473).

Neste sentido, é preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva (MAAR, p. 473)

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quais a recebem igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos. Se um ser de natureza superior tomasse cuidado da nossa educação, ver-se-ia, então, o que poderíamos nos tornar. Mas, assim como, por um lado, a educação ensina alguma coisa aos homens e, por outro lado, não faz mais que desenvolver nele certas qualidades, não se pode saber até aonde nos levariam as nossas disposições naturais (KANT, 1999, p. 444).

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode

ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. O que Kant (1999) quer dizer é que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação.

Para este autor, a educação é uma arte cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.

O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das idéias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor (ADORNO, p. 389). A semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

Pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação. A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede.

Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na

natureza, mas, sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação a partir do que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria se aplicar o trabalho do conhecimento.

Conforme Sacristán (2000), as reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos correspondem pretensamente à lógica de que através delas se concretiza um melhor ajuste entre os currículos e os objetivos da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais apropriada ao enriquecimento das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais.

Retomar e ressaltar o grande valor do currículo nos estudos pedagógicos na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino é reaver a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora da cultura, que reivindica implacavelmente o descobrir de mecanismos através dos quais cumpre tal função, bem como analisar o conteúdo e sentido da mesma. Sacristán (2000) revela que o conteúdo é condição lógica do ensino e o currículo é, acima de tudo, “a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (p. 19)”.

O que tentamos evidenciar é o óbvio. Um currículo pela formação dos Surdos requer apropriação e reconhecimento de sua cultura, o que os desalienaria da cultura e currículo atuais, ou seja, da semi-formação da cultura Surda.

5.3 EMPODERAMENTO DA COMUNIDADE SURDA À LUZ DA POLÍTICA EM DUSSEL

Introdutoriamente pode-se afirmar que é possível formular uma concepção emancipadora (autonomista) de Direitos Humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonialismos. As preliminares de uma descolonização da educação e dos direitos humanos não poderiam ser outras, mas o reconhecimento de que os sistemas do direito são históricos, que o processo de efetivação dos direitos humanos é um processo de lutas, cujo os principais protagonistas não podem ser outros que as próprias vítimas dos coronialismos e das exclusões do direito (DUSSEL, 2007).

Como também afirmou Casali (2014) na seção anterior, lembramos aqui que toda a positivação (reconhecimento e efetividade constitucional de um *novo direito*) gera novo campo de reconhecimento de *faltas-de*, ou seja, de *direitos-a*, que alimentam novas lutas pela efetivação de '[...] novos direitos' (DUSSEL, 2007, p. 150).

A obra '20 teses sobre política' de Dussel apresenta uma visão complexa da política e da emancipação, analisa como se pode restituir o poder aos cidadãos; considera que o poder precisa ser revisto, proporcionando assim ao povo maior participação nas decisões. Na primeira parte do livro, Dussel aborda os momentos políticos, afirmando que ações, instituições e princípios políticos ocorrem no 'campo político'.

O mundo cotidiano não é a soma de todos os *campos*, nem os campos são a soma dos *sistemas*, mas sim, os primeiros (o mundo, o campo) englobam e superabundam sempre os segundos (os campos ou sistemas), como a realidade sempre excede todos os possíveis mundos campos ou sistemas [...] (DUSSEL, 2007, p. 17).

O 'campo' citado pelo autor supracitado é definido como o espaço político de cooperação, coincidências e conflitos, "é um âmbito atravessado por forças, sujeitos singulares com vontade e com certo poder (p. 18)". Aprofundando-se nas questões do poder político e da comunidade, Dussel chamou de 'Potentia' o poder da comunidade e 'Potestas' a institucionalização deste poder. "A comunidade, como comunidade comunicativa, linguística, é aquela em que seus membros podem se dar razões uns aos outros para chegar a acordos". "Esse consenso não pode ser fruto de um ato de dominação ou violência", e sim "[...] ser um acordo de todos os participantes, como sujeitos, livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica" (DUSSEL, 2007, p. 27).

Enquanto a Potentia é denominação ao poder da comunidade e não possui, ainda, existência real, objetiva; a Potestas "é a diferenciação heterogênea de funções por meio de instituições que permitam que o poder se torne real, empírico, factível" (p.32). Na Potestas, quem manda, manda obedecendo, pois é eleito para cumprir essa 'função de potesta'. Este deve mandar em função das exigências da comunidade, e por isso é o chamado poder obediencial.

Quando um governante, uma instituição se pensa como fonte do poder, Dussel revela que ocorre a Fetichização do Poder. O poder se torna fetichizado quando é corrompido; "[...] para poder exercer um poder autorreferente, fetichizado da potestas, é necessário antes e continuamente debilitar o poder político originário da comunidade (a potentia)" (p.48).

Na segunda parte de sua obra, Dussel tratará de um nível mais conflitivo: da transformação crítica do político rumo à nova ordem política. Os que sofrem os efeitos

negativos – no caso da ordem política – são as vítimas; das vítimas surgem os movimentos sociais de contestação.

[...] nesta *Segunda parte* a filosofia política torna-se crítica do sistema vigente; começa assim uma desconstrução do exposto na *Primeira parte*. O ponto de apoio da tarefa desconstrutiva serão as próprias vítimas políticas, oprimidas, reprimidas, excluídas, quando não torturadas, assassinadas, por todas as ‘guerras sujas’ da história recente (DUSSEL, 2007, p. 87).

Especificamente na décima oitava tese de seu livro, Dussel expõe sobre transformações da esfera material nas instituições. Como elas devem fazer para ficarem melhor, usando o conhecimento técnico científico atingido até os dias atuais para potencializar resultados e prevenir perdas. Inicia-se ao abordar as transformações ecológicas, obviamente dizendo o que deve e não deve ser feito com o aprimoramento institucional.

Em transformações econômicas e culturais, critica-se o que se considera por conceito trabalhista. Primeiro julga-se que uma economia perfeita não seria a de uma competição perfeita, mas sim o de uma economia na qual a tecnologia substituísse todo o trabalho humano. É claro que é empiricamente impossível, mas ressalta-se que é necessário buscar reduzir a carga de trabalho ao máximo.

A finalidade da economia é a vida humana, o que se deve obter no menos tempo possível de uso da mesma vida (‘redução da jornada de trabalho’), e não, ao contrário, aumentar a jornada de uns (que sofrem), deixar sem trabalhos outros (que morrem na pobreza), e impor como finalidade da economia a acumulação crescente de lucro, imolando com isso a humanidade (vítima da miséria) e a vida na Terra (pelo problema ecológico). O limite absoluto do capital e da Idade Moderna, que cumpriram 500 anos, e por isso a exigência de uma passagem a uma nova Idade da humanidade, consiste na extinção da espécie humana sob a forma de um suicídio coletivo, nos dois aspectos já indicados (miséria e destruição ecológica) (DUSSEL, 2007, p. 142).

Para que a humanidade se liberte da disciplina dura do trabalho, e com o “tempo livre” se foque nos bens culturais, critica-se o modelo de trabalho atual, onde uns trabalham mais do que deveriam. E outros não conseguem emprego. Dentro dessa abordagem sobre a transformação das instituições da esfera material, da ‘vida perpétua’ e da solidariedade, Dussel nos remete ao que já defendera Boaventura de Souza Santos,

A recuperação da afirmação da própria dignidade, da própria cultura, da língua, da religião, dos valores éticos, da relação respeitosa com a natureza, é oposta ao ideal político liberal de um igualitarismo do cidadão homogêneo.

Quando a igualdade destrói a diversidade, devemos defender a *diferença* cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a *igualdade* da dignidade humana. (DUSSEL, 2007, p. 144-145)

Ao entender de Santos, o novo imperativo categórico que deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade é que: “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

Nessa segunda parte de sua obra, justificando os movimentos sociais de contestação e, sobretudo, defendendo e endossando o postulado já defendido por Boaventura, Dussel torna-se alicerce à bandeira levantada pela comunidade surda em maio de 2011: o “Nada sobre nós sem nós”.

Em defesa à diferença cultural pela igualdade da dignidade humana, podemos identificar a oficialidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em 24 de abril de 2002 a Libras é oficializada como a língua materna e natural das comunidades surdas brasileiras, reconhecida pela Lei Nº 10.436/02 e, em 2005, regulamentada com o Decreto 5.626/05 em 22 de Dezembro. Esse decreto também especifica os diversos direitos que todo cidadão Surdo tem na área da saúde, educação, trabalho; defende também a obrigatoriedade do Intérprete de Libras e sua devida formação.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art.1º).

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC já oferece o curso de graduação em Letras/ Libras com as modalidades para licenciatura (formação de professores de Libras) e bacharelado (formação de Intérpretes). Estes cursos tiveram início, respectivamente, em 2006 e 2008, contemplando alunos Surdos e Não-Surdos (LOURENÇO, 2013).

Tenho sustentado (LOURENÇO, 2013) que essas conquistas no levam a pensar precipitadamente que os sujeitos Surdos têm a oportunidade e o direito de exercer seus papéis na sociedade igualmente como os demais, eles têm a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos. Porém, algumas denúncias parecem apontar para outro lado.

Em maio de 2011, o G1.Globo (Acesso em 26/08/2012) da Fundação Roberto Marinho (Rede Globo de televisão) fez referência a um grande protesto, intitulado “Nada sobre nós, sem

nós” da comunidade surda em frente ao Congresso Nacional, em Brasília. A “[...] manifestação organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) pede mais respeito à Língua Brasileira de Sinais e melhores condições de educação”. No dia 19 do mês de maio do ano citado, eles se reuniram com o ministro da Educação, Fernando Haddad.

O site do programa televisivo Bom Dia Brasil (Acesso em 26/08/2012) também expôs sobre o fato de que “O Ministério da Educação acha que eles devem estudar nas regulares, mas com algumas exceções. Especialistas, educadores e os próprios estudantes preferem as especiais²³”. Diversos meios de comunicação anunciaram e divulgaram tamanha manifestação,

O Brasil tem duas línguas oficiais, a dos ouvintes e a dos surdos, que é a chamada língua dos sinais. A comunidade dos surdos acredita que a formação básica dessas pessoas merece também um modelo especial de educação. João Gabriel e outros alunos que falam em silêncio estudam em uma escola bilíngue, o Instituto Nacional de Educação de Surdos [INES], no Rio. Uma tradutora explica o que o estudante está falando: “A nossa primeira língua é a língua de sinais, e o português vem como segunda língua. É muito melhor quando a gente tem essa língua de sinais, que a gente consegue contextualizar os acontecimentos. Temos esse direito, merece essa comunicação?, diz. Nesta quinta-feira (19) tem um debate importante em Brasília – que vai definir o rumo da educação para os alunos surdos. Eles devem estudar em escolas regulares ou especiais? (BOM DIA BRASIL, acesso em 26/08/2012).

Garcêz (2011) acusa que este movimento teve início a partir da ameaça de fechamento das escolas bilíngues de educação básica para Surdos – incluindo o próprio INES, berço da Libras e da educação de Surdos – e obrigatoriedade de remanejamento destes alunos às escolas regulares, efetivando assim o que o MEC caracteriza por Educação Inclusiva.

Cerca de quatro mil pessoas estiveram em Brasília nos dias 19 e 20 de maio para pedir mais participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educacionais para surdos. O grande ato político e cultural, além de representar uma marca histórica nas lutas dos surdos, pode ser considerado um divisor de águas. Chamou a atenção das autoridades para a força de um povo, que quer ser visto na sua diferença cultural e não na perspectiva da deficiência (GARCÊZ, 2011, p. 10).

Nos estudos pela história da educação institucionalizada dos Surdos no Brasil, como em Lourenço (2011) e Strobel (2008b), já estudados na seção quatro deste trabalho, evidencia-se três fases: a primeira, quando a população Surda não apresentava grandes problemas com a

²³ O termo “especiais” refere-se, no contexto desta reportagem citada, às escolas específicas, as Escolas Bilíngues para Surdos.

educação, com evidências de que havia vários escritores, artistas, professores e outros sujeitos Surdos exercendo seu papel ativo na sociedade.

A segunda fase que veio como consequência ao congresso de 1880 e a proibição do uso da língua de sinais, na qual as comunidades surdas são obrigadas e se sujeitar ao Oralismo e não tem direitos de opinar nem mesmo na educação de seu próprio povo. A terceira fase é aquela do chamado – pela autora Strobel – de ‘despertar cultural’ quando, a partir de 1960, inicia uma nova fase para o renascimento e aceitação das língua de sinais por todo o mundo e o desvelar da cultura surda.

Porém, pode-se averiguar grande resistência e opressão do direito de participação política aos Surdos no que diz respeito, de sobremaneira, à educação. É contra essa resistência que reivindica o Movimento Surdo. O movimento em questão não apenas exigiu ou criticou, ele trouxe novos projetos e propostas políticas por uma Educação Bilíngue baseada em pressupostos específicos, diferentes do apresentado nas políticas públicas até então empregadas. Uma luta legítima na busca pelo poder político-social à comunidade surda.

Os documentos elaborados pela comunidade surda brasileira (Potentia) e entregues por seus representantes (Potestas) foram a “Carta-Denúncia dos Surdos Falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação”; “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” direcionada a Fernando Haddad (Ministro da Educação do Brasil) de Karin Lilian Strobel (Diretora-Presidente da FENEIS) e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS); “Nota sobre a Internacional Disability Alliance – IDA”; “Nota de Esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos” em resposta à Nota Técnica Nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB; “Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”; e “Proposta de emendas para o Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010, Relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020”.

Outro documento constituído e entregue aos governantes brasileiros foi a “Carta Aberta ao Ministro da Educação”, no ano de 2012. A carta foi elaborada pelos sete primeiros (e até então, únicos) doutores Surdos brasileiros que atuavam nas áreas de educação e linguística e declarou que,

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua.

Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

Na carta, os doutores defendem que não são os únicos a acreditar e defender a tese de que “[...] os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução [...]” (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01) e que é isso o que possibilita o desenvolvimento da competência em Português escrito, como segunda língua. Os mesmos ainda reforçam que,

[...] há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

Este grito da comunidade surda, como venho defendendo (LOURENÇO, 2011), foi um grande marco no ‘despertar cultural’ de Strobel (2008b); fica visível não apenas o conhecimento de seus direitos por parte dos Surdos, mas a força e união desta comunidade, bem como a estratégia política com os documentos organizados e entregues aos governantes. Esse ponto de partida de uma ‘corrida sem fim’ da comunidade surda é um ótimo exemplo das questões político-sociais levantadas, contestadas, criticadas e aprofundadas por Enrique Dussel.

Relembrando o que apresentou Strobel (2008), há uma resistência e opressão quanto à participação política dos Surdos em sua própria educação. Apesar do numeroso e impactante Movimento e todo o embasamento teórico e prático dos documentos citados, é possível averiguar que as mudanças ainda não aconteceram e, portanto, essa luta ainda não chegou ao fim.

O que podemos supor de antemão é que talvez a luta pela igualdade de direitos e respeito às diferenças seja o que Dussel chamou de Postulado: uma utopia. Trata-se de uma luta legítima, mas sem fim. Servirá de alvo à caminhada, dando direção aos movimentos políticos-sociais; mas ao serem alcançados, como já aconteceu na aprovação e regulamentação das legislações supramencionadas, a consciência desta comunidade já terá evoluído e novos movimentos já

terão se instaurado.

É preciso admitir que é tênue a linha que divide os momentos em que a justiça está no tratamento e olhar igualitário e os momentos em que nos é de direito a diferenciação por ser ela o que nos caracteriza. Esse embate, a busca por esse ajuste, para se chegar no ângulo exato dessa linha, pode sim ser chamado de um grande Postulado!

5.4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIFERENÇA SURDA

Na modernidade ocidental, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio (SANTOS, 2010). Todavia, para o mesmo autor, a luta contra-hegemônica tende resultar uma intensa reinvenção do Estado, não temendo a característica utópica que algumas medidas podem assumir.

De fato, está voltada ao fracasso, a luta que não tiver presente que o Estado nacional está a ser, ele próprio, transnacionalizado. Daí a importância da globalização contra-hegemônica geradora do novo cosmopolitismo subalterno insurgente. Dado o espaço-tempo global em que se vaza, este novo cosmopolitismo tende articular diferentes formas democráticas as quais terão ela próprias de ser multiculturais se quiserem ser o instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade segundo o imperativo que Santos (2010) incessantemente pronuncia: temos o direito a ser iguais sempre a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Da igualdade ou diferença à igualdade e diferença. Como referi atrás, provavelmente todas as comunidades culturais ou, pelo menos, as mais complexas distribuem os indivíduos e os grupos sociais segundo dois princípios de pertença hierarquizada – trocas sistematicamente desiguais entre indivíduos ou grupos formalmente iguais, de que é exemplo paradigmático a exploração capitalista dos trabalhadores; atribuição de hierarquia entre diferenças consideradas primordiais, expressas, por exemplo, no racismo e no sexismo – e, portanto, segundo concepções rivais de igualdade e de diferença.

Nestas circunstâncias, nem o reconhecimento da igualdade nem o reconhecimento da diferença serão condição suficiente de uma política multicultural emancipatória. O

multiculturalismo progressista pressupõe que o princípio da igualdade seja prosseguido de par com o princípio do reconhecimento da diferença.

A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

[...] O conflito entre a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica anticapitalista constitui um campo social pouco mapeado, um terreno virgem caracterizado por riscos (de opressão, sofrimento humano e destruição), relativa ou totalmente insusceptíveis de serem segurados e também por possibilidades novas e insuspeitas de políticas emancipatórias (SANTOS, 2010, p. 469).

As políticas de direitos humanos baseiam-se na supressão massiva de direitos constitutivos, originários; o autor salienta o caráter inapropriável destes direitos (citados pelo autor como *ur*-direitos). É a sua negação radical que legitima os direitos humanos hegemônicos e os incapacita para imaginar o futuro para além do capitalismo.

A concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos devem fundar-se, para esse autor, em duas reconstruções radicais. Por um lado, uma reconstrução intercultural por meio da tradução da hermenêutica diatópica, através da qual a rede de linguagens nativas mutuamente traduzíveis e inteligíveis da emancipação encontra o seu caminho para uma política cosmopolita insurrecta.

Por outro lado, uma reconstrução pós-imperial dos direitos humanos centrada na desconstrução dos atos massivos de supressão constitutiva – os *ur*-direitos, normatividades originárias – com base nos quais a modernidade ocidental foi capaz de transformar os direitos dos vencedores em direitos universais (localismo globalizado).

Isso é, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. Antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe.

6 CURRÍCULO SURDO

Os surdos não precisam de educação especial, precisam de educação bilíngue, os surdos não precisam de Política de Educação Inclusiva, precisam de Política Linguística
Patricia Rezende (Diretora de Políticas Públicas da FENEIS).

6.1 PROLEGÔMENOS AO CURRÍCULO SURDO

No decorrer de dois anos – período de procedimentos de sua pesquisa – Miranda (2001), afirma ter encontrado sujeitos Surdos isolados de outros Surdos, ignorados, alienados, descomunicados, desinformados. Desconhecendo a língua dos surdos e a cultura surda, viviam passivamente na cultura sonora hegemônica dentro da família, da escola e da sociedade. A partir do momento que o autor mencionado passa a ensinar a Língua de Sinais aos sujeitos objetos de pesquisa, esses surdos entram, visivelmente, num processo de desenvolvimento social e simbólico.

Trabalhando com o currículo e a pedagogia dos surdos voltados a uma nova experiência sócio-cognitiva-afetiva, esses sujeitos, então, tiveram a oportunidade de constituir uma comunidade surda solidária e a influenciar comunidades surdas dos arredores, que se encontravam nas mesmas condições, formando ‘a Rede’ das comunidades surdas.

Em seu trabalho, Miranda (2001) conclui que esses sujeitos necessitam essencialmente da ‘cultura visual’, ou seja, necessitam da cultura surda e do professor surdo como um intelectual nativo. Essas transformações, certamente, necessitam de um longo processo de investimento na Língua e na Cultura surda.

Em minha dissertação de mestrado (Lourenço, 2013), também desvelo – como já referido no item quatro – graves achados na vida de um Surdo (identificado como AM, para preservar sua real identidade), sujeito de minha pesquisa, que estudava no último ano do Ensino Médio, numa escola do interior de São Paulo. Ao buscar averiguar na prática pedagógica a aplicabilidade das Políticas Públicas de Inclusão, este trabalho apresentou um Surdo completamente dependente e coadjuvante em sua própria história. Este Surdo foi isolado, abandonado, vivendo por anos na solidão dentro da escola. Nessa dissertação eu cito, por exemplo, o momento em que perguntei o nome completo do tal Surdo, que trocou algumas letras logo em seu segundo nome e, em seguida,

AM sequer chegou aos seus dois sobrenomes. Tentou iniciar o primeiro, mas desistiu, já que não lembrava como se escrevia seu próprio sobrenome.

Primeiro pediu que eu perguntasse para a intérprete, quando ela retornasse à sala (pois havia saído), *‘é melhor, ela sabe!’*; mas logo se lembrou que seu caderno trazia seu nome completo e telefone. Entregou-me o caderno para eu mesma copiar. [...] O fato de AM não saber sequer seu próprio nome, já é, sozinha, uma questão incontestavelmente absurda. Foi nesse momento que acreditei ter respondido o objetivo desta pesquisa. Definitivamente não; as Políticas Públicas de inclusão educacional NÃO permitem, na prática, uma efetiva inclusão social dos Surdos (LOURENÇO, 2013, p. 82).

Só este exemplo, sozinho, já presume que, definitivamente, as Políticas Públicas de inclusão educacional não possibilitam, na forma que está, uma efetiva inclusão social dos Surdos. É inaceitável um aluno que estava concluindo o Ensino Médio não saber seu próprio nome em nenhuma das línguas que deveria dominar (Língua de Sinais e Língua Portuguesa), nem sequer na sua língua natural, tendo em vista que a autora supramencionada fez a pergunta em Libras.

Naturalmente a pesquisa apontou para o fracasso da Política Pública de Inclusão e a necessidade de uma reforma curricular, tendo em vista, que, “na prática educativa, estas políticas não se aplicam, pelo contrário, ferem, isolam, amordaçam mãos que ainda têm muito a dizer (LOURENÇO, 2013, p. 82)”. Ao me referir às mãos que têm muito a dizer, reivindico pela ‘voz’ dos Surdos, dos que têm muito a dizer à escola, às Políticas Públicas, ao Currículo.

A educação de Surdos submetida ao currículo atual, de uma escola regular ‘inclusiva’, composta por alunos Surdos e alunos não-Surdos, como também por professores não-Surdos, coordenadores não-Surdos, e todos demais funcionários e gestores não-Surdos, cria um ambiente de maioria e superioridade sobre a cultura e identidades Surdas.

Como pudemos constatar na seção anterior, no item 5.1, o processo de fabricação do currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados *socialmente* válidos. No entanto, se nos centrarmos somente nos contextos histórico-sociais mais evidentes certamente estaremos negligenciando o que Goodson (1995) chamou de ‘artefatos’ perdedores.

Um currículo em construção e pela construção de um indivíduo social, ao conviver com pessoas de diferentes etnias, classes sociais, sexo e necessidades especiais, o indivíduo terá a oportunidade de conhecer, conviver e respeitar as diferenças. Deste modo, **buscamos um currículo que respeite as diferenças Surdas, mas ainda um Currículo Surdo, que contemple *Surdos* de diferentes etnias, *Surdos* de diferentes classes sociais e outros.**

O Surdo passa anos em uma escola cujo currículo traz relações que comprovam sua minoria e menor importância, anulando sua identidade, linguagem e cultura. Isso já fora

comprovado em inúmeras pesquisas, algumas delas apresentadas neste trabalho. Dito isto, o que queremos agora é então pensar um Currículo que (finalmente) permita, desvele e reconheça a cultura Surda.

Forquin (1993) afirma que a cultura é o conteúdo substancial da educação,

[...] a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana, [...] educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Contudo, o autor dá continuidade à ideia expondo que toda educação de tipo escolar, supõe sempre, na verdade, uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. A educação não transmite jamais a cultura, considera como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. A escola não ensina, senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana.

A humanidade, ao longo do tempo, adquire conhecimento através da língua, crenças, hábitos, costumes, normas de comportamento dentre outras manifestações. Partindo do suposto que a cultura é a herança que o grupo social transmite a seus membros através de aprendizagem e de convência, percebe-se que cada geração e sujeito também contribuem para ampliá-la e modificá-la.

Assim, Strobel (2008b) defende que a cultura é ferramenta de transformação, de percepção à forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural, defende a autora, transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz emergir a diferença.

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 2002 *apud* STROBEL, 2008b).

Da mesma forma, um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, isto significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem

do desenvolvimento cultural experimentado por suas gerações passadas.

São essas produções coletivas, essas trocas de experiências e experimentações que acreditamos mediante reconhecimento e desenvolvimento da cultura Surda e do Currículo escolar Surdo. Ao definir cultura Surda, Strobel (2008a) aponta para o jeito do Surdo entender e de modificar o mundo, tornando-o acessível e habitável, ajustando-o as suas percepções visuais.

Estas produções dos sujeitos Surdos, como modo próprio de ser, ver, entender e transformar o mundo constitui os artefatos da cultura Surda. Strobel identificou oito artefatos (apresentados com maiores detalhes no item 4.3): experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais.

A cultura na educação como um conteúdo curricular substancial supõe, nas palavras de Godson (1995), *centrar-se nos aspectos mais visíveis da história e negligenciar, possivelmente, os 'artefatos' perdedores*. No caso da surdez, muito se tem avançado com grupos de estudos culturais e outros historiadores pelo Brasil buscando e investigando os artefatos culturais dos Surdos não registrados na história. Tarefa esta de difícil realização, pois conforme Strobel (2008b) trata-se, muitas vezes, de elementos sequer registrados (história 'oral', gestualizados de geração para geração), que não foram introduzidos na História.

Godson (1995) assevera que a história do currículo deve incorporar as questões que constituem a melhor tradição da sociologia da educação. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. O currículo deve ser visto como produzindo identidade e subjetividades sociais determinadas.

Queremos um currículo que não apenas represente, queremos um currículo que produza identidades Surdas. É preciso reconhecer, baseando-se neste autor, que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões diretas com a inclusão ou exclusão da cultura Surda na sociedade.

A ideia de cultura, conforme Moreira e Tadeu (2011), é inseparável da de grupos e classes sociais. O currículo na visão tradicional, como um local de 'transmissão de uma cultura' incontestada e unitária, nesta visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, é visto aqui como processo de reprodução cultural e social das divisões dessa sociedade.

O currículo é o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. **Queremos transgredir o**

currículo ao qual estão submetidos os Surdos, queremos um currículo novo.

Apple (2011) assegura que uma significativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície. Problematisando esta questão, Lopes (2005, p. 108) questiona: “*Será que é possível a escola e o currículo dialogarem com a diversidade e a diferença sem impor culturas?*”. Enquanto houver relações entre sujeitos e entre grupos, haverá novas formas de pensar as construções, as subjetividades, as identidades, as diferenças construídas a cada interpelação social e política feita.

A imposição de culturas e perfis narrados como belos, adequados, normais vêm o sujeito, nas palavras de Lopes (2005), “como um armazém de boas qualidades em que não se questionam preços por serem relíquias apreciadas por todos”. Colocar modelos de homens na vitrine de uma escola é não questionar o papel que esta desempenha e, principalmente, é uniformizar sujeitos para a reeducação de suas vidas em reproduzir a realidade de outros.

As políticas públicas de democratização da escola objetivam pluralizar o espaço físico escolar, sustentadas sob o forte argumento legal de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. A questão a ‘igualdade’ camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais.

Na escola para Surdos, menciona Lopes (2005), embora exista a surdez como fator aglutinante, este não deve ser o único considerado. Em uma turma de crianças Surdas jamais encontraremos sujeitos iguais por serem Surdos; eles possuem história, meio familiar, sexo, etnia, religião, língua, situação econômica, identidades, etc. diferentes.

Além disso, é evidente que o Currículo Surdo não está isento de situações de exclusões ou divisões, preconceitos e relações de poder. Entre os Surdos há igualdade, mas também muita diferença e diversidade. O ponto chave desta questão está no que defendeu Lopes (2005), quando afirmou que as diferenças culturais ou na cultura precisam ser vistas e refletidas como diferenças políticas!

Freire e Shor (1986) asseguram que todas as virtudes da ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento exigente, inquietação, incerteza são indispensáveis ao sujeito autônomo do processo de construção de seu próprio conhecimento. O ensino evolui quando professor e aluno emergem como sujeitos críticos do ato de conhecimento

Enfim, ser sujeito é ser capaz de refletir sobre sua prática, tomar consciência das teorias de educação que fundamentam essa prática e transformar a própria prática. O sujeito é criador e autônomo, garante seu vivido, é, como destaca Freire, sujeito completo!

Note-se, não é sujeito sozinho, é autônomo; é completo, porém, destacado papel do

educador neste processo de construção. O que **queremos no Currículo Surdo é um educador bilíngue (independente de ser Surdo ou não, que seja parte da comunidade Surda), que se comunique, interaja e participe com seu aluno Surdo em seu processo de desenvolvimento da Cultura Surda.** Diferente do que acontece nos currículos atuais, em que se faz necessário um tradutor/ intérprete pra que aconteçam desde uma comunicação simples entre educador e aluno.

Além disso, é no contato entre alunos, Surdo x Surdo, quando reunidos em um mesmo espaço escolar, que surgem possibilidades de troca de experiências desiguais. Entre estas experiências, surgem diferentes perspectivas valorativas e poderes. Lopes (2005) assegura que a partir desses colegas mais atuantes nos movimentos Surdos, pode existir a possibilidade de serem criados novos valores a partir de uma vida dentro de um ‘grupo linguístico comum’.

No Currículo que queremos, as trocas culturais e de poderes desiguais entre Surdos que compartilham de uma situação linguística semelhante, auxiliam no processo de ocupação territorial escolar, na organização dos movimentos Surdos, na convivência e na formação de comunidades Surdas.

Apple (2011) ressalva que é necessário encararmos e aceitarmos a profundidade da relação da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder; caso contrário, estaremos vivendo em um mundo desconectado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas, são inerentes éticas e políticas e envolvem escolhas densamente pessoais em relação ao que Marcos Raskin (1986 apud APPLE, 2011) chama de “bem comum”.

A sirene escolar, por exemplo, no currículo atual ao qual o Surdo está submetido, produz significados diferentes do que a mesma sirene em uma escola de Surdos. O sinal sonoro usado para marcar a hora do trabalho e a hora do lazer é um elemento disciplinador, pois designa, entre outros aspectos, os comportamentos para horas diferenciadas; mas para o Surdo, além disso, ela também reflete o poder dos não-Surdos/normais, centrado na figura do professor que detém a capacidade de escutá-la e transmitir aos patologicamente impossibilitados de fazê-lo.

As práticas disciplinadoras, exercidas por meio da sua invisibilidade, visam normalizar a vida dos sujeitos Surdos, mas, quando existe a possibilidade de estes estarem em um mesmo espaço escolar, elas passam a ser enfrentadas. Os enfrentamentos, dentro de um ambiente possível de organização de grupos específicos, começam a ser frequentes, e a história da educação dos Surdos, neste caso, tem a possibilidade de ser escrita e contada pelos discursos Surdos (GORE, 1994 *apud* LOPES, 2005). Este é o currículo que **queremos, um currículo construído do enfrentamento, da história e dos discursos Surdos.**

Lunardi (2005), fazendo menção às relações de poder, afirma que a ideologia dominante não se constrói de forma homogênea. Ela apresenta diferentes interpretações, construída por uma diversidade de elementos de outras naturezas. E são estas diversidades de elementos, estas diferentes interpretações que constituem as oportunidades e as formas de resistências. Para Moreira e Silva (1995 *apud*. LUNARDI, 2005, p. 161) “a ideologia não age sem resistência por parte daquelas aos quais é dirigida”.

A exemplo de resistências Surdas, Lunardi aponta as associações, as lutas pela aquisição da Libras como primeira língua do povo Surdo, etc. e denuncia que “[...] as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta preocupações dos menos poderosos (APPLE, 1997 *apud*. LUNARDI, 2005, p. 161).

Para a autora, o ouvintismo é uma estratégia de colonização, uma ideologia dominante na educação de Surdos. A concepção do sujeito Surdo aí presente, se refere exclusivamente a uma dimensão clínica, uma perspectiva – já anteriormente classificada como – audiológica.

O trabalho da autora sobre a educação de Surdos nos direciona a discussões e reflexões acerca do currículo e suas relações com a cultura, o poder, a construção de identidades num esforço evidente em problematizar os efeitos do – como a própria citou – fracasso escolar massivo da ideologia escolar dominante.

O domínio da ideologia oralista na educação dos Surdos adota o ensino da oralidade, atrelada a práticas pedagógicas de recuperação e reabilitação. Para Lunardi (2005) o discurso ideológico do oralismo tem suas ideias “[...] justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formado por médicos/as, especialistas, professores/as não-Surdos, pais e familiares de surdo/as” (p.160).

Para Lunardi (2005) a ideia de fazer os Surdos falarem estava interligada a outros pressupostos que advêm de concepções religiosas, filosóficas e políticas que dominavam esta fase histórica. A ideologia dominante apresenta diferentes interpretações, é construída por uma diversidade de elementos de outras naturezas; são estas diversidades de elementos, estas diferentes interpretações, que constituem as oportunidades e as formas de resistência.

Embora pareça, num primeiro momento, que esse currículo dominante esteja superado, já que não vemos dentro das escolas o ensino da oralidade, estamos num processo mais delicado do que nunca na busca de um currículo que valorize as peculiaridades Surdas. A ideologia dominante se um currículo que massacra e exclui o Surdo de seu próprio mundo, camufla-se por todo o decorrer de sua infância, um vez que não lhes é oferecido o ensino – sequer o mísero contato – com sua Língua Materna em fase da Educação Infantil.

No Currículo de hoje, a Educação Infantil ofertada a comunidade em geral, bem como ao Surdo, está dentro dos parâmetros da Educação Inclusiva, das diretrizes de adaptações e acessibilidade. Porém, nenhum contato com um adulto Surdo lhes é oportunizado, nenhum ensino de Libras é direcionado e, a única informação que a família recebe junto ao laudo da deficiência auditiva desta criança, é a de recomendação à reabilitação.

No currículo escolar atual, a criança Surda, em algum momento dessa trajetória, terá contato com sua Língua Materna, natural, a Libras; entretanto, o que as diretrizes preveem é um contato superficial, através de um ensino sistematizado, como um recurso didático – em complementação ao ensino de fato ‘importante a sua vida’: os conteúdos curriculares – ou ainda pior, como uma tradução / interpretação simultânea da realidade vivida.

A História dos Surdos já comprovou o fracasso da Educação dos Surdos nos moldes como está. Pudemos acompanhar, também, na leitura do presente trabalho, que de fato há uma Cultura Surda, bem como Identidades Surdas, o ‘ser’ e o ‘vir-a-ser’, a epistemologia da língua de sinais e a danosa consequência ao desenvolvimento linguístico, psicológico e cognitivo dos Surdos pelo tardio acesso a sua própria língua. Podemos concluir que não há como pensar Surdos sem Cultura Surda, e não há como pensar em ambos sem pensar Currículo Surdo.

6.2 FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO SURDO

No momento em que pensamos currículo como o espaço de acirradas ‘competições’ em torno de significados, onde se produz e reproduz cultura, como afirmaram Moreira e Silva (2011) na seção anterior, o Currículo Surdo será um lugar no qual os Surdos descobrirão, desvelarão e desenvolverão sua cultura e suas identidades. Ele será o local de criação, recriação, contestação e transgressão. Transgressão de seus conhecimentos prévios, do conhecimento desenvolvido na escola, de demais influências em seu meio e até mesmo transgressão de si mesmos.

O Currículo Surdo é um artefato cultural e social, guiado e determinado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas da surdez. Ele produz identidades políticas, além disso, não é um elemento transcendente e atemporal, tem sua história conectada à História e a realidade Surda.

O conhecimento organizado, materializado como currículo educacional, agora deverá ser analisado conjuntamente a sua constituição social e histórica dentro da comunidade Surda.

Fundamentada na Teoria Crítica do Currículo, proponho uma reorganização em Eixos do mapeamento pelo currículo proposto por Moreira e Tadeu (2011) – apresentado na seção 5.1;

Eixo 1) Currículo Surdo e cultura: o Currículo Surdo é a forma institucionalizada de produção, problematização e reprodução da cultura Surda às novas gerações. É nesse território (nesse currículo) que os Surdos, ativa e autonomamente, criarão, produzirão e reproduzirão sua tradição, História, valores, conhecimentos: cultura! Um terreno de produção e de política cultural, no qual todos os artefatos explorados por Strobel: (1) Experiências Visuais, (2) Linguístico, (3) Familiar, (4) Literatura Surda, (5) Vida social e esportiva, (6) Artes Visuais, (7) Política e (8) materiais estarão presentes formando e instituindo esse currículo; tais artefatos funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Eixo 2) Currículo Surdo e poder: O Currículo Surdo é um campo cultural de construção e produção de significações e sentido e, assim, o terreno central pela luta de transformação das relações de poder. Inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. O Currículo Surdo, se fundamentado ainda nas Diretrizes de Base do (suposto) currículo nacional, que tem demarcado e definitivo o que é “oficial” e o que conta como conhecimento válido e importante, continuará por expressar somente os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Contudo, o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relação de poder transformado.

Eixo 3) Currículo Surdo e ideologia: assim como analisado na teoria geral acerca do currículo, a Cultura Surda – ou o conhecimento – transformado em Currículo Surdo certamente também atuará e produzirá as identidades Surdas individuais e coletivas dentro das instituições educacionais. O que é necessário observarmos, é que a ideologia seguramente estará no núcleo desse processo. Resta-nos saber as relações de poder que nela estão implícitas; quais divisões tais relações sustentam; a que interesses a ideologia nos condiciona. Num Currículo Surdo, a ideologia não está mais nas mãos da cultura majoritária, dos poderes não-Surdos; mas envolvida nas práticas, rituais, dispositivos e arranjos Surdos, na própria materialidade dos signos da linguagem – da Libras. Uma ideologia que virá a ser investigada e desvelada somente após os discursos Surdos, a língua e a cultura Surda estiverem em evidência, através do Currículo Surdo.

Currículo é tudo aquilo que transcorre e, consequentemente, influencia o processo de formação de um indivíduo. Fica evidente concluir que no caso de indivíduos Surdos é o cotidiano, as lutas, as identidades, as traduções, a História, os ritos e a língua deste Povo que deverá estar em evidência num ‘currículo para Surdo’. É a sua realidade que influencia seu processo de formação, jamais um currículo não-Surdo fará algum sentido, despertará algum reconhecimento na comunidade surda.

O Currículo Surdo, como prática social educativa e pedagógica, é a expressão sócio-política da Cultura Surda. Ele também terá o reconhecimento em duas tradições – presentes

simultaneamente no sistema de ensino brasileiro, como no currículo de Chizzotti e Ponce (2012) citados anteriormente –; a humanista, de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social dentro e ‘fora’ da comunidade surda, na sociedade em geral; e a voltada para a formação de indivíduos ajustados às competições globalizadas do conhecimento e concorrências intra e internacionais das instituições educativas.

Nesse escopo, o Currículo Surdo também atenderá ao interesse de compartilhar as normas e valores comuns, conhecimentos básicos obrigatórios para todos os cidadãos. A questão aqui é que ele, ainda seguindo certas normas e padrões nacionais, não desprezará nem sequer minimizará a cultura Surda. Pelo contrário, no Currículo Surdo a todo instante é a cultura Surda que estará em evidência, ele será ainda mais que isso, pois criará e produzirá tal cultura.

Quando nos referimos a Sacristán (2000) no item 5.1, enfatizamos como – na sua visão – currículo é, resumidamente, o cruzamento de diversas práticas. Pensando o Currículo Surdo, também é possível prever essas práticas, ou, os procedimentos didáticos, políticos, administrativos etc., que trarão consigo pressupostos, teorias, mitos, crenças e valores Surdos. Práticas que condicionarão o Currículo Surdo.

Sacristán (2000) afirma que o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social; o autor define currículo como a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfoca-la num momento histórico e social determinado. Para demarcar os estudos pelo Currículo Surdo, redirecionaremos os prismas escolhidos pelo olhar de tal autor:

1. O ‘Currículo prescrito’, que no Currículo Surdo expressa a maior divisão de poder, é a prescrição ou orientação do conhecimento que é válido, os conteúdos importantes e necessários ao currículo comum, nos quais as escolas de educação básica regular deverão basear sua estrutura de ensino, a elaboração de procedimentos e de materiais, bem como todo seu Projeto Político Pedagógico. Essas diretrizes são elaboradas por não-Surdos que, até o presente momento, claramente desconhecem a cultura Surda. O currículo prescrito é um dos primeiros e principais desafios a se enfrentar para constituir e instituímos o Currículo Surdo.
2. O ‘Currículo apresentado aos professores’ são os materiais e os meios que exibem aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, como livros didáticos, textos e outros materiais pedagógicos; o que nos leva, no Currículo Surdo, a uma série de materiais traduzidos. O que temos na atualidade, do que é apresentado aos professores de Surdos, isso quando lhe é apresentado algo – infelizmente, quando o Surdo está, sob o projeto de Inclusão Educacional, em sala de aula regular, sua presença é por vezes ignorada ou colocada sob total responsabilidade do TILS Educacional –, são materiais produzidos por pessoas não-Surdas nos quais os professores se basearão e adaptarão à cultura Surda; ou ainda materiais que já vêm adaptados. São livros, jogos e outros materiais baseados no currículo comum, regular não-Surdo, traduzidos ou meramente acrescentados representações iconográficas da Libras ou de seu Alfabeto Manual. Outro grande desafio a vencermos é superar este currículo

apresentado aos professores, no qual a Libras perde seu status de Língua Materna e expressão mais pura da cultura Surda e passa a ser uma mera estratégia didática.

3. No ‘currículo modelado pelos professores’, o professor é o agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, partindo de sua cultura profissional. O planejamento feito pelo professor é um momento riquíssimo nesse processo, embora apresente diversas dificuldades se levarmos em conta que, o currículo prescrito não-Surdo que lhe é apresentado sob materiais didáticos não-Surdos lhe deixa só, sem recursos ou base alguma para a organização de seu plano. Problematicando a situação, podemos ir além e questionar a formação deste professor, que, se for Surdo, ainda encontra base e conhecimentos prévios para lhe auxiliar, mas como ainda não temos no Brasil, uma formação de professores para uma atuação Bilíngue, o máximo que podemos encontrar no Currículo Surdo, não é um currículo modelado pelos professores, mas um currículo adaptado ou traduzido pelos mesmos.
4. O ‘currículo em ação’ é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor; ela ultrapassa os propósitos do currículo. É no momento do ensino que se filtra a obtenção de resultados, a partir de uma proposta curricular, é quando o currículo se transforma em método. Num espaço propício, um espaço vivenciado por professores e alunos Surdos, onde profissionais, familiares e alunos Surdos teriam a oportunidade, num trabalho inter e transdisciplinar, de rever o currículo prescrito, repensar e recriar o currículo apresentado aos professores, poderíamos então modelar e transformar o currículo em ação num provável Currículo Surdo.
5. O ‘Currículo realizado’ de Sacristán (2000) são as consequências da prática, os efeitos ‘dos currículos’ analisados acima. As consequências do Currículo Surdo se refletem mais do que nas aprendizagens dos alunos, mas na forma de socialização do mesmo e também deste professor (seja ele Surdo ou não) projetando-os no ambiente social, familiar etc da comunidade Surda. O Currículo Surdo realizado tem seus efeitos em transformação do aluno e professor. Ele marca a cultura Surda, ele a realiza, concretiza e reconhece!
6. Por fim, o ‘Currículo avaliado’ termina por impor os critérios para o ensino dos professores e para a aprendizagem dos alunos. Através do currículo avaliado, reforça-se o significado e o sentido da prática, do currículo em ação. O Currículo Surdo deverá ser formativo e processual, considerando os conhecimentos prévios e realidade familiar e individual de cada Surdo, registrando e analisando então, processualmente, cada fazer pedagógico, cada resposta, cada feedback do aluno. Sob essa trajetória de formação é que o professor avaliará sua prática e tomará nota, numa descrição qualitativa, a avaliação dos alunos Surdos.

A análise do currículo a partir das categorias elegidas por Sacristán (2000) revelam não barreiras ou limitações, mas problemas bastante desafiadores a enfrentar na defesa e constituição de um Currículo Surdo. Este que é um artefato político-cultural da Cultura Surda, ele contribui para a construção e reprodução cultural surda tanto quanto é afetado por ela. Mas sem seu devido reconhecimento, gera tais desafios.

Apresento um currículo que está em construção conceitual, estruturação e sistematização. Todavia, um currículo que assegure aos Surdos seus direitos já adquiridos, que conheça e reconheça cada artefato da cultura Surda, suas identidades, suas representações e seu

desenvolvimento no espaço escolar, ou melhor, no currículo Surdo!

O programa de pós graduação ao qual ofereci esta proposta, enquanto ainda projeto de pesquisa, o Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, oferece sua divisão em áreas de concentração e linhas pesquisa em currículo em seis: (1) Políticas Públicas, Reformas educacionais e curriculares; (2) Currículo e Avaliação educacional; (3) Currículo, conhecimento, cultura; (4) Formação de educadores; (5) Interdisciplinaridade; e (6) Novas tecnologias em educação.

Sendo referência nacional e internacional no campo de estudos curriculares, será também nossa referência para organização e sistematização do Currículo Surdo.

6.2.1 Políticas Públicas e Reformas Educacionais Surdas

No Currículo Surdo, as políticas de currículo abarcam todo o referencial legal com respeito a educação, cultura e acessibilidade da pessoa Surda, assim como também suas resistências, seus movimentos e lutas por direitos mais específicos e característicos. As Políticas Públicas elaboradas pela FENEIS apresentada no item 5.3 representam a realidade escolar que os Surdos querem, a Política Pública que a cultura e Currículo Surdos merecem.

A legislação que assegura aos Surdos a educação que eles querem está nestes documentos, no Plano Nacional de Educação, mas inicia nos Decretos Federais N^{os} 5.696/05 e 5.296/04. O Decreto N^o 5.296 de 2004 regulamenta as Leis N^{os} 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. O decreto determina quais os recursos de acessibilidade aos indivíduos Surdos.

O Decreto N^o 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 regulamenta a Lei N^o 10.436 de 24 de abril de 2002 e especifica os diversos direitos aos cidadãos Surdos brasileiros nas áreas da saúde, educação, trabalho etc.; defende também formação e obrigatoriedades ao Professor, Instrutor e/ou Intérprete de Libras.

Este decreto regulamenta nacionalmente (a nível estadual, São Paulo já havia o feito) que está na Libras a forma de comunicação e expressão da cultura deste povo, o Povo Surdo. Também determina que seu sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituindo, então, um sistema linguístico próprio de transmissão de ideias

e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Isso significa que a língua de instrução a todo instante, neste currículo, será prioritariamente a Libras; seja no contato aluno x aluno, ou aluno x funcionários da secretaria, alunos x professores, alunos x setor administrativo, professor x família, etc. O Currículo Surdo dará prioridade às línguas de sinais, privilegiando projetos inovadores numa linha crítica e participativa.

Outros estudos pela educação que os Surdos querem intitulam-se Pedagogia Surda, Pedagogia Visual ou mesmo os escritos e lutas pela Educação Bilíngue para Surdos. Este estudo a respeito do Currículo Surdo não anula, sequer minimiza tais pesquisas, pelo contrário, une-se a eles. Todavia, os estudos em currículo são mais amplos e quem sabe até mais profundos. A escola pela qual as lutam a cada dia se acendem mais, é a escola na qual estaria a aplicação deste currículo: as Escolas Bilíngues para Surdos.

Nas Escolas Bilíngues a Libras tem lugar de L1, o papel e importância de primeira língua, natural no cotidiano escolar, e a Língua Portuguesa, L2, papel e importância de segunda língua: será ensinada em metodologia sistemática, em moldes de uma segunda língua. A Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual estuda os alunos, as metodologias, analisa e questiona o fazer pedagógico ‘ideal’ aos indivíduos Surdos em fase escolar, Educação Básica.

No Currículo Surdo, queremos uma Política Pública como protestou a FENEIS, queremos resgatar os Surdos que as escolas regulares ainda aprisionam na suposta inclusão educacional e social, mas também reformas e transformações curriculares nas Escolas Bilíngues. Queremos mais que a aplicabilidade das Políticas Públicas já conquistadas, mas Novas Políticas, Novas Reformas e Novas Escolas.

6.2.2 Currículo e Avaliação educacional

A avaliação educacional é um estudo que nos remete de volta às Políticas Públicas, porém, desta vez, numa reflexão crítica com relação as mesmas. O que se faz necessário, de sobremaneira, é pontuar que, se oferecemos uma nova proposta política e reformas em sua total aplicabilidade, a questão da avaliação no currículo deverá ser integralmente revisada.

Observe que, no Currículo Surdo, o ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, será oferecido somente em sua modalidade escrita e, além disso, sob metodologia de segundo idioma (e não como idioma natural e principal como no caso do ensino a brasileiros não-Surdos). Isso

exigirá do professor dessa disciplina escolar, um novo olhar, uma nova avaliação – além de uma nova formação, novos métodos de ensino, novos instrumentos de avaliação etc.

Há muitas questões contemporâneas a serem analisadas pelo campo da avaliação e currículo, mas o propósito sempre será estimular a reflexão crítica em relação as políticas públicas, tendo como referência os paradigmas de currículo e sua avaliação. A avaliação, como exposto logo acima (no currículo avaliado), acaba impondo critérios para o ensino dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

Através do currículo avaliado, reforça-se o significado e o sentido da prática pedagógica. No Currículo Surdo, num olhar sempre atento, numa prática politicamente ativa, e com instrumentos criativos, o professor versará uma avaliação formativa e processual, considerando os conhecimentos prévios e realidade familiar e individual de cada Surdo.

O registro de atividades/ tarefas numa sala de Surdos, observa-se, se dará privilegiadamente através de vídeos (e não textos escritos em papeis), pois a Libras é um idioma de modalidade gestual-visual. Se priorizamos a Libras, tanto quanto as práticas de ensino e a maior parte dos materiais pedagógicos, os registros também deverão ser na língua de sinais. O professor orienta e acompanha tais registros, analisando-os processualmente a cada fazer pedagógico, cada resposta, cada feedback do aluno.

Sob essa trajetória de formação o professor avaliará sua prática e tomará nota, numa descrição qualitativa, da avaliação dos alunos Surdos.

6.2.3 Currículo, conhecimento, cultura

O Currículo Surdo e todos seus fundamentos epistemológicos são componentes da cultura, uma instituição do saber que reproduz e recria significados e poderes. O Currículo Surdo traduz e sistematiza a cultura Surda na mesma medida que a cultura Surda transforma e transcende o Currículo Surdo.

Já aprofundamo-nos nos estudos culturais nesta tese, portanto, não há necessidade de repetir o quão profundo é dizer que currículo é cultura, mas revisitaremos um autor, Geertz (1989), através do qual descobrimos duas decisivas evidências: (1) “[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura [...]”; e (2) sujeitos não-Surdos são como ‘papagaios de pirata’: enquanto pesquisadores podem até ter uma boa visão do que vem a ser a cultura Surda (do olhar do Surdo), porém, serão sempre

espectadores tentando uma aproximação da real visão, do olhar do nativo; não-Surdos jamais viverão a cultura Surda, serão (seremos), no máximo, observadores atentos, intérpretes desta cultura.

Geertz, ao apresentar sua “a Interpretação das Culturas”, nos possibilita uma reflexão acerca do currículo de suma importância. Primeiro, ao Surdo que não lhe é oportunizado o Currículo Surdo, dificilmente terá acesso a sua língua e a sua cultura em momento satisfatório ao seu desenvolvimento. Ainda que tenha acesso e algum contato com outros Surdos, como em associações, encontros ou mesmo em família, caso tenha outros parentes Surdos; é a escola ainda o melhor lugar – mais rico e próprio – ao desenvolvimento da cultura Surda. Ali é onde ele criará e, em interações e conflitos com seus colegas, recriará sua própria cultura.

O segundo ponto que proponho à análise, é sobre o sujeito não-Surdo em ‘meio a tudo isso’. Qual seu papel? Quais suas limitações? Sendo o Currículo Surdo a expressão da cultura Surda, é possível alguém não-Surdo compreender e participar do mesmo? Qual o lugar do sujeito não –Surdo no Currículo Surdo?

Mediante tais questionamentos, é necessário repensarmos todo o estudo abordado até aqui. Aprofundamo-nos nos estudos da cultura, identidade, epistemologia da língua de sinais, currículo, semi-formação, empoderamento e direitos à educação até adentrarmos no Currículo Surdo. Não tenho a intenção de menosprezar todos os esforços, pesquisas e lutas dos que não são Surdos – até porque, este é também o meu lugar na comunidade Surda –, apenas esclarecer que, enquanto sujeitos que não vivem, não experimentam, somente observam e interpretam a cultura Surda; será exclusivamente necessário que valorizem esse cuidado.

Sujeitos não-Surdos que pouco convivam na comunidade Surda, em locais de expressão e produção dessa cultura, desatentos às associações, encontros, festas, movimentos políticos etc., dificilmente serão capazes de um fazer pedagógico efetivamente Surdo, de integrar-se e viver um Currículo Surdo.

As produções dos sujeitos Surdos, modo de expressão do seu próprio ser, ver, entender e transformar o mundo somente estarão presentes no Currículo Surdo se estes sujeitos tiverem a prioridade de participação em tal constituição tanto quanto de presença neste espaço. No Currículo Surdo, os Surdos estarão presentes no corpo discente, docente e administrativo. Mais que isso, estarão presentes na constituição das novas políticas (ocupando cargos políticos e governamentais), na formação dos professores – sejam eles Surdos ou não – que atuarão com estes alunos (ocupando cargos nas Universidades).

Se Currículo Surdo é o conhecimento, a cultura Surda e tudo aquilo envolto a que o indivíduo está sujeito e que de algum modo influencia sua formação, sistematicamente

organizados; fica evidente a necessidade de priorizarmos a presença de adultos Surdos ainda que admitam-se adultos não-Surdos que tragam em sua história e formação, esta realidade. Além disso, a identificação das crianças e jovem Surdos com seus professores Surdos, é categórica à produção de novas identidades.

Assim, com uma composição profissional cuidadosamente composta de Surdos e não-Surdos, caberá ao Currículo Surdo oferecer e provocar a produção e reprodução de cada artefato cultural do Povo Surdo.

O primeiro artefato apresentado por Strobel (2008a) é também o primeiro pelo qual o Currículo Surdo se preocupa, o da **experiência visual**. A criança surda dirige seu olhar ao redor de sua vida cotidiana e o que ela vê são vizinhos não-Surdos, médico não-Surdo, balconistas, familiares, policiais e até mesmo animais não-Surdos. São raras as crianças que tem acesso a sua língua antes de chegar a escola ou algum contato com outros Surdos, em geral, esse é o conhecimento de mundo que a criança leva para a escola; não lhe resta dúvida de que não há lugar para os Surdos no mundo. O primeiro papel do Currículo Surdo é romper com esse paradigma e apresentar aos alunos um mundo onde existem, sim!, artistas, professores, médicos, entre tantos outros adultos Surdos. Suas experiências visuais aqui se identificarão umas com as outras entre os alunos e se transformarão em discursos e mitos (que também se dá numa língua visual) da cultura Surda. Além disso, embora devamos valorizar todos os sentidos, incluindo a ‘audição’ – já que ‘ouvir’ trata-se, na realidade, da captação dos sons por vibração óssea, os Surdos são perfeitamente capazes de perceber os sons e ritmos, embora não pelo ouvido, mas outras partes do corpo – a visão deve ser supervalorizada em toda a prática pedagógica, como nos métodos de ensino, proposta e registro de atividades, instrumentos de avaliação, decoração e exposição com projetos etc. Isso quer dizer rever o conceito de poluição visual quando trata-se de um ambiente de ensino para Surdos, todo o material produzido como maquetes, cartazes, folders, avisos, painéis deverão estar expostos, independente da fase escolar, pois sua memória será certamente visual independente da idade.

O artefato **Linguístico** estará presente no Currículo Surdo não apenas pela língua de instrução usada, mas também no modo como a língua liberta e dá voz aos sujeitos. Ao possibilitar que Surdos tenham acesso a sua língua materna desde a tenra idade, também lhe é dada a oportunidade, além de todos os benefícios expostos no item 4.4 da Epistemologia da Língua de Sinais, de manobrar situações, persuadir, ‘brincar’ e transformar a língua na medida em eu vai transformando sua cultura. A Libras é a expressão das experiências visuais, ela será a língua principal no convívio e fazer pedagógico, mas também será apresentado ao Surdo – o

que até a atualidade isso não acontece –, por exemplo, a Escrita de Sinais²⁴. No Brasil a Escrita em Língua de Sinais – ELS foi desenvolvida pela doutora Marianne Stumpf, tendo iniciado suas pesquisas em 1996, defendeu esse sistema como tema de sua tese ao doutoramento em 2005. Além de aprenderem a Libras e de seu sistema de escrita, no Currículo Surdo os alunos terão acesso a história das línguas de sinais, poderão aprender a língua de sinais originária da Libras, ou mesmo a segunda língua de sinais que existe no Brasil, não institucionalizada nem conhecida pelos centros urbanos, é o dialeto conhecido como Urubu-Kaapor, utilizado na Comunidade Indígena – a qual é constituída por muitos Surdos – Ka’apor. No Currículo Surdo os Surdos terão acesso a toda riqueza linguística de sua comunidade, além do ensino sistematizado da Libras, aprendendo suas regras gramaticais e estrutura linguística. A possibilidade desse contato precoce com a Libras suscita ainda riquezas culturais não abordados no artefato cultural linguístico de Strobel, porém não menos importantes; as trocas cotidianas no Currículo Surdo instituem gírias, vícios de linguagem, expressões e outras marcas sociolinguísticas da cultura Surda de acordo com os costumes, fases de idade ou vivências locais por parte dos alunos.

Outro artefato que revela diversas faces no Currículo Surdo é o **familiar**; a situação mais presente nos estudos pelo artefato familiar de Strobel é o conflito. Vou abarcar um pouco além do que abordou Strobel, que apresentou os tantos conflitos familiares dos indivíduos Surdos ou mesmo as ricas experiências dos Surdos que têm contato desde a infância com adultos Surdos. Antes do Surdo entrar em conflito sentindo-se como o fruto que caiu longe da árvore²⁵, o Currículo Surdo se preocupará com os conflitos que os pais enfrentam ao buscar ‘soluções’ ou mesmo alternativas para a diversidade que acabam de encontrar dentro de seu lar, de suas vidas. De acordo com Solomon (2013), as escolas desempenham um papel extraordinariamente importante na vida de crianças Surdas, pois mais de 90% destas têm pais que ouvem. Ou seja, os Surdos entram em famílias que não entendem a situação delas e com frequência estão mal preparadas para lidar com isto. É necessário esclarecer aos pais que muitos

²⁴ Mais conhecido por Sign Writing, a Escrita de Sinais foi iniciada quando pesquisadores de línguas de sinais da Dinamarca depararam-se com os sistemas de escrita de danças da Valerie Sutton, no ano de 1974, e a partir daí evoluíram muitas pesquisas em outros países que chegaram a algumas escolas de surdos no Brasil.

²⁵ Andrew Solomon analisa filhos que não se identificam com seu próprio lar, sua própria família, contradizendo o que afirma o ditado brasileiro “O fruto não cai longe do pé”. No caso destas pessoas, sentem-se exatamente como frutos que nasceram contra sua própria natureza, frutos diferentes da árvore de onde provêm. São estas, conforme o autor, as pessoas com nanismo, Síndrome de Down, Autismo, Surdos entre outros (SOLOMON, 2013).

profissionais da área da saúde estão equivocados ao tentar coibir o uso de gestos e sinais no dia a dia da criança Surda; independente se essa família ou responsáveis admitam que a criança utilize um Aparelho de Amplificação Sonora – ASS ou faça a cirurgia do Implante Coclear – IC, ambos aparelhos tecnológicos utilizados na reabilitação da surdez, deverão também ter ciência da importância que a Libras tem na vida desta criança. O Currículo Surdo preocupa-se com esses conflitos que muitas famílias apresentam; há, inclusive, blogs e postagens em rede sociais de familiares ‘perdidos’, entre tantas subversões: de um lado a comunidade surda pede que ensinem a seus filhos a Libras como primeira língua, enquanto fonoaudiólogos ou médicos em seus atendimentos insistem em proibir o uso de tal língua. O desconhecimento e, como consequência, o depreciamento de toda complexidade que a Libras comporta em seu sistema linguístico leva a massiva maioria das famílias pela opção de negar o uso da Libras. E esse é o núcleo de todo e quaisquer problemas que o Surdo venha a enfrentar em seu desenvolvimento, pois sem uma língua (ainda que ele desenvolva a oralidade, pois esta não tem significado para ele e não dá sentido à sua vida como a língua de sinais, como já fora apresentado) a carência de diálogo, de respostas aos ‘por quês?’, das explicações cotidianas sobre o mundo ou sobre seu próprio eu (como as mudanças em seu corpo no decorrer dos anos) geram então os conflitos internos, sentimentos de angústia, rejeição e um restrito conhecimento de si e do mundo. No Currículo Surdo está todo esse acumulado de subsequentes conflitos familiares; cabe ao mesmo uma aproximação prévia com esta família e a oferta de momentos de esclarecimento conceitual com relação a Libras, desenvolvimento e educação de Surdos e, sobretudo, do ensino da Libras dentro de um formato que facilite seu aprendizado pelos mesmos. Além disso, por todo o processo de aprendizagem que este aluno estará envolvido, será levado em conta tais dificuldades numa tentativa de recuperar as perdas que antecederam seu ingresso no espaço escolar.

A **Literatura surda** pode ser descrita como todas as produções literárias (ou traduções) criadas por Surdos e/ou para eles; é a replicação criativa das memórias e vivências Surdas ou a tradução da literatura já existente. São as poesias, histórias, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas etc. em Libras. A presente tese também se apresenta como uma obra literária surda, junto a esta, temos outras diversas publicações acadêmicas, resultados de pesquisa científica, todas contribuem em demasia ao Currículo Surdo; mas as produções literárias mais artísticas têm uma riqueza cultural indiscutível e, portanto, um papel indispensável a este currículo. No Currículo Surdo as crianças e jovens terão contato direto ao maior acervo possível de literatura surda, bem como a oportunidade de contribuir com a mesma, registrando suas narrativas de sua história, sua identidade, sua língua e sua cultura. A primeira

obra de literatura Surda registrada no Brasil foi o livro de Flausino José da Gama (1875), um dicionário da língua de sinais, com os registros dos sinais então utilizados no INES, primeira instituição de Surdos no Brasil; no momento, chamado de Instituto Imperial de Surdos-Mudos. Flausino era aluno do instituto e seu livro, publicado em 1875, era intitulado ‘Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos’.

O artefato **Vida social e esportiva** também atravessará o Currículo Surdo por diversas direções. Este artefato cultural é definido por Strobel (2008a) como os acontecimentos culturais, de lazer, festas, casamentos ou eventos de associação de Surdos recreativos e desportivos, eventos que influenciam o currículo na medida que interferem na vida cotidiana dos Surdos. Além disso, situações do dia a dia como os desafios de pegar um ônibus, um táxi ou fazer uma viagem de avião, fazer compras em lojas ou supermercados, pagar uma conta em banco ou lotérica, tantas circunstâncias cotidianas que, numa realidade social onde raras são as pessoas que conhecem a língua de sinais, tornam-se episódios de assédio, discriminação e/ou resistência Surda. Além de contribuir com orientações e desenvolvimento de sua autonomia e empoderamento político e cultural, o Currículo Surdo será um espaço para a realização e disseminação de tais acontecimentos. O esporte, por exemplo, é uma das coisas mais presentes e determinantes na cultura Surda. Em geral os Surdos são muito ativos e envolvem-se diretamente em muitos jogos e competições locais, nas associações de Surdos, escolas, entidades desportivas etc., ou também a níveis estaduais (como os parajoguinhos, parajogos abertos e outros) e nacionais, como é o caso da Olimpíada de Surdos, as Surdolimpíadas. Um artefato cultural que produza cultura Surda, também produzirá Currículo Surdo.

Na mesma medida que a literatura surda, o artefato cultural **Artes visuais** tem um papel indispensável ao Currículo Surdo tanto quanto este currículo terá à Arte Surda. No Currículo Surdo os alunos – ou mesmo demais profissionais e entre outros da comunidade surda escolar – terão acesso ao acervo existente e meios para as novas criações e representações da cultura Surda através das Belas Artes. No contato e interação bilíngue num espaço favorável a criatividade e produção cultural Surda, não apenas obras, mas novas linguagens da Arte são criadas. Em 2016 uma ideia que combinava música, teatro e sinais da Libras foi lançada pela Companhia de DançaTeatro Dois Pontos, com sede em Florianópolis-SC; uma das integrantes, aluna do curso de Letras Libras da UFSC com formação também em Artes, com a ajuda de alguns Surdos da comunidade que convive, juntamente aos demais integrantes da companhia, iniciaram a criação de tal arte. Não se trata de uma dança teatral com interpretação em Libras, e sim, uma nova expressão artística, na qual ‘passos dessa dança encenada’ são compostos concomitantemente por representações teatrais, passos de dança e sinais da Libras. Uma peça já composta por esta

companhia que também desafia as artes já conhecidas é a peça 1717.

Imagem 01: Folder de divulgação pública da peça 1717 da cia Dois Pontos



1717 é uma produção artística de dançateatro capaz de integrar a esta arte os sinais da Libras necessários à completa compreensão pelos Surdos; mais uma vez não se trata de uma peça de dançateatro interpretada para Libras, mas sim uma produção artística de dançateatro e Libras integralmente conectadas: um nova Arte, composta pelo cenário, a música, passos de dança, encenações, narrações em Libras, enfim, uma nova Arte.

Imagem 02 capa do folder de divulgação

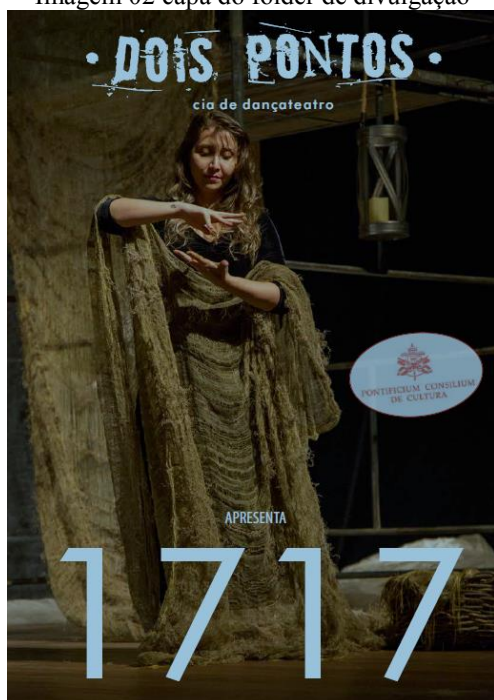


Imagem 03 Retrato da atuação na peça 1717



É um grande desafio tentar minimizar tal arte a meras palavras ou imagens, na tentativa de explicar aquilo que é indescritível. Entretanto, um esforço válido na medida que o que tentamos esclarecer aqui é que o Currículo Surdo será o espectro para tais criações.

O artefato cultural **Político**, assim como a cultura, é produtor tanto quando produzido pelo currículo. O Currículo Surdo é fruto das políticas públicas, é vivido pelas identidades políticas e a resposta aos movimentos e lutas sociais pelos direitos a educação de qualidade aos Surdos. O Currículo Surdo é democrático e não apenas apoia os movimentos políticos da comunidade Surda, como as lutas dos TILS, das mulheres, dos negros e outros; mas que isso, o Currículo Surdo produz, fomenta e alicerça estas e novas lutas. Já apresentamos as Políticas Públicas no item 6.2.1; mas o que podemos acrescentar aqui é que será o artefato cultural político no Currículo Surdo que instigará a reflexão sobre as situações em que vivem os Surdos, levando-os a levantar desafios para si mesmos dentro e ‘fora’ das comunidades surdas, liberando os muitos movimentos, contribuirmos para as mudanças positivas das representações sociais acerca dos povos Surdos.

Quanto aos **Materiais**, estamos falando de itens de acessibilidade. O Currículo Surdo, sendo ele próprio parte da cultura Surda, provavelmente não contemplará muitos materiais de acessibilidade e adaptação uma vez que contempla seus materiais naturais aos Surdos como: formas de comunicação, portanto não necessitarão de TILS; literatura, que já estão em Libras; materiais e estratégias pedagógicas, que foram produzidas calcados na Libras e cultura Surda etc. Todavia, são muitos os avanços tecnológicos como programas de computadores ou aplicativos para tablets e smartphones que contemplem jogos matemáticos em Libras, jogos pedagógicos de português, brincadeiras didáticas virtuais; enfim, o Currículo Surdo está mergulhado, sobretudo, por artefatos tecnológicos de interesse à comunidade surda.

6.2.4 Formação de educadores

Pensar a formação de educadores para a prática pedagógica no espaço escolar, nos remete a uma abordagem transdisciplinar em proximidade com o contexto social em que ocorre esse processo, dentro de novos paradigmas educacionais e metodologicamente orientada para uma inter-relação entre teoria e prática. Isso significa, em Currículo Surdo, que o educador deverá ter uma estreita relação com a comunidade surda dentro e fora do contexto escolar:

envolver-se e compreender o modo de vida em sociedade do Surdo (contexto social), sua cultura; tanto quanto deverá também obter a formação adequada.

Chegamos, provavelmente, a um dos pontos mais complexos nos estudos pelo Currículo Surdo. Currículo também é formação de professores, mas quem são os professores dos Surdos e qual(is) seu(s) papel(is)? O professor, por exemplo, de educação infantil, deverá obter que formação: Pedagogia? Mas e as peculiaridades surdas, ele **adaptará**? Seria Pedagogia mais curso de Pós Graduação em Educação Bilíngue ou em Libras? Mas a Educação Bilíngue não estando bem clara no Brasil, que especialização daria conta de contemplar esse conteúdo? E quais conteúdos seriam esses se o próprio Currículo Surdo acaba, pela primeira vez na história do currículo e da cultura Surda, de ser desvelado?

A título de exemplo, comentarei sobre a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, oferece, pela primeira vez no Brasil (tornando-se, logo em seguida, uma referência não apenas nacional, mas também internacional no quesito formação de educadores de Surdos) os cursos de formação de educadores em Libras e de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais – TILS: o curso de graduação em Letras Libras. Os cursos criados compreendem a licenciatura para formar professores de Libras e o bacharelado para formar Tradutores e Intérpretes de Libras e Português.

De acordo com Quadros (2014), esta é uma ação da UFSC juntamente a instituições conveniadas e com o Ministério da Educação (MEC) – Governo Federal. Foi oferecido na modalidade à distância com o objetivo de democratizar esse processo de formação com abrangência nacional, envolvendo quinze estados do Brasil. Diferentes regiões tiveram a oportunidade de formar professores de língua de sinais na perspectiva dos próprios surdos, bem como formar TILS preparados para fazerem traduções e interpretações de Libras e Português em perspectiva cultural.

A mesma autora, também coordenadora geral do curso, afirma que ‘consequimos atingir a excelência’, pois ao ser reconhecido pelo MEC o curso obteve nota cinco, mesmo enquanto pioneiros neste processo. Quadros e Stumpf (2014) expõem que tal curso tem sua bases legais no Capítulo III do – já mencionado – Decreto 5.629/05 em seus artigos 4º e 5º, onde trata da formação de professores:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação

previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. [...]

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Decreto 5.626/05 *apud* QUADROS, 2014).

A UFSC vem ao encontro das determinações legais, contribuindo para a formação destes profissionais, além de viabilizar um processo de descentralização dessa formação oferecendo o curso em diferentes estados do país na modalidade a distância. Dando continuidade ao oferecimento na modalidade a distância de forma regular, estamos abarcando a formação, tanto de professores de língua de sinais que já atende ao previsto no Decreto nº 5.626 para garantir a inclusão da Libras nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos como de TILS por meio do curso na versão bacharelado em todo o Brasil.

Os objetivos desses cursos também estão de acordo com o Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) que versa sobre a Educação Superior. Conforme as autoras Quadros e Stumpf (2014) O Curso de Letras Libras objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos.

Nesses contextos, o profissional deve ser capaz de aprofundar-se na reflexão teórica e crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, beneficiando-se de novas tecnologias para ampliar seu senso investigativo e crítico, investindo continuamente em seu desenvolvimento profissional de forma autônoma e em sua prática pedagógica (QUADROS; STUMPF, 2014).

A proposta pedagógica – EaD – deste curso propõe assegurar o pluralismo de ideias e o acesso aos avanços e acontecimentos importantes que a realidade cultural, científica e política do país apresenta. O desenvolvimento da autonomia é um dos objetivos que se aplica, especialmente, na modalidade a distância do Letras Libras, uma vez que todo o processo de ensino está baseado na determinação do aluno em realizar as atividades nessa modalidade, contando com o suporte à distância da equipe de ensino (QUADROS; STUMPF, 2014).

Os professores que atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no Currículo Surdo, deverão obter formação em sua área específica e também na área da Libras, preferencialmente um curso de Letras Libras, se não o da UFSC, ao menos um curso que o

respalde com a mesma qualidade e fundamentos que o acima exposto. Em especial, o educador de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para atuar no Currículo Surdo, este deverá ser (preferencialmente Surdo) formado em curso de Letras Libras e se possível, também em curso de Pedagogia.

Em acompanhamento dos primeiros Surdos que se formaram nesta universidade pública, Quadros e Stumpf (2014) observam que houve o reconhecimento da aprendizagem destes sujeitos bem como a forma da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Uma das consequências desse processo de formação é a presença de Surdos atores da educação de surdos, ou seja, os primeiros Surdos com formação para atender e decidir a educação dos próprios surdos.

Esses Surdos devidamente qualificados passam a integrar o movimento dos surdos e, a partir disso, surgem as propostas sobre o que eles querem para a Educação de Surdos juntamente aos órgãos que definem as políticas de educação no país. Podemos concluir que o campo de pesquisa que se abre dentro da proposta pedagógica do Curso de Letras Libras, incluindo o ambiente virtual, a tradução dos materiais para Libras, a produção de vídeos para o ambiente e para os DVDs do Curso Letras Libras e as videoconferências, é cada vez mais amplo, graças aos resultados obtidos e à possibilidade de ter uma resposta imediata dos usuários do ambiente, os próprios Surdos.

Isso significa que o que foi e permanece mutuamente em construção é um curso Surdo, visto e revisto pelos sujeitos dessa cultura e dessa língua: os próprios Surdos.

6.2.5 Interdisciplinaridade

O Currículo Surdo é/ deve ser inerentemente interdisciplinar e transdisciplinar. A interdisciplinaridade visita os fundamentos epistemológicos, praxiológicos e operacionais com a finalidade de trazer ao currículo o cotidiano de seus alunos e também este currículo a suas vidas fora dos muros da escola.

A origem da teoria da interdisciplinariedade tem em vista a formação e prática de educadores dos diferentes níveis de ensino. Ela admitiu uma grande melhoria na ideia de integração curricular, representando um diálogo mútuo entre as disciplinas sem perder de vista os interesses de cada uma delas.

Fazenda (2002) organizou o conceito de interdisciplinaridade como a interação que acontece entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos. Para a autora, interdisciplinaridade pode ser compreendida como a troca recíproca entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, entre as áreas do conhecimento.

Segundo Piaget (*apud* FAZENDA, 2002), a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade (aquilo que está ao mesmo tempo entre as ciências), etapa que ultrapassa a interação e reciprocidade entre as ciências e alcança um estágio onde não há fronteiras entre as disciplinas.

O Currículo Surdo abre-se a uma prática pedagógica interdisciplinar, a ponto de oferecer aos alunos Surdos um desenvolvimento e processo de aprendizagem transdisciplinar.

6.2.6 Novas tecnologias em educação

Abrange os fundamentos, usos, impactos e perspectivas da web – das redes sociais e de aprendizagem colaborativas – integrados ao Currículo Surdo, envolvendo o ensino do mesmo que se dirige à cultura e a aprendizagem continuada e permanente dos alunos e professores. Para estes, as novas tecnologias cumprem um papel mediador da construção do conhecimento na aprendizagem de sua formação e prática (como docentes, pesquisadores e gestores) nos diferentes níveis de ensino e modalidades educativas (seja presencial ou a distância, ambas potencializadas pela educação online) tendo como locus do currículo os ambientes de aprendizagem estruturados na grande rede mundial da internet.

Para esta rede convergem diferentes mídias e novas tecnologias, as quais criam condições para o desenvolvimento da capacidade de expressar o pensamento por meio de múltiplas linguagens, a construção de narrativas curriculares, a produção colaborativa de conhecimento, o atendimento às necessidades individuais e o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade; sobretudo considerando o avanço das tecnologias assistivas para os Surdos, para Surdos com motricidade reduzida, Surdos com deficiência visual (Surdocegos) etc.

A internet – e tudo o que ela trouxe – foi o primeiro meio que possibilitou de fato uma comunicação acessível aos Surdos, tendo em vista a autonomia e dinamismo que ela permite ao leitor (como acesso a vídeos em Libras, programas e aplicativos de tradução simultânea para Libras, acesso direto a dicionário e outros mecanismos de busca integrados ao texto que está sendo lido etc.

Os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras tem como principais características ser um curso a distância, virtual e para um público Surdo. Desta forma, apresenta oportunidades excelentes de implementação de sistemas de complexidade não elementar, tornando-se um exercício de design de hipermídia muito interessante, gerando a oportunidade de trabalho com tecnologias de ponta e sistemas de comunicação de extrema importância para o desenvolvimento da educação a distância. Uma das consequências desse processo de formação é a presença de Surdos atores da educação de surdos, ou seja, os primeiros surdos com formação para atender e decidir a educação dos próprios surdos.

Pode-se concluir que o campo de pesquisa que se abre dentro do Curso de Letras Libras, incluindo o ambiente virtual, a tradução dos materiais para Libras, a produção de vídeos para o ambiente e para os DVDs do Curso Letras Libras e as videoconferências, é cada vez mais amplo, graças aos resultados obtidos e à possibilidade de ter uma resposta imediata dos usuários do ambiente, os próprios Surdos.

A abordagem pedagógica do Currículo Surdo representa a transformação social emancipatória de todos na educação e cultura, através de sua própria constituição como um currículo crítico e dialógico.

Imersos em toda a teorização e aprofundamento conceitual desvelado até a presente seção, o que podemos concluir antecipadamente é que as identidades Surdas de pertença (o Ser Surdo, o Povo Surdo), as identidades surdas de projeto, a cultura e a História dos Surdos e da Libras, a epistemologia do conhecimento da comunidade Surda e de sua língua de sinais, a resistência e empoderamento Surdo, as lutas e movimentos pelo direito de Ser Surdo, as Políticas Públicas, as Reformas e transgressões curriculares, as novas tecnologias em comunicação, a literatura e Artes Surdas, enfim, tudo o que está presente na vida e cultura dos Surdos é o que alimentam e – ao mesmo tempo em que são alimentados – pelo Currículo Surdo, o local do reconhecimento, promoção e desenvolvimento da cultura Surda.

Cientes de que não é apenas sobre fundamentos conceituais que se constrói uma teoria, oferecemos a seguir os resultados da pesquisa de campo, buscando complementar e suplementar as considerações levantadas até este momento, em locais onde poderíamos identificar traços de ambos: da cultura e do Currículo Surdo.

PARTE III

7 PESQUISA DE CAMPO

7.1 JUSTIFICATIVA DA METODOLOGIA

Chizzotti (2006) destaca o quanto os seres humanos são ativos no processo de conhecimento: são dotados de razão, liberdade e vontade e dão significado ao que percebem, pensam e fazem e ao lugar e modo em que vivem; em contrapartida, os fatos são iguais e invariáveis, dependem do contexto histórico e social em que acontecem. A partir daí, acredita-se que as pesquisas qualitativas intercedem um estatuto próprio para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando descobrir as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

Para cumprir com o objetivo desta pesquisa em desvelar o elo entre o Currículo e Cultura Surda; optou-se pela supracitada abordagem qualitativa. Inicialmente buscamos por escolas de educação básica que oferecessem preferencialmente Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (nono ano), nas quais pudéssemos contemplar o currículo, conhecimento e cultura emanados de seus alunos Surdos.

O sujeito-foco desta investigação fora o sujeito Surdo enquanto sujeito social de diferença e diversidade, ou seja, observado pelo ponto de vista epistemológico, não audiológico, como já especificado nas seções antecedentes. Os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados fora a observação e o registro do cotidiano escolar. Cada percepção acometida do dia a dia do Surdo no espaço escolar foi minuciosamente registrada no Diário de Campo, respeitando de forma ética e moral tudo aquilo que foi observado.

Esses primeiros passos não são suficientes para especificar as questões mais significativas e remeterá o pesquisador à seleção da literatura mais pertinente para aprofundar a análise de um tema específico. Como todas as partes da pesquisa, a documentação não é um processo isolado estanque, linearmente progressivo. Amplia-se e se especifica, com a definição do problema (CHIZZOTTI, 2006, p. 20).

O problema que motivou esta investigação é o fato do desconhecimento da cultura Surda pelo currículo escolar e o consequente impedimento do reconhecimento e desenvolvimento de tal cultura. Propomos, com esta tese, um Currículo Surdo; e para elaborar tal tese, buscamos identificar indícios possíveis em práticas pedagógicas que já aconteçam em determinadas escolas para Surdos.

Não são muitas as escolas chamadas de ‘Bilíngues’ pelo Brasil, escolas de ensino regular que contemplem exclusivamente alunos Surdos, que proponham em seu currículo uma educação voltada ao Surdo e as peculiaridades de sua cultura. Das poucas existentes, não são, elas todas, abertas à contribuições à pesquisas científicas. Todavia, duas destas instituições de ensino aceitaram o convite à participação nesta pesquisa sob o regime da observação.

Chizzotti (2006, p.17) ainda argumenta que “a observação pode ser metódica e estruturada, o que supõe algumas técnicas de controle e classificação dos fatos, e a construção de grades de comportamentos observáveis”. Para análise dos dados levantados, um regresso à fundamentação teórica bem como novas pesquisas documentais e teóricas serão indispensáveis. No caso de uma investigação no espaço escolar, até mesmo os documentos da escola serão necessários analisar.

De qualquer forma, estamos tratando aqui de uma pesquisa pela cultura Surda, o que nos remete novamente ao que defendeu Geertz, quanto a sujeitos que se colocam na posição do outro ao investigar uma cultura que não é a sua. Conforme este autor, a coerência não pode ser o principal teste de validade de uma descrição cultural.

Os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas, e através da observação vemos que normalmente eles têm muito mais do que isso. [...] A força de nossas interpretações não pode repousar, como acontece hoje em dia com tanta frequência, na rigidez com que elas se mantêm ou na segurança com que são argumentadas. Creio que nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar (GEERTZ, 1989, p. 13).

Para o autor, a interpretação antropológica é a contrução da leitura do que acontece, do que, em dado momento e lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem ou que é feito a elas, a partir de todo o vasto negócio do mundo. Uma boa interpretação de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar.

Quando o pesquisador observa dada cultura e anota aquilo que vê, ele inscreve o discurso social, e, assim, transforma aquele acontecimento passado num relato que existirá não apenas mais no momento da inscrição, mas toda vez que for consultado novamente. Geertz assevera que este é um fenômeno complexo na medida que aquilo que se anota não é o discurso social bruto ao qual sequer somos atores, não temos acesso direto e sim marginalmente, apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender.

Geertz (1989) cita três características, já citadas em seção anterior, da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é fluxo do discurso social e a interpretação envolvida incide em tentar salvar o ‘dito’ num discurso da sua ‘possibilidade de extinguir-se a fixa-lo em formas pesquisáveis’. Para interpretar, então, a cultura Surda no espaço escolar, sob o instrumento e moldes previamente selecionados, três instituições de ensino foram elegidas. Entretanto, uma delas segou-se, infelizmente, a contribuir com tal pesquisa.

As instituições que aceitaram participar desta pesquisa são, uma delas de ensino privado e a outra, público. Foram selecionadas devido a entrarem no escopo desejado enquanto espaços de troca cultural Surda. Compostas exclusivamente por alunos Surdos, ambas instituições obtém prestígio e reconhecimento quanto à qualidade de ensino para Surdos dentro desta comunidade. Por uma questão pessoal de deslocamento a primeira instituição a ser investigada fora a de ensino privado, observando, participando e entrevistando o cotidiano dos Surdos naquele espaço escolar, seguido do devido registro e análise minuciosa desses dados coletados. Após, o mesmo procedimento foi executado com a instituição pública.

Esta investigação a campo, embora com seu caminho metodológico bem demarcado e estruturado e seus instrumentos pré-selecionados, objetivando respeitar e melhor enquadrar tal pesquisa às possibilidades e ‘aberturas’ (ou não) da comunidade surda, esteve, no decorrer de todo seu processo, aberto a mudanças e alterações.

7.2 PESQUISA DE CAMPO EM INSTITUIÇÃO PRIVADA

Para fazer o primeiro contato com a instituição privada, chamada aqui de Escola 01, buscamos pela web seu endereço eletrônico de contato, através do qual agendamos prontamente uma visita para a apresentação desta pesquisa e solicitação oficial de meu ingresso na mesma. A tramitação deste processo, até a então agendada visita, foi feita toda de modo virtual; na visita, em conversa com a responsável pelo local, organizamos um cronograma de observação / participação nas diversas atividades, aulas e eventos da escola. A partir da data marcada para o início da pesquisa de campo, permaneci instalada na cidade sede da escola, próximo ao colégio, podendo cumprir, assim, com a frequência nos diferentes horários e dias demarcados.

Nesta primeira reunião, pude constatar que o prestígio desta instituição é tamanho a ponto que criou-se a ‘visita monitorada’, através do qual o colégio recebe muitos visitantes previamente agendados, dividimos em pequenos grupos e organizados por ordem de solicitação, para conhecer o ensino bilíngue oferecido. Logo na primeira reunião com a responsável pela administração do local, em 14 de setembro de 2015, esclareci a necessidade de passar mais tempo do que a visita monitorada me permitia, a mesma aceitou prontamente.

Montamos então, a coordenadora e eu, o cronograma para a observação do cotidiano escolar, mas antes de seguir com o mesmo, marcamos uma nova reunião para que ela me apresentasse toda a organização e histórico da instituição, do espaço destinado ao ensino dos Surdos; um dentre os vários prédios que compõem toda a estrutura física da instituição. A coordenadora expôs também uma contextualização, limites e avanços do colégio, além de me ensinar a representação em Libras do mesmo (o sinal em Libras da Escola 01).

Após sua apresentação, a coordenadora me instruiu que obtivesse maiores detalhes e também imagens no portal virtual da escola, documentos legais e o Projeto Político Pedagógicos da instituição, estes localizados na biblioteca da mesma. Além disso, pude obter fotografias dos momentos de ensino-aprendizagem e estrutura da escola, desde que preservando imagem/ identificação dos alunos. Os documentos que autorizam estes usos – de documentos e imagens – constam ao final do presente trabalho no item Apêndice do Sumário.

7.2.1 A instituição

Fundada na década de 1970, esta instituição de ensino privado destinada aos Surdos oferece atendimento a crianças e jovens comprovadamente – mediante laudo médico – com deficiência auditiva. Seu ‘conceito-chave’, conforme relatos da atual coordenação, é a inovação, preocupando-se com o respeito às diferenças e com a efetiva inclusão da minoria surda na sociedade majoritariamente não-Surda, buscando continuamente melhorar e transcender seu processo de escolarização das crianças Surdas.

A Escola 01, com a proposta de inovar sua atuação, tem seu alcance além da escolarização, prestando atendimentos também em segmentos como eventos científicos, formação de profissionais e parcerias socioculturais. Oferece-se neste espaço bilíngue, um, dentre os demais prédios dentro de um mesmo terreno da instituição, uma educação pautada na filosofia bilíngue e multicultural que compreende a Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Em seus escritos, a instituição defende que esta concepção é essencial para a potencialização das capacidades e habilidades do educando, bem como, na promoção da interação dos alunos com o mundo que os cerca e na valorização e respeito à diversidade sociocultural e linguística que o indivíduo surdo possui. Deste modo, compõe sua equipe com profissionais surdos e não-Surdos, todos qualificados pedagogicamente (formação didática) e com fluência da Libras, fortalecendo o espaço de atividades sociolinguísticas de acesso e apropriação cultural, científica e tecnológica.

A coordenadora explicou-me também que, embora a instituição funcione como um colégio privado, a ampla maioria das famílias não chega a pagar 30% do valor da mensalidade, pois há inúmeras possibilidades de bolsa de estudo, sobretudo conforme a renda familiar. A instituição é mantida por uma fundação, cuja identificação, por questões de ética, também preservarei.

Mas vale resgatar que, em dado momento, um grupo desta fundação se uniu, idealizou e, há seis décadas deu início a sua obra educacional dividida em cinco segmentos, uma delas foi a de Educação para Surdos: Em 1946, vinte membros dessa fundação decidiram criar o que hoje representa a maior obra educacional de todas as entidades ligadas a essa fundação ao redor de todo o mundo.

Os fundadores, entre eles empresários, engenheiros, médicos, advogados e outros profissionais, elegeram a educação como instrumento para a construção desse projeto que

objetiva uma sociedade mais humana e pacífica, composta por cidadãos éticos e solidários. Para o início desta obra houveram contribuições de diversos recursos: bens, imóveis e o próprio colégio dessa fundação que, até então atendia apenas às demandas de educação para os seus filhos, mas que estava prestes a encerrar atividades.

Em seu portal virtual, a Escola 01 declara desenvolver e estimular programas educacionais em favor e benefício de toda a comunidade, não importando origem, cor, credo ou condição social. Entende a educação como “um bem sagrado que todos merecem compartilhar” e se autocaracteriza como uma instituição economicamente autossuficiente, que investe maciçamente em ações beneméritas, dirigindo seus esforços e objetivos para a melhora educacional da sociedade brasileira.

A Escola 01 garante que, num mundo em acelerada evolução, mantém sua fidelidade aos princípios de excelência educacional e empenha-se em aprimorar continuamente sua atuação, por meio da rápida incorporação de conhecimentos, recursos e ferramentas da modernidade. Sendo assim, tem por **Missão**: Servir com excelência, por meio da educação, formando cidadãos éticos, solidários e competentes e sua **Visão**: Ser referência nacional e internacional na área de Educação.

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a Escola 01 tem seus valores alicerçados na:

- Ética: Observar os mais elevados princípios e padrões éticos, dando exemplo de solidez moral, honestidade e integridade;
- Responsabilidade Social Exercer a cidadania contribuindo, por meio da Educação, para o desenvolvimento da Sociedade e respeito ao meio ambiente;
- Ser Humano: Propiciar um tratamento justo a todos, valorizando o trabalho em equipe, estimulando um ambiente de aprendizagem, desenvolvimento, respeito, colaboração e autoestima;
- Gestão: Valorizar e seguir os princípios da Transparência, Equidade, Prestação de contas e Responsabilidade Corporativa;
- Qualidade: Estimular a inovação e a criatividade de forma planejada e integrada, com foco na qualidade e nos resultados, propiciando a perenidade da organização.

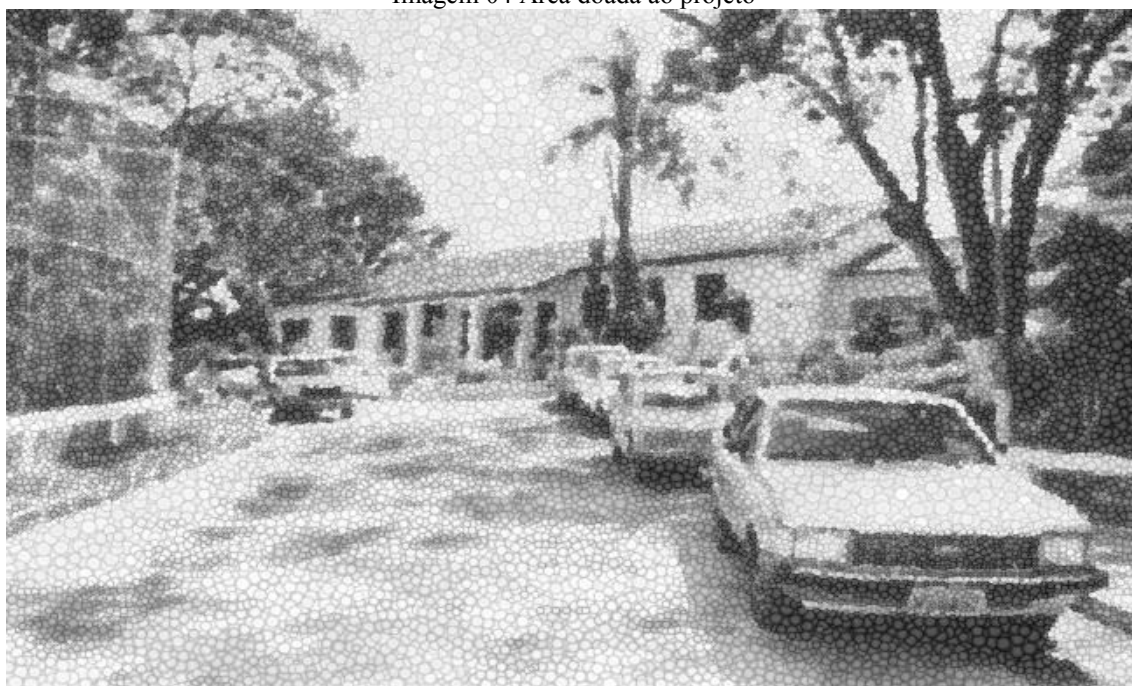
Como já fora mencionado, são cinco os segmentos mantidos pela mesma fundação que mantém a Escola 01: o Colégio de ensino regular/ comum; Ensino Superior; Ensino à Distância; Ensino Profissionalizante; e o Ensino Bilíngue para Surdos. Naturalmente, como a presente pesquisa refere-se exclusivamente aos espaços escolares para Surdos, apenas as particularidades deste segmento serão investigadas.

7.2.2 Histórico da instituição

A história da Escola 01 teve seu início em 1970, quando uma comissão do Clube da fundação supramencionada idealizou um trabalho para atender surdos provenientes de famílias de baixa renda e firmou uma parceria com esta fundação, que cedeu seus espaços para finalmente dar início a montagem das classes e estruturação do ensino.

Até então, desde 1947, este espaço funcionava, graças à iniciativa de um dos pioneiros da fundação – que, inspirado por sua esposa, doou uma área para implantação de tal – um serviço assistencial e educacional para crianças e jovens carentes da região.

Imagem 04 Área doada ao projeto



Fonte: portal virtual da Escola 01

No Brasil a metodologia oralista imperava na educação dos surdos dessa época e tinha como principal objetivo a transformação do Surdo em sujeito mais próximo possível ao considerável nominal, indicado nas referências históricas da Escola 01 como “pseudo-ouvinte-falante”. Neste cenário, foi elaborado um curso especificamente para Surdos, cuja aula inaugural foi realizada em 02 de junho de 1977.

Imagem 05 Primeiro curso para Surdos



Fonte: portal virtual da Escola 01

Três anos mais tarde, em 1980, o curso passou a ser integralmente mantido pela fundação mencionada.

Imagem 06 Sala de aula com Surdos



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 07 Registros de aula



Fonte: portal virtual da Escola 01

Em 1988 o curso foi reorganizado – relembrando que, após o Congresso de Milão de 1880 com a proibição ao uso de línguas de sinais, a partir de meados de 1960 diversos países iniciam uma reformulação no sistema de educação para Surdos – e passou a ser denominado “Classe de Estimulação e Sensibilização para Surdos”.

Imagem 08 Dinâmicas de sensibilização



<http://www.ces.org.br/site/images/nossa-historia/8.jpg>

Imagem 09 Espaço lúdico externo



<http://www.ces.org.br/site/images/nossa-historia/5.jpg>

Dezenove anos após o começo deste trabalho, em março de 1996, iniciaram-se oficialmente as aulas da 1ª série do Ensino Fundamental para Surdos. A escola foi ampliando gradativamente suas turmas até a implantação da 4ª série (atual 5º ano) em 1999.

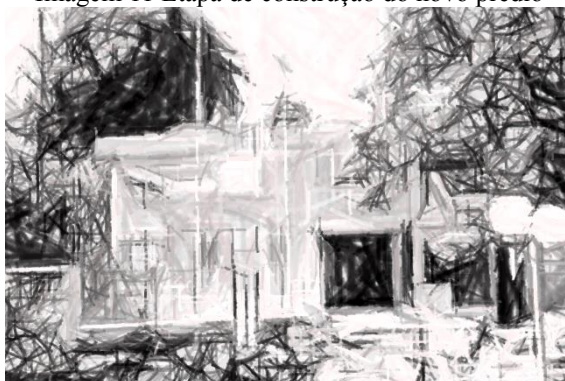
Imagem 10 Registro de aula dada em Libras



Fonte: portal virtual da Escola 01

Em 1998 a escola foi transferida para um novo espaço, devido necessidade de ampliação e de constituição de um ambiente mais favorável a serviço deste projeto de educação para crianças Surdas. Ao ocupar seu próprio espaço, a escola passou a ter – naquele momento – denominação de escola especial.

Imagem 11 Etapa de construção do novo prédio



Fonte: portal virtual da Escola 01

Um ano mais tarde, em 1999, foi contratado o primeiro professor Surdo, o que marcou significativamente a trajetória da escola, pois, de acordo com seus registros, puderam observar como o contato com um educador Surdo possibilitou aos alunos a aquisição da Língua de Sinais de forma natural, assim como seu desenvolvimento linguístico e a formação de um sentimento positivo em relação a sua cultura e identidade enquanto Surdo.

Paulatinamente a abordagem bilíngue/multicultural foi implementada na ação educativa e firmou-se posição a respeito da utilização da Libras e da presença crescente de educadores Surdos na escola. A escola também passou a promover o contato dos alunos e seus familiares com a comunidade surda e os adultos Surdos passaram a ser referências.

No final do ano de 1999 foi desenvolvido um programa de acompanhamento na escolaridade dos alunos do IEP, para que, ao concluírem a 4ª série (hoje, 5º ano), os alunos prosseguissem com o apoio da escola os seus estudos no Ensino Fundamental II e posteriormente no Ensino Médio.

Imagem 12 Alunos Surdos em sala de aula



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 13 Alunos comunicando-se em Libras



Fonte: portal virtual da Escola 01

Em 2001, um novo salto na trajetória da escola ocorreu com a criação de um programa para a educação infantil. A Escola 01 passou a atender crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como seus familiares, propiciando um desenvolvimento de linguagem conforme os padrões de idade, favorecendo a futura escolarização.

Imagem 14 Primeiros contatos com Surdo na infância



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 15 Ensino precoce de Libras



Fonte: portal virtual da Escola 01

Ampliando suas atividades junto a comunidade surda, no ano de 2005 a instituição promoveu a inclusão por grupos de alunos Surdos em classes de ensino comum/ regular no segundo ciclo do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano; que acontecem no mesmo colégio, porém em prédio diferente.

Imagem 16 Contato com profissionais Surdos



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 17 Teatro Surdo



Fonte: portal virtual da Escola 01

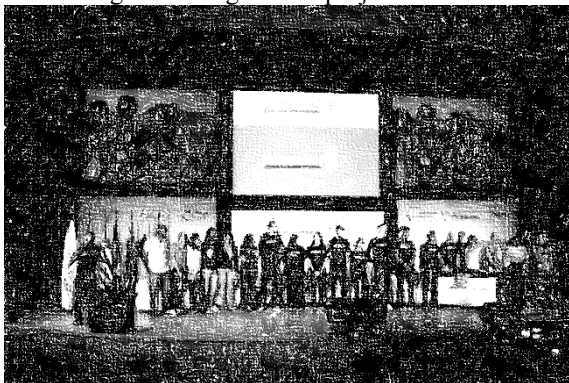
No ano de 2006, a fundação mantenedora da Escola 01 desenvolveu um estudo para o aprimoramento de sua marca e modificou o nome de todas as suas mantidas. No caso deste segmento, foi retirado de seu nome o até então usado termo ‘especial’, o que simbolizou, nas

palavras da coordenadora, a mudança de paradigma.

Do mesmo modo, conforme os registros do colégio, que o termo passou gradativamente de criança deficiente auditiva transformando-se em ‘criança Surda’: indivíduo com identidade e cultura próprias; a escola deixou de ter a denominação especial, que denotava patologia ou restrição dando visibilidade a sua exata proposta, que é ser uma escola que respeita a diferença e a diversidade linguística.

Com o passar dos anos o trabalho desenvolvido rompeu as barreiras da sala de aula e a Escola 01 passou a desenvolver outras atividades, em parceria com os demais segmentos da mesma fundação, que envolvem de forma mais ampla toda discussão sobre a cultura e a identidade surdas.

Imagem 18 Registro de projetos externos



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 19 Gravações registros em vídeo



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 20 Registro de roda de leitura

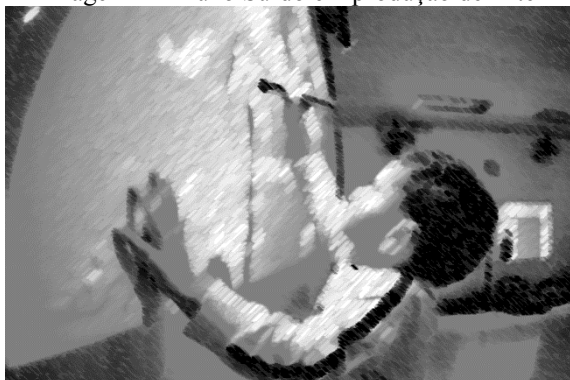


Fonte: portal virtual da Escola 01

Em 2012 mais uma vez a Escola 01 ampliou sua área de atuação e implantou classes bilíngues para Surdos em outro campus da mesma instituição, sendo inaugurada com uma única turma de maternal e a ampliação anual e gradativa desse trabalho.

A instituição travou grandes transformações no decorrer de sua história, evoluindo no seu campo de atuação, ocupando um espaço cada vez maior na comunidade ao ponto que o nome escola parecia não condizer mais com a realidade e magnitude das atividades desenvolvidas. Assim, a partir de 2012 passou a ser denominada como centro de educação.

Imagem 21 Aluno Surdo em produção de Arte



Fonte: portal virtual da Escola 01

Imagem 22 Sala de aula ministrada em Libras



Fonte: portal virtual da Escola 01

Ao conhecer e refletir toda a trajetória história da Escola 01, observa-se que um extenso e complexo caminho foi percorrido; suas conquistas e transformações revelam que grandes desafios e batalhas ocorreram. Os avanços alcançados em todo o decorrer da história desvelam uma participação e um papel desta instituição de riquíssimo valor junto à comunidade surda, sobretudo no quesito Currículo Surdo.

Uma instituição que oferece uma educação que possibilita a reflexão, a atuação e transformação social, além de um espaço que dá visibilidade a esta comunidade minoritária, a comunidade surda, não poderia deixar de ser objeto da presente pesquisa.

7.2.3 Proposta educacional

A Proposta Educacional da Escola 01 organiza seu trabalho em quatro etapas: 1) Desde o primeiro contato da família com a escola até a criança obter idade escolar aceitável na Escola 01, a partir dos três/ quatro anos de idade, esta etapa visa a estimulação precoce do desenvolvimento da criança Surda; 2) Etapa escolar iniciante, Educação Infantil, com turmas de quatro e cinco anos; 3) Etapa de Ensino Fundamental regular bilíngue, ensino comum do 1º ao 5º ano; e 4) Etapa de inserção inclusiva dos alunos Surdos nas classes regulares não mais

bilíngues em Libras, mas com acompanhamento de profissionais TILS e adaptações curriculares.

a) Etapa 01: Estimulação Precoce

Este programa de estimulação precoce do desenvolvimento é a primeira etapa da proposta educacional para as crianças Surdas da Escola 01, atendendo às crianças de faixa etária de zero a três anos. A ação pedagógica é feita partindo do contato lúdico da criança com adultos Surdos, usuários da Libras, motivando a comunicação e, assim, propiciando o desenvolvimento da linguagem compatível com a faixa etária, favorecendo, a futura escolarização.

Em espaço específico ao programa, as famílias também são atendidas isoladamente – não apenas com a presença das crianças – com orientações acerca dos cuidados e maiores ‘atenções visuais’ que crianças Surdas necessitam entre outras instruções em auxílio ao relacionamento pais e filhos no lar e perante a sociedade / comunidade em que vivem.

As famílias também recebem demais esclarecimentos e atendimentos quando necessitam que, em geral, é feito em um espaço chamado de ‘casa’. O nome não é a toa, o espaço foi organizado – inclusive para auxiliar nos momentos de orientações cotidianas aos pais – imitando uma aconchegante casa. Esse atendimento é oferecido em geral em até três vezes na semana, além da oferta do Curso Livre de Libras para familiares gratuito ministrado por um professor Surdo da escola.

De acordo com a coordenadora, os pais ou responsáveis por suas crianças Surdas em idade entre zero a três anos, buscam a escola pedindo matrícula ou outras orientações. A escola os recebe em datas pré-agendadas e firma um compromisso de atendê-los esporádica ou frequentemente de duas a três vezes por semana. O trabalho desenvolvido nesta etapa é direcionado a orientação desses pais/ cuidadores em como lidar, cuidar e se comunicar com seus filhos. Os cursos de Libras oferecidos e demais atendimentos são feitos dentro da escola, na ‘Casa’ ou outros espaços nas dependências da instituição.

b) Etapa 02: Educação Infantil bilíngue

A segunda etapa oferecida por sua proposta educacional, diz respeito ao período da educação infantil, proporcionada para crianças de três a cinco anos. A etapa dois, oferecida integralmente em Libras, tem por finalidade o desenvolvimento dos aspectos linguísticos,

físicos, emocionais, cognitivos e sociais dos alunos Surdos.

Diversas atividades pedagógicas e culturais de sociabilização e interação desta unidade são desenvolvidas juntamente ao colégio regular não bilíngue – mantido pela mesma fundação que mantém este espaço bilíngue –, ambos localizados no mesmo espaço físico, possibilitando o convívio entre Surdos e não-Surdos, com o objetivo de fortalecer o respeito às diferenças.

Com a finalidade de atender a uma proposta pedagógica moderna de educação infantil, a Escola 01 valoriza em seu currículo o contexto histórico-social e cultural em que a criança está inserida, a indissociabilidade do cuidar e educar e a valorização das vivências infantis. Sua prática pedagógica visa proporcionar o contato e o desenvolvimento de diferentes linguagens através de três eixos: a brincadeira, a autonomia e a identidade.

A organização didática do tempo que passam na instituição é dividido em quatro momentos: (1) Momentos de livre escolha, (2) projetos, (3) sequências didáticas e (4) atividades da rotina. As atividades didáticas previamente planejadas pelo educador, supervisionada por coordenador e, finalmente, aplicadas dentro da organização didática da educação infantil, pretendem permear os campos das seguintes experiências infantis:

- Sobre o cuidado de si, do outro e do meio ambiente;
- De brincar e imaginar;
- De exploração da natureza e da cultura;
- De apropriação do conhecimento matemático;
- Com a expressividade de linguagens artísticas;
- De exploração da linguagem tecnológica;
- De exploração da linguagem corporal;
- De exploração da linguagem sinalizada.

As turmas de educação infantil – são duas, uma de três a quatro anos e outra de quatro a cinco – contam com a atuação integral de dois profissionais: um(a) professor(a) polivalente e um(a) professor(a) auxiliar, além dos demais professores especialistas para as aulas ou oficinas direcionadas em Artes, Educação Física e Libras.

Como já fora citado, além da organização didática cotidiana com suas atividades de livre escolha, sequências didáticas e atividades da rotina, diversas atividades pedagógicas e culturais de socialização e interação também são desenvolvidas juntamente dentro das dependências da Escola 01, possibilitando o convívio entre Surdos e não-Surdos, fortalecendo o respeito às diferenças.

Enfim, após receber (embora não em todos os casos) o atendimento de estímulo precoce, as crianças de três a cinco anos são efetivamente matriculados nesta instituição, em duas turmas

nomeadas de Jardim 01 para as crianças Surdas de até quatro anos de idade e Jardim 02 para as crianças Surdas de até cinco anos, entrando ativamente em rotina escolar, na fase de Educação Infantil.

Estas crianças são direcionadas e agrupadas em turmas compostas apenas por alunos Surdos, nestas duas turmas de educação infantil bilíngue, nas quais toda forma de comunicação e atividades pedagógica proposta é oferecida às crianças Surdas em língua de sinais. Estas crianças são, então, todas Surdas: a maioria sem uso de nenhum aparelho de amplificação sonora – AAS, algumas crianças Surdas com o uso de AAS e outras ainda com uso de implante coclear – IC.

Ou seja, crianças reabilitadas ou não, oralizadas (que usem, além da Libras, também a oralidade para se comunicar) ou não, são todas matriculadas nas turmas de educação infantil bilíngue conforme sua faixa etária, onde os professores utilizam a Libras como meio principal de comunicação, adaptando-se, contudo – como pude constatar em observação – conforme cada necessidade e particularidade de determinado aluno.

Imagem 23 Crianças da Educação Infantil na Brinquedoteca



Isso quer dizer que a Libras não é, em hipótese alguma, exigida ou usada como meio obrigatório à comunicação. Caso o/a aluno/a entre nesta rotina sem o conhecimento suficiente da Libras, os professores adaptam-se e utilizam-se das formas de comunicação usada individualmente por este aluno para se comunicar com o mesmo, introduzindo gradativamente a comunicação através da Libras. Além disso, o ensino da Libras é oferecido desde a educação infantil como ‘uma disciplina’ específica, do mesmo modo que Educação Física e Artes.

c) Etapa 03: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Na faixa etária de seis a dez anos de idade, quando os alunos frequentam a etapa três da proposta educacional, nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano, a Escola 01 objetiva, além de proporcionar o ensino regular de qualidade e acessível a comunidade surda, neste caso, através da Libras como rege o Decreto Nº 5.626/05, viabilizar o contato da criança com adultos Surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, motivando a comunicação, propiciando o desenvolvimento da linguagem compatível com a faixa etária.

Os alunos permanecem, nesta etapa, dedicando-se aos estudos em período integral, propiciando acesso ao currículo com: atividades de rotina padrão (ensino regular conforme normas e diretrizes próprias do ensino fundamental), projetos extracurriculares, pesquisas e demais atividades livres como dança, cinema, teatro, artes, esportes e tecnologia, buscando, entre outras coisas, contemplar os diferentes estilos de aprendizagem.

A etapa dos anos iniciais do ensino fundamental bilíngue, propicia o acesso a cultura e conhecimento comum, como quaisquer outra instituição de ensino regular, no entanto, tudo através da Libras. As disciplinas oferecidas são: Ciências Naturais, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Libras; com seu currículo em Libras, os eixos norteadores da proposta pedagógica desta etapa visam garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, aprofundar a percepção de si e do outro para a convivência e a solidariedade.

Conforme documentos pesquisados, a proposta pedagógica para esta etapa de ensino considera a perspectiva de uma Educação para o Milênio e busca uma aprendizagem significativa pela experiência, portanto, favorece a interdisciplinariedade e transdisciplinariedade dos conhecimentos, oferecendo, com tal intuito, alguns cursos extracurriculares.

A Escola 01 acredita que os indivíduos são diversos, não aprendem da mesma forma e desenvolvem competências diferentes; pensando nisso, os discentes desta etapa de ensino têm a possibilidade de participar de cursos extracurriculares, envolvendo atividades obrigatórias e optativas, para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem e agregar valor à proposta educacional regular, orientada basicamente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a fim de desenvolver toda a sua potencialidade.

Os cursos obrigatórios são, basicamente, os jogos matemáticos e alguns projetos de pesquisa desenvolvidos pelos professores da escola; já os cursos optativos, são os seguintes:

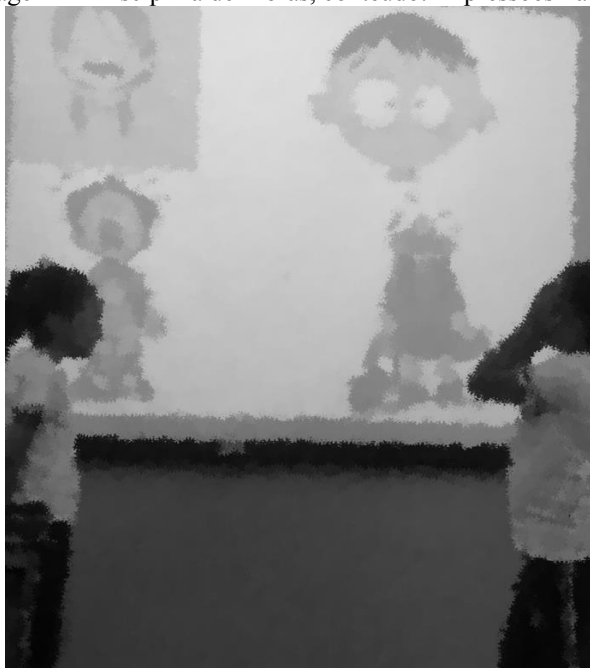
- Dança
- Teatro
- Contação de Histórias
- Arte e Reflexão
- Arte e Comunicação
- Cinema Comentado
- Recreação
- Núcleo de Apoio Pedagógico

Nos momentos de observação, pude contatar que as crianças que frequentam o ensino fundamental regular bilíngue, do primeiro ao quinto ano, também são agrupadas por turmas compostas apenas de alunos Surdos, divididas como quaisquer outro sistema de ensino fundamental regular, seguindo a organização e estrutura curricular conforme diretrizes nacionais.

As atividades desempenhadas são oferecidas e executadas como padronizadamente acontece em outras escolas de ensino comum/ regular; no entanto, as crianças do ensino regular bilíngue desta instituição têm suas aulas e quaisquer outro trabalho, evento utilizando da Libras como língua de instrução.

Esta etapa é composta por um corpo docente misto: com professores Surdos e não-Surdos. Entre os professores Surdos da Escola 01, haviam dois pedagogos, um instrutor de Libras e uma professora de Artes, fazendo com que todas as turmas tivessem contato com educadores Surdos.

Imagem 24 Disciplina de Libras, conteúdo: Expressões Faciais



d) Etapa 04: Continuidade da proposta bilíngue

Na etapa quatro acontece quando os alunos que concluíram o quinto ano do ensino fundamental I, em classes bilíngue constituídas apenas de Surdos, iniciam uma nova etapa de escolarização a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II sendo incluídos em salas de ensino regular oferecidas para alunos não-Surdos.

Nessa fase, com a identidade Surda formada e fortalecida, os alunos e alunas – em grupos – são incluídos em classes regulares do colégio regular da mesma escola, porém em prédio – segmento – diferente, também mantido pela mesma fundação; ou ainda em instituições parceiras, onde são acompanhados por Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa – TILS, qualificados e mantidos por tal fundação.

Com o objetivo de fortalecer a inclusão em todas as suas dimensões, a Escola 01 mantém contato regular com os alunos e equipes das instituições envolvidas no programa. Não tive a oportunidade de observar essa classe de ensino, mas de acordo com a coordenadora, basicamente esses adolescentes, a partir de seus onze anos, ainda que mantidos juntos – em sub-grupos, passam a estudar em suas novas classes inclusivas, juntamente aos alunos não-Surdos.

Além do acompanhamento de Tradutores e Intérpretes de Libras, os alunos Surdos também recebem aulas exclusivas de Português, planejadas e direcionadas especificamente a Surdos, numa estratégia e metodologia de ensino de segunda língua. Por esta razão, os TILS também são formados (além de sua formação para a tradução e interpretação de línguas de sinais) para o ensino do Português (Letras).

Essa prática funciona da seguinte maneira: os profissionais TILS atuam durante as aulas de cada professor em sua respectiva disciplina; nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos se retiram da sala juntamente ao TILS e têm esta aula em uma sala reservada para tal, apenas entre seus colegas Surdos. Nesse momento, a atuação de interpretar o que outro professor apresentava em sua aula é interrompida, dando espaço a uma nova atuação, do papel de professora de Língua Portuguesa.

Os alunos ingressantes ao sexto ano que, por opção ou necessidade da família não permanecem num colégio mantido por esta fundação, ao ingressarem no ensino fundamental II ainda recebem algum tipo de acompanhamento conforme desejo/ pedido da família. Bem como acontece no ingresso ao Ensino Médio, no qual, mesmo fora das instituições mantidas, a Escola 01 acompanha continuamente seus (ex)alunos, demonstrando tamanha preocupação com a evolução no processo de aprendizagem dos alunos que ali estudaram.

7.2.4 Retratos do cotidiano escolar

Logo em meu primeiro contato com os alunos, uma aluna me viu sentada e, acompanhada por alguns colegas da mesma idade, dirigiu-se a mim e perguntou meu nome, meu sinal e na sequência, se eu era Surda ou ouvia. É uma sequência de perguntas muito comum na comunidade surda, mas o que me chamou a atenção foi sua reação quando respondi a terceira pergunta: Respondi: _Ouço. Ela imediatamente respondeu em Libras: *_Ah! Que triste, pensei que você era Surda!*

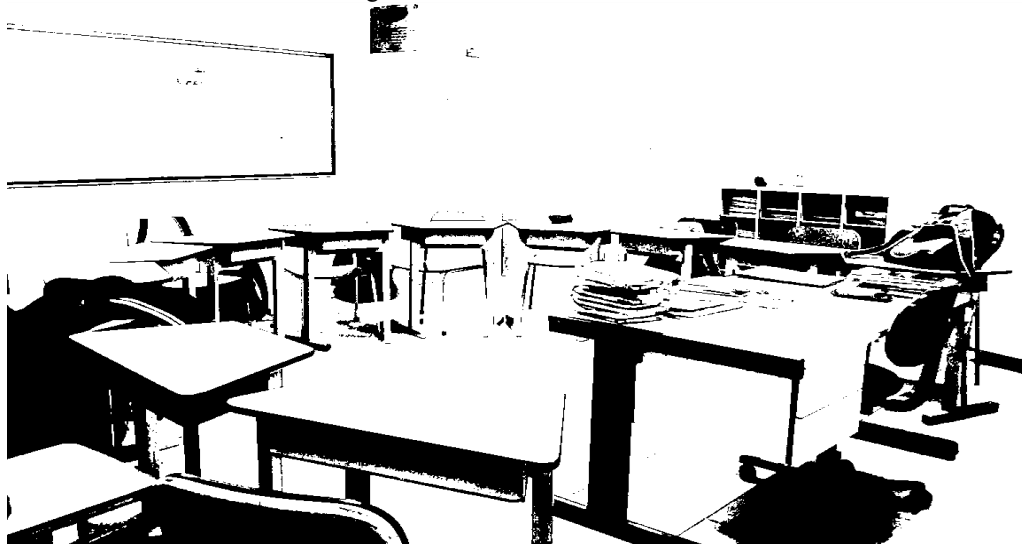
A menina Surda era de uma turma, depois pude verificar, de segundo ano. O que achei mais curioso fora ela entender que é triste uma pessoa ouvir. Percebi imediatamente que o natural para todas aquelas crianças era ser Surdo/ Surda. Aparentemente, eu era a ‘deficiente’ ali, visivelmente, eu era a diferente e o normal e saudável era ser Surdo(a)!

Caracterização da escola

Algo que não encontrei em nenhum documento da instituição, mas observei em meu período de observação, foram os diversos quesitos de acessibilidade. A estrutura da Escola 01 possui acessibilidade para limitações motoras (como elevador e altura elevada de carteiras e rebaixada nos bebedouros) e também auditivas.

As salas de aula, por exemplo, além de obterem campainha, ao soar tal sinal de alerta de horário, uma luz instalada ao lado da mesma também acende. Havia duas lâmpadas com cores diferenciadas, apenas a de cor laranja acendia; a vermelha era ao lado, mas deveria ser usada apenas para emergências.

Imagem 25 Retrato da Sala de Aula



Diversas obras de arte produzidas pelos alunos e professora de Artes ficam expostas pelas paredes do corredor principal da escola, que dá acesso às salas de aula, biblioteca, oficina de Arte, enfim, o espaço – corredor – que os alunos mais percorrem no cotidiano. É curioso perceber que os alunos apenas não evidenciam as mãos nas produções artísticas, em atividades direcionadas como: reproduzir personagens folclóricos, registrar a brincadeira que mais gosta etc. Mas no geral, a maioria das produções artísticas carrega grande marca das mãos.

Imagem 26 Produções Artísticas



As produções artísticas revelam o que a coordenadora comentou comigo em nossa reunião. Embora ela também tenha limitações e não seja capaz de ir mais além de interpretar a cultura Surda, observou que a Libras é o veículo, ela é quem leva os alunos à identidade, ela tem o papel principal no desvelar da Identidade Surda, é a grande chave!

Imagem 27 Disciplina Libras, aula sobre expressões faciais



Relacionamento Surdo x Surdo

Durante todo o período de observação, tive, mais de uma vez, a oportunidade de observar (em horários e lugares da escola aleatórios) o contato das famílias e seus bebês ou crianças da Etapa 01 – de zero a três anos de idade – durante seus acompanhamentos e visita à escola. As famílias e seus filhos entravam no prédio, passeavam pelos corredores, pátio e quadra, observavam algumas turmas.

Eventualmente, tanto a família como os bebês ou crianças, faziam contato com os professores Surdos e não-Surdos e também mantêm algum contato com os alunos da IEP, numa relação de troca totalmente em Libras.

Reparei que estes bebês e crianças já têm seu sinal²⁶ de identificação na língua de sinais. Uma criança com pouco mais de um ano de idade andava pela IEP com seus pais e ao ver a quadra livre, aproximaram-se. Um professor (Surdo) estava livre nesse momento e conversou em Libras com a criança, a mesma, bem como seus pais, responderam aberta e naturalmente utilizando-se também da língua de sinais. Todos brincaram com a bola que o professor Surdo trazia e pais, criança e professor ficaram ali alguns minutos interagindo.

O relacionamento dos alunos entre eles, dos alunos Surdos com eventuais encontros com alunos do ensino regular nos momentos de uso da quadra, pátio ou outro espaço aberto, e da escola como um todo com a família foi possível observar a límpida e respeitosa comunicação e relação entre todos.

²⁶ Seu nome na Língua de Sinais.

Em determinada aula de Educação Física, por exemplo, aconteceu um campeonato entre professores e alunos e, após, professores não-Surdos contra professores Surdos. Comecei a assistir acreditando que certamente todos os alunos, sendo Surdos, torceriam para os professores Surdos. Engano meu, pois os alunos torceram ‘aleatoriamente’ para suas equipes prediletas. Alguns torciam pela professora de Educação Física, outros pelo Professor de Libras ou Artes (ambos Surdos) e outros pela professora regente de sua turma.

Imagem 28 Na quadra, professores e alunos participam de brincadeiras



Relacionamento com os profissionais da escola

Nos momentos de entrada e saída, horários de início e fim de aula, pude constatar que a comunicação entre coordenação e alunos, professores e familiares, familiares e alunos, coordenação e professores, alunos e equipe administrativa como secretaria; enfim, toda e quaisquer conversa dentro da escola é feita através da língua de sinais; assim como tudo o que é oferecido ali parte dos artefatos culturais Surdos.

Os professores Surdos que compõem o corpo docente da escola são: 01 – pedagoga professora bilíngue do segundo ano; 02 – pedagogo professor no atendimento extraclasse/ apoio pedagógico; 03 – professor da cadeira de Libras, atuando nas turmas de alunos não-Surdos em outra mantidas da fundação mantenedora, nas turmas bilíngues com a disciplina curricular de Libras e também no curso oferecido gratuitamente aos familiares dos alunos ou futuros alunos da Escola 01; 04 – professora da disciplina de Artes das turmas bilíngues da instituição.

O relacionamento entre os alunos Surdos e os professores não-Surdos me surpreendeu.

Achei que, ainda que respeitassem todos, teriam um apego maior com os professores Surdos, achei que isso contaria nas suas preferências. Durante uma gincana interna, sentei e esperei que os alunos torceriam para os professores Surdos.

Muitos vibravam pelo professor de Libras, pois era o mais querido pela maioria dos alunos, entretando os demais professores, recebiam torcidas espontaneamente de seus próprios alunos. As preferências dos alunos condizia com o grau de proximidade, cada turma, não em sua totalidade, mas a maioria, torcia para seu professor de sala.

O relacionamento com os demais funcionários também me surpreendeu, mas por ser como deveria ser: todos os diálogos aconteciam em língua de sinais: com a secretária, bibliotecária, inclusive com uma funcionária da secretaria que tinha uma deficiência motora em um de seus braços, essa funcionária não era Surda e podia gestualizar apenas como uma das mãos, isso não era impedimento para o diálogo direto com os alunos, sem intermediários.

Imagem 29 Crianças, professores e funcionários interagindo no refeitório



A coordenadora pedagógica, do mesmo modo, para chamar a atenção, brincar, conversar, orientar ou quaisquer outro tipo de informação e diálogo com os alunos, ela o fazia de forma direta. E quando precisava conversar com os pais e o filho (aluno da instituição) estava presente, adaptava seu discurso fazendo um arranjo no qual falava oralmente com os pais e gestualizava com a criança.

O fazer pedagógico: processos de ensino-aprendizagem, recursos e avaliação

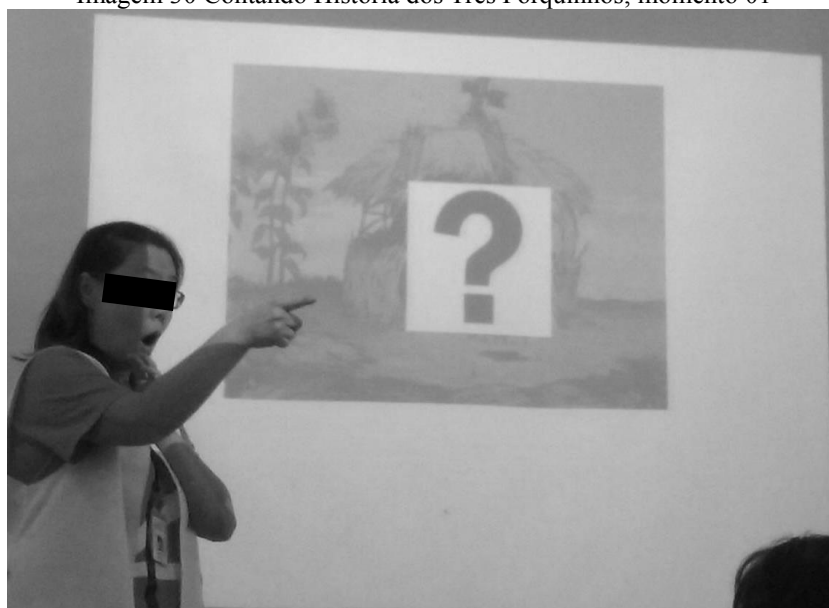
Na turma do segundo ano, quando prestigiei tal turma, a professora 01 deixou claro logo de princípio, assim que se apresentou, que seu principal objetivo é que sua turma aprenda a ler textos simples. Para iniciar a aula, ela elaborou, no quadro, um pequeno roteiro relatando as disciplinas e atividades que seriam oferecidas na data. Iniciou, então, a aula Língua Portuguesa, na qual, através de slides, a professora apresentou a história dos Três Porquinhos, parte por parte e, com o auxílio de uma atividade em papel, os alunos deviam preencher com as palavras que estavam faltando; explorou, sobretudo os verbos utilizados na história.

Na apresentação de slides ao contar a história (já conhecida pelos alunos), a professora apresentava e apontava trecho por trecho, para o lugar onde deveriam estar cada elemento da frase, que na realidade estavam faltando; os alunos precisavam, após cada explanação da professora, não apenas saber de que elemento se tratava em Libras, mas também, o artigo a ser usado antes dos substantivos ou a conjugação de determinado verbo no seu devido tempo.

A história trabalhada como atividade fora “Os três Porquinhos”, dividida em trechos por slide, e apresentados da seguinte maneira:

Primeiro momento: a professora apresenta a imagem da primeira cena contando a história numa exposição dialogada. Questiona os alunos quanto ao que veem – todos conversando apenas em Libras – e em seguida como ficaria isso escrito em Português. Questiona-os do que se trata em cada imagem, por exemplo: ‘casa’, do que é feita: ‘palha’ e como isso se estrutura na escrita: ‘*a casa de palha*’. Segue sequência de imagens.

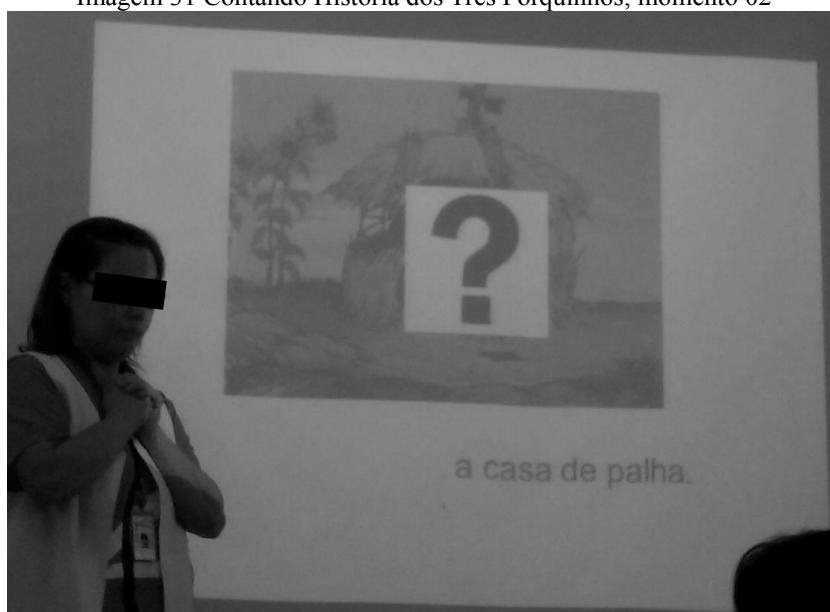
Imagem 30 Contando História dos Três Porquinhos, momento 01



Na imagem, a professora está contando em Libras o trecho em que o primeiro porquinho constrói sua casa. No slide, apenas a imagem da tal casa e um ponto de interrogação.

Segundo momento: a professora apresenta a escrita do Português, referente ao que descobriram em diálogo anterior. Inicia novo diálogo sobre o que acontece na cena, ‘quem fez o que’. Direciona os alunos a perceberem aí, a ação envolvida, qual o verbo desta ação (sinal apresentado pelos alunos) e em que tempo ele acontece.

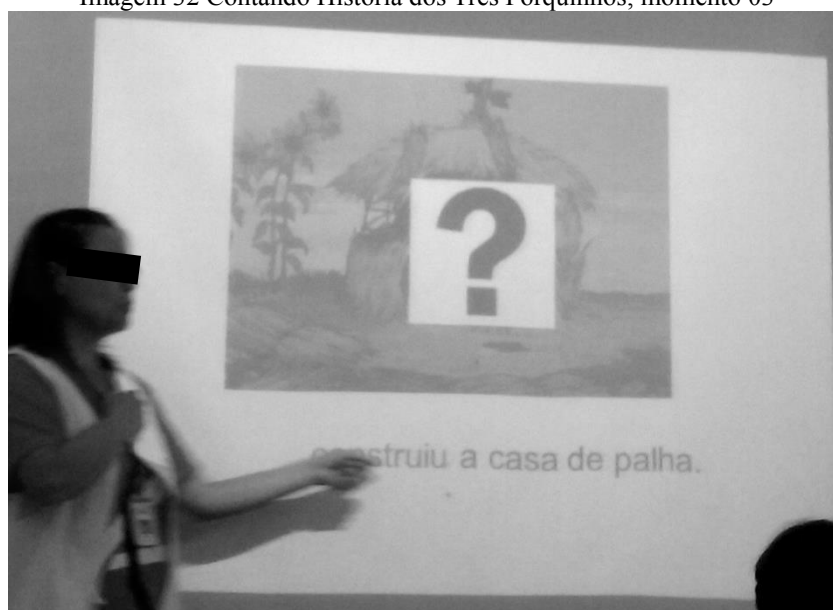
Imagem 31 Contando História dos Três Porquinhos, momento 02



Na imagem, professora apresenta a trecho da frase em Língua Portuguesa, referente apenas à casa de palha. Questiona o que falta na frase, que ‘ação’ aconteceu aí e em que tempo verbal. Alunos participam calorosamente.

Terceiro momento: o verbo aparece em destaque no slide, conjugado corretamente, conforme já haviam ‘descoberto’ os alunos. Após, inicia aí o diálogo sobre o sujeito desta oração, a personagem da história.

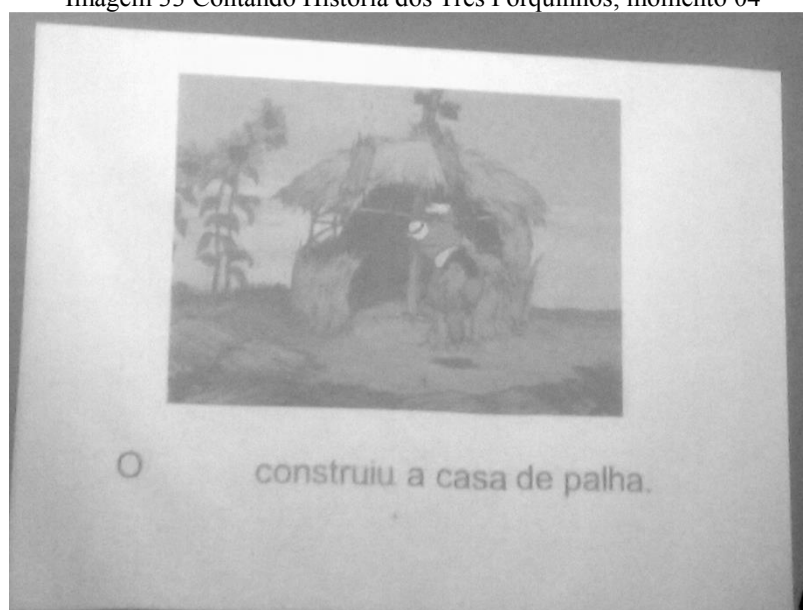
Imagem 32 Contando História dos Três Porquinhos, momento 03



Professora apresenta o verbo compondo a frase ainda incompleta.

Quarto momento: diálogo a respeito de qual personagem construiu a casa de palha. Alunos confundem o nome dos três porquinhos, mas por fim, descobrem qual é o da tal casa. Debatem agora por qual artigo se deve optar.

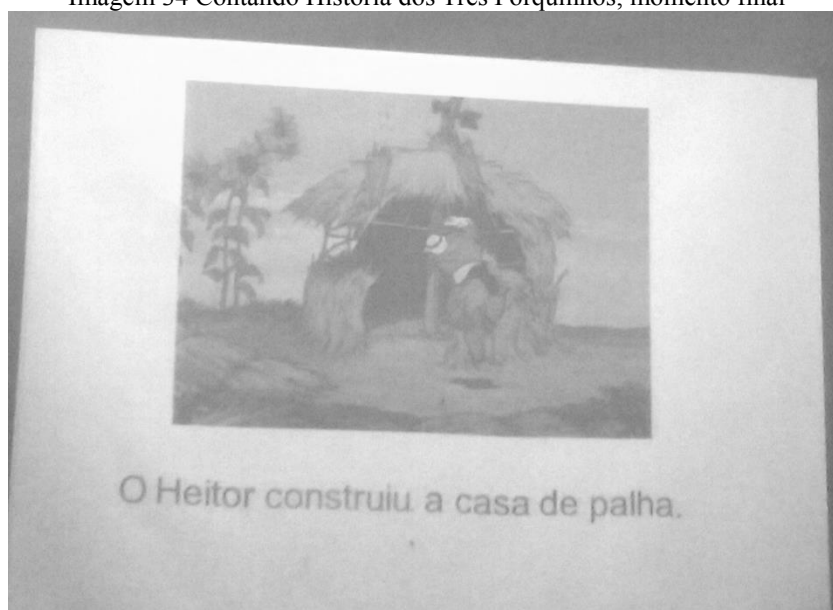
Imagem 33 Contando História dos Três Porquinhos, momento 04



Slide apresenta a frase agora quase completa, faltando apenas o nome do primeiro porquinho: “O ... construiu a casa de palha”.

Por fim, o slide é, finalmente apresentado por completo com cena e frase inteiras.

Imagem 34 Contando História dos Três Porquinhos, momento final



Enfim, a frase – e imagem da cena – completa: “O Heitor construiu a casa de palha”.

Todas as cenas seguiram essa sequência de apresentação, sempre dialogada entre professora e alunos. A exemplo, outro trecho da história:

Imagem 35 Sequência didática dos slides da história Os Três Porquinhos



C

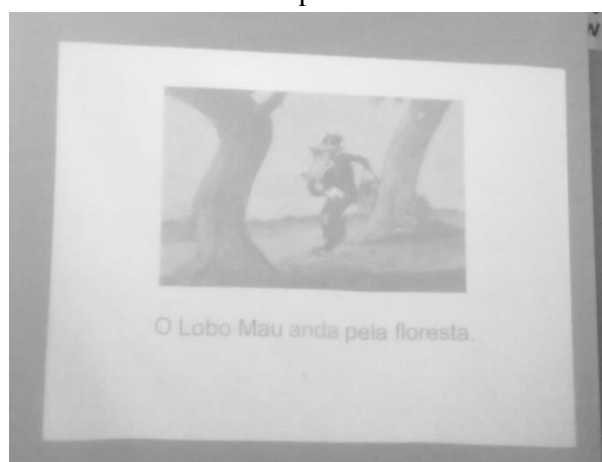
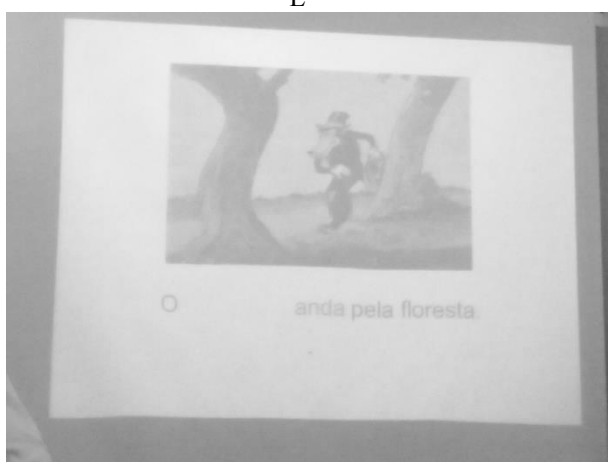
D



E



F



As demais atividades da folha entregue, eram atividades lúdicas de aprendizagem. Os alunos deveriam recortar as ‘tiras’ de frases que estavam fora de ordem e colar na ordem correta, em outra atividade deviam ligar a figura ao nome próprio das personagens e também a identificação de algumas palavras da história.

No período da tarde a turma do segundo ano é agrupada à turma do terceiro ano e um outro professor (Surdo), diferente do professor da manhã, aplica diversos jogos de matemática como dominó e dama. Na data observada, utilizou-se de um aplicativo do dispositivo *tablet* que os alunos obtinham em mãos (materiais de propriedade da escola). O professor, em paralelo, se comunicou comigo dizendo que o jogo de dama é uma preparação para a introdução ao xadrez.

Após o momento de lanche o professor trabalhou com a orientação de estudos, tratou sobre a escrita espelhada; estratégia de soma, multiplicação e outros – como a estratégia de utilização dos dedos como apoio –; também jogaram dominó de pedras e executaram uma atividade de leitura simples.

Foi interessante observar que claramente a grande maioria dos alunos conseguiu

compreender a proposta da atividade antes do professor fazer a tradução do enunciado, cuja questão estava em português no quadro. Também observei que a maioria consegue desenvolver com sucesso textos simples em Língua Portuguesa. O professor é bastante minucioso e alerta cada aluno sobre o cuidado, por exemplo, em ‘engolir as letras do meio das palavras’, dentre outros equívocos clássicos em fase de alfabetização.

Também observei momentos na brinquedoteca, onde quem acompanha é uma monitora e a aula de Libras com o Professor 03, nesta última percebi grande autonomia dos alunos e uma grande empolgação na espera pela chegada de tal professor em sala. Visivelmente, afirmo inclusive por ter partilhado desse momento de aprendizagem, que o professor 03 transforma a sua aula em grande momento de aquisição de conhecimentos, experiências e diversão.

Nas aulas de Libras o professor explora muito a expressão facial e corporal, exigindo dos alunos bastante desenvoltura no desempenho dos sinais, assim como a identificação de expressões em slides e as mais diferentes dinâmicas. Toda a comunicação se através da Libras, mas explorando especificamente seus aspectos linguísticos fonológicos.

Quando prestigiei a turma do Jardim II (contemplando crianças de cinco/ seis anos) em Educação Infantil, observei: uso de agenda, idas ao banheiro organizadas e monitoradas, bastante brincadeiras e gincanas normalmente em conjunto com a turma do Jardim I (que contempla crianças de quatro para cinco anos) e também, algumas vezes, do primeiro ano. Em um dos momentos observados, por exemplo, todos se reuniram (Jardins I e II e Primeiro ano) para o ‘Cineminha’ da história dos Três Porquinhos.

Relacionamento escola x família x sociedade

Como já fora citado, esta instituição, ou melhor, este departamento da instituição, recebe apenas crianças com surdez comprovada. A família ou responsável pelo mesmo entra em contato com a escola via telefone e agenda uma entrevista, na qual a coordenadora expõe todos os requisitos para tal matrícula.

Nos critérios para matrícula, além do laudo de surdez, a família ou os responsáveis por esta criança devem saber se comunicar em Libras, garantindo que o ambiente bilíngue de vivência deste aluno não se limite aos muros da escola. Os pais devem estar sempre comprovando de alguma forma sua fluência em Libras ou então frequentar as aulas oferecidas pela instituição gratuitamente ministradas por um professor Surdo da casa.

Uma das situações mais válidas, ao menos mais marcantes da observação, fora os momentos que antecederam ou sucederam, respectivamente, o horário de entrada e saída da

IEP. Pais e filhos relacionando-se e comunicando-se totalmente em Libras; bem como entre pais Surdos e professores não-Surdos, pais não-Surdos com professores Surdos, entre professores e alunos e também com a coordenação, todas as trocas se davam naturalmente através da Libras: simplesmente emocionante.

O professor Surdo supramencionado é o professor da disciplina de Libras de toda a rede FIEP. Ele leciona tal disciplina, que faz da estrutura básica de disciplinas e conteúdos da Escola 01, leciona o curso de Libras para pais e familiares interessados, como também esporadicamente ensina Libras para crianças do Ensino Fundamental de outras repartições da fundação mantenedora.

O curso de Libras é oferecido gratuita e continuamente aos familiares. O professor afirmou também que, por vezes, dá aulas de Libras para os primeiros e segundos anos de turmas de alunos não-Surdos, porém afirma que o rendimento destas são pouco proveitosas devido o pouco contato das mesmas com a realidade Surda.

Imagem 36 Curso de Libras para pais: registros em vídeos de atividade



Imagem 37 Curso de Libras para pais: momento de aula expositiva



Na data em que observei a aula de Libras oferecida aos pais, notei que quando o professor percebia conversas paralelas, avisava que naquela aula podiam apenas conversar através de Libras, forçando uma comunicação e vivência visual. Mas o curioso foi perceber grande intimidade, amizade, parceria e coleguismo entre os participantes (familiares dos alunos da Escola 01).

7.3 PESQUISA DE CAMPO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Para selecionar qual seria a escola pública a ser pesquisada, uma busca por indicações foi iniciada. De modo informal, fiz contato com pesquisadores reconhecidos da área da educação de Surdos e uma doutora Surda, professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, repondeu-me com a indicação de uma instituição estadual localizada no Estado do Paraná.

Era de minha preferência que a pesquisa fosse realizada em Santa Catarina – por questões de deslocamento, apenas –, no entanto, não foi possível encontrar uma única instituição de educação básica bilíngue para Surdos neste Estado. Com uma breve pesquisa pela web pude constatar que nas regiões Sul e Sudeste, Santa Catarina é o único Estado a não contemplar tal ensino: bilíngue para Surdos.

Com a indicação da tal professora, que me passou o contato da escola e também da diretora de tal colégio, que aqui será nomeado de Escola 02, agendei uma primeira ‘entrevista’ com a coordenadora pedagógica. Aparentemente, houveram graves problemas anteriores a mim com pesquisadores que não cumpriram com as questões éticas de preservação de imagem da instituição. A reunião foi agendada sobretudo por esta questão.

Conversamos abertamente e, comprometi-me a preservar nomes tanto da instituição como dos profissionais e alunos; expus meus objetivos de pesquisa e após conhecer maiores detalhes do projeto, notei evidente preocupação da equipe pedagógica em contribuir com pesquisas na área da educação de Surdos.

Aproveitando meu deslocamento para este primeiro contato, ainda sem toda a documentação completa, a coordenadora me acompanhou e apresentou todos os espaços da instituição, explicando também sobre a estrutura e organização da mesma. Pude obter fotografias dos espaços e também, após iniciada formalmente a pesquisa, dos momentos de ensino-aprendizagem, desde que preservando imagem/ identificação dos alunos.

Elaboramos juntas um cronograma de observação, com momentos em diferentes espaços e etapas de ensino e períodos de pesquisa documental dentro da instituição, para que eu pudesse conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola; ou seja, eu obtive livre acesso ao mesmo, desde que não o tirasse da instituição. Desloquei-me, então, nas semanas seguintes, para tal cidade, iniciando a investigação abaixo relatada.

7.3.1 A instituição

Fundada em 1953 por resolução estadual específica, a Escola 02 iniciou seus trabalhos como uma instituição de educação especial. Usando terminologias antigas como ‘Surdos e Mudos’, a Escola 02 tinha por finalidade a reabilitação de seus alunos. De acordo com os registros, a partir de 1962 a instituição, ao invés de responder à Secretaria de Educação do Estado, sendo uma instituição de assistência e não ensino regular, torna-se subordinado a um instituto de assistência ao menor do referido Estado.

Hoje a Escola 02 funciona como uma legítima escola de ensino regular, em seu PPP – de três volumes – fica claro seu comprometimento com cada etapa de ensino oferecida: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, Ensino Médio e Profissionalizante. O PPP da instituição foi elaborado para o exercício de 2013 e portanto está em alguns aspectos desatualizado. Porém contém, algumas alterações correções escritas a lápis, comentários feitos pela equipe de coordenação pedagógica.

A Escola 02 é uma instituição de ensino regular público oferecido exclusivamente para Surdos, atendendo alunos tanto da cidade onde está localizada como outras da circunvizinhança. Ainda que mantida pelo governo estadual paranaense, a administração da instituição tem participação direta de uma associação local através de um convênio firmado entre ambos. Em outro momento a instituição já acolheu alunos com outras deficiências, no momento o colégio atende apenas alunos com surdez; a gestão participativa se dá pelo conselho escolar e Associação de Pais Mestres e funcionários.

Funcionando das 07h45min às 17h25min, o colégio trabalha da seguinte forma com os seus níveis e modalidades de ensino: a) Educação Infantil em período integral; b) Ensino Fundamental I (anos iniciais, do 1º ao 5º ano) em período integral e Ensino Fundamental II (anos finais, do 6º ao 9º ano) em meio período: matutino ou vespertino; c) Ensino Médio é oferecido apenas no período da manhã com exceção de um a dois dias na semana para projetos especiais de educação profissional.

Existe também no contraturno, então, os programas especiais de atividades curriculares complementares, como o Programa Mais Educação, por exemplo, que oferece: matemática, teatro e literatura, brinquedos e brincadeiras, danças, futebol escolar, horta e meio ambiente, há também a sala de apoio para anos finais do Ensino Fundamental ensino médio.

Com as concepções e princípios que esta instituição leva, os resultados meramente quantitativos de índice de aprovação e reprovação são insuficientes para avaliar a qualidade da

escola. Assim sendo, a Escola 02 considera a necessidade de discutir o processo de construção da trajetória escolar, o acesso e a permanência do aluno Surdo e o apoio que as famílias dão a este percurso, bem como avaliar a construção cotidiana de uma cultura democrática com foco na aprendizagem articulados por uma gestão compromissada e consciente.

Conforme os registros institucionais, os alunos Surdos, considerados alunos especiais ou com necessidades educativas especiais, estiveram excluídos do sistema regular de ensino, atendidos prioritariamente na reabilitação em detrimento do currículo da rede regular de ensino; somente na década de 1990 foram sendo timidamente incluídos.

A escola, sensível a esta realidade, implantou a filosofia de Educação Bilíngue em 1998 considerando os direitos humanos para acesso aos conhecimentos por meio da língua de sinais sendo a Língua Portuguesa considerada a segunda língua além de ampliar a oferta dos níveis de escolaridade para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e educação profissional contando aproximadamente com 300 alunos.

Com tal estrutura, a instituição pretende, como **Visão**: Ser referencial Nacional na educação de Surdos. Tendo por **Missão**: prestar serviços educacionais da rede pública, visando a melhoria da qualidade de vida de nossos alunos, conscientizando as famílias e nossos educandos da necessidade de participação ativa na sociedade, exercendo a sua cidadania; e **Vocação**: contribuir para a valorização, promoção humana e acadêmica da pessoa Surda.

7.3.2 Histórico da instituição

A Escola 02, como supracitado, foi fundada em 1953 mediante resolução estadual (cuja número preservaremos para resguardar tal instituição) com as nomenclaturas ‘instituto de recuperação’ e ‘Surdo-mudo’. A partir de março de 1962 passou a ser subordinado um instituto de assistência às crianças e adolescentes e sua denominação mudou para reabilitação de audição e fala. Com a reforma administrativa ocorrida em junho de 1987 mediante legislação, passou a ser assistido por uma fundação de ação social do estado.

Tal fundação, por um decreto de 1995, também mudou sua denominação e manteve seus trabalhos como mantenedora da Escola 02 até julho de 1997, quando, mediante resolução própria, houve mudanças, passando sua responsabilidade à Secretaria de Estado da Educação. A mudança de mantenedora não mudou, entretanto, as concepções e nomenclaturas que a instituição carregava como um centro de reabilitação da audição e da fala.

A Escola 02, nesse momento, foi autorizada a oferecer, por tempo indeterminado, da primeira à quarta série. Em 17 dezembro de 1997 foi assinado o termo de cooperação técnica e administrativa entre a sede e uma associação local de reabilitação auditiva; por esse termo, a sede, através do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado fica responsável pelos assuntos ligados ao funcionamento pedagógico da escola e a associação com os administrativos.

A partir de 26 de fevereiro de 1999, uma resolução autoriza o funcionamento de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e em 12 de Março de 1999 foi criado o conselho escolar aprovado pelo ato administrativo em novembro de 1999. Pela Resolução de 2003, em 4 de abril é autorizado o funcionamento do ensino médio e reconhecido em 20 de dezembro de 2004; o funcionamento da Educação Infantil é reconhecido por resolução em 08 de Abril de 2005.

Em 20 de agosto de 2010 fica autorizado o funcionamento do curso técnico de informática. O Ensino Fundamental de 9 anos também é implantado, considerando a Lei Federal Nº 939 e Nº 496 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A resolução Nº 07 de 2010 CNBB fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e a Deliberação Nº 03 de 2006 e o Parecer Nº 407 de 2011 correspondem a implantação do 6º ao 9º ano.

Imagem 38 Sala de informática



7.3.3 Proposta Educacional

A Escola 02 tem como filosofia educacional o ‘Bilinguismo’, o qual visa a tornar acessível aos educandos Surdos o acesso a duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais – Libras natural a todos eles e a Língua Portuguesa escrita. Por esta concepção o ensino da Língua Portuguesa é feito com base em técnicas de ensino de segunda língua de forma sistemática e formal sendo Libras a língua de instrução.

Nos registros mais antigos do PPP – revisados e reescritos a mão – constava a possibilidade do ensino da Língua Portuguesa também ser feito em modalidade oral; mas essa parte do texto fora eliminada. Percebi durante o período de observação que o oposto a isso acontece, os professores evitam conversar oralmente e, quando um aluno o faz, incentivam a comunicação através da Libras.

A língua de sinais é considerada a língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa Surda em contato com pessoas que usam essa língua ao passo que a Língua Portuguesa é adquirida de forma sistemática. As pessoas Surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais; a proposta bilíngue busca assegurar esse direito! A língua de sinais deve ser a primeira língua adquirida pelas crianças Surdas, principalmente, de acordo com o PPP desta instituição, aquelas com perda auditiva acentuada.

A Libras é uma língua natural plenamente desenvolvida que assegura uma comunicação completa e integral. A língua de sinais tem papel importante no desenvolvimento cognitivo e social da criança a ponto que permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo circundante. Negar o acesso da criança Surda a uma língua que satisfaça as suas necessidades (a língua de sinais) é praticamente aceitar correr o risco de um atraso no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e pessoal.

A língua de sinais permitirá à criança seu desenvolvimento e a possibilidade de identificação com a cultura Surda bem como facilitar a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Portanto o bilinguismo da criança Surda implica o uso da língua de sinais utilizada pela comunidade surda e a Língua Portuguesa usada pela maioria não-Surda. A partir da língua de sinais, o ensino do Português é facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico o traço cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório.

Desta forma a comunidade escolar (professores, administradores e funcionários) precisa elevar cada vez mais sua competência linguística com estratégias de formação continuada capacitando-se na língua de sinais para adequar à realidade assumida e apresentar coerência

diante do aluno e sua família a qual deve aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais. Deve-se considerar, entretanto, que a maioria das crianças Surdas tem pais não-Surdos, assim uma proposta bilíngue deve levar em conta essa situação.

A criança precisa ter contato com os Surdos adultos não apenas para adquirir sua língua natural, mas também para criar sua própria identidade. A escola procura favorecer um ambiente linguístico apropriado para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança Surda com a presença de professores Surdos e não-Surdos com formação em Libras, oferta de curso de Libras para pais, professores e comunidade em geral, possibilitando o ensino de Português como segunda língua caso contrário a criança Surda não terá chances de aprender um domínio razoável da Língua Portuguesa.

Fundamentação legal sobre educação inclusiva

O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistemáticas ciclo administrativas na gestão educacional que envolvem desde a alocação de recursos governamentais até a flexibilização curricular que ocorre em sala de aula. Nesse processo cada sujeito é um elemento fundamental na trama que constitui a rede que sustenta o processo inclusivo.

Certamente não podemos esperar que os requisitos necessários estejam prontos para que a inclusão se concretize, de fato. A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum provoca a melhora da qualidade da educação, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em uma plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas a fim de atender as diferenças.

Esse aprimoramento é necessário sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas.

A aprendizagem

Como o centro das atitudes escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola – independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar – são condições básicas para se caminhar na direção de escolas acolhedoras. O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas o de sermos receptivos aos níveis diferentes de desenvolvimento de cada um.

Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados. Obviamente essa compreensão está vinculada a mudança de perspectiva nos paradigmas que sustentavam a educação especial cujo centro de atuação repousava nas perspectivas das limitações funcionais dos educandos e suas possibilidades de reabilitação em serviços especializados.

A ideia de inclusão/ flexibilização/ adaptação curricular trazida pela Escola 02 é que seja uma prerrogativa para a celebração das diferenças em sala de aula contrariando a crença tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma com as mesmas estratégias metodológicas com os mesmos materiais e no mesmo tempo/ faixa etária. Ou seja trata-se de tomar a educação como um processo que deixa de estar centrado nas dificuldades para priorizar as capacidades de aprendizagem do aluno evidenciada por suas características e singularidades pessoais.

As adaptações curriculares trazem a ideia de que os alunos não são todos iguais têm ritmos e estilos próprios dependentes de inúmeros fatores que devem ser respeitados afastando-se da ideia de que apenas os alunos com deficiência apresentam singularidades no processo educativo. As adaptações curriculares são classificadas em pequeno porte e grande porte. As primeiras representam pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto da sala de aula, já as de grande porte constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e das possibilidades da criança.

Essas adaptações curriculares podem ser referentes a organização do agrupamento de alunos, organização didática, organização do espaço, adaptações de objetivos e conteúdos, adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades, modificação na temporalidade, adaptações avaliativas.

É através do processo avaliativo que se faz a identificação das necessidades educacionais especiais dentro do contexto escolar contando com a participação do professor e da equipe técnico pedagógica da escola de modo processual e contínua com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios as potencialidades as possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de aquisição de aprendizagem. Esse processo avaliativo ajuda o professor a investigar e acompanhar o desenvolvimento tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem refletindo sobre sua prática pedagógica e reformulando a quando necessário.

Pressupostos políticos institucionais: A gestão democrática

A gestão da Escola 02 é entendida como um ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos participantes no processo educativo. Mas também estamos através da prática da gestão mostrando que modelos de sociedade defendem e tem como objetivo construir. Se defendermos uma sociedade democrática e participativa é necessário que o modelo de gestão da escola cumpra com os modelos de administração empresarial e busque no dia a dia nas relações a construção de uma gestão democrática participativa.

Diante dos princípios de gestão democrática o aluno desta instituição será afirmado constantemente como sujeito do ato de aprender e não responsabilizado pelo seu fracasso escolar. Por esta razão a escola que tem como princípio a gestão democrática deve garantir o acesso, a permanência e qualidade do processo educacional para todos os alunos que a frequentam. Para isso é necessário a efetiva participação das instâncias colegiadas, apresentadas pelo PPP da instituição.

Conselho escolar

Um dos órgão colegiados é o conselho escolar, composto por representantes da comunidade escolar e local que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas administrativas financeiras no âmbito da escola cabe ao conselho também analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática.

Conselho escolar atua na escola como sustentáculo do projeto político pedagógico e também na sua construção e avaliação constante. Além disso, o conselho escolar contribui decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar na qual a escola e comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira.

O conselho escolar desenvolve na escola funções deliberativas que decidem sobre o projeto político pedagógico e outros assuntos da escola, tais como aprovar determinados encaminhamentos, garantir elaboração e cumprimentos de normas dos sistemas de ensino, assessorar, analisar e fiscalizar os segmentos da escola com o propósito de acompanhar a execução das ações pedagógicas principalmente no que se refere ao PPP, imobilizadoras no sentido de promover a participação de forma integrador os segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades.

Associação de Pais, Professores e funcionários

Pessoa jurídica de direito privado, esta associação é um órgão de representação dos pais, Mestres (como aparece no PPP) e funcionários do estabelecimento de ensino. Não tendo caráter político-partidário, religioso, étnico-racial e nem fins lucrativos, tem como objetivo, segundo seu próprio estatuto, discutir no seu âmbito de ação sobre ações de assistência ao educando, de aprimoramento de ensino integração da família x escola x comunidade, enviando sugestões, em consonância com o PPP, para apreciação do conselho escolar e equipe pedagógica administrativa, grêmio estudantil e outros.

Aparentemente o Grêmio Estudantil está em processo de construção e implantação; a participação do corpo discente, representados pela instituição grêmio estudantil, deverá garantir autonomia, espaço de atuação direta nas decisões em relação a defesa dos interesses individuais e coletivos dos alunos do colégio, lutando pela democracia permanente na escola através do direito de participação nos fóruns internos de deliberação da escola.

Proposta Pedagógica Curricular

A proposta pedagógica curricular, parte integrante do PPP, constitui um documento que fundamenta e sistematiza a organização do conhecimento no currículo. Nela se expressam os fundamentos conceituais metodológicos e avaliativos de cada disciplina da matriz curricular bem como os conteúdos de ensino nela dispostos de acordo com as diretrizes curriculares estaduais por níveis e modalidades. Tais diretrizes propõem a esta instituição uma reorganização na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade injusta onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso o sujeito da Educação Básica, crianças, jovens e adultos em geral oriundos das classes assalariadas urbanas ou rurais de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que na escola é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

O documento PPP da Escola 02 foi constituído, desenvolvido pela comunidade escolar de professores funcionários alunos e pais do colégio, preocupados com as questões inerentes à educação e a cultura das pessoas Surdas normalmente aquelas ligadas à apreensão de conhecimentos e ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada uma delas dentro da comunidade.

O Projeto Político Pedagógico representa a organização do trabalho pedagógico escolar como um todo, em suas especificidades, níveis e modalidades que a escola oferece. É resultado da discussão crítica sobre os problemas da sociedade e educação visando encontrar as possibilidades de intervenção na realidade buscando a transformação da realidade social econômica e política, articular a participação de todo o sujeito do processo educativo, para uma visão global da realidade e dos compromissos coletivos, alicerçaram o trabalho pedagógico escolar enquanto processo de construção continua, não sendo considerado pronto e acabado, mas sujeito a mudanças e, portanto, é de caráter flexível.

Conforme este documento, assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase a escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas que tem nela uma oportunidade algumas vezes únicas de acesso ao mundo letrado do conhecimento científico da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados na escola de modo contextualizado estabelecendo-se entre eles relações interdisciplinares e colocando sob Suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribui para a crítica as contradições sociais políticas econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, reflexão filosófica, criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Educação Infantil

A Educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade de acordo com a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 no título quinto, capítulo dois, seção dois, no artigo vinte e nove, o Estado garante ainda o atendimento gratuito em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para as de 4 a 5 anos.

Considerando as especificidades afetivas emocionais sociais e cognitivas das Crianças desta faixa etária a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da Cidadania devem estar embasadas nos princípios de respeito à dignidade e aos direitos das Crianças, o direito de Brincar como de expressão pensamento interação e comunicação infantil, o acesso das Crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas a expressão a comunicação a interação social ao pensamento a ética e a

estética, a socialização das crianças por meio de sua participação é inserção nas mais diversificadas práticas sociais sem discriminação de nenhuma espécie, e o atendimento aos cuidados essenciais à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Uma ação Educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve necessariamente promover o convívio com a diversidade que é uma marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas os hábitos os costumes Mais também as competências as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com as pessoas que possuem diferentes potenciais e necessidades educativas especiais é condição para o desenvolvimento de valores éticos como a dignidade do ser humano o respeito ao outro a igualdade e solidariedade.

Desta forma alguns aspectos específicos deverão ser considerados na medida em que privada de um dos canais sensoriais fundamentais para o estabelecimento das relações se faz necessário promover subsídios (oportunizar) a criança Surda para que possa desenvolver-se plenamente, superando os ‘limites biológicos’. O programa da educação infantil tem um importante valor para o indivíduo para a família e a sociedade uma vez que impede o agravamento das condições impactantes combinando as atividades pré-escolares e os cuidados da primeira infância.

Neste colégio se faz necessária a educação infantil visto que o alunado é proveniente em sua maioria de pais não-Surdos e, portanto, não tem um meio sócio cultural e linguístico apropriado ao seu desenvolvimento global e que atenda por si só as necessidades da criança. Diante desse contexto surge uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de alcançar o desenvolvimento pleno da criança Surda e a partir do domínio dessa língua materna a Libras a criança possa compreender e interagir com o meio social ao qual está inserida.

As realidades psico social cultural e linguística devem ser consideradas pela escola e esta deve estar preparada para adequar-se a realidade e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente e cabe à escola passar as informações necessárias aos pais explicando que o método é adequado a criança Surda e que só assim poderão descobrir o mundo a sua volta a escola deve garantir também a família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

A Proposta pedagógica articula as ações de cuidar e educar mesmo porque não é possível educar uma criança sem ao mesmo tempo cuidar dela. Existem diferentes naturezas no cuidar relacionados não somente com as necessidades de proteção nutrição e higiene bem como do cuidar como atenção para com o outro que elemento essencial da criação do vínculo afetivo que é essencial nas interações com a criança pequena atitude de cuidado do professor implica ser solícito com as crianças estando atento às suas necessidades.

Quanto ao significado de Educação no contexto da Educação Infantil significa possibilitar o desenvolvimento integral nos aspectos físico cognitivo social afetivo. O brincar, essa capacidade lúdica de imaginar de transformar uma coisa em outra dar significados diferentes a um determinado objeto ou ação passa a se constituir numa das linguagens privilegiadas para essas crianças se expressarem explorarem e compreender em um mundo.

Nessa fase As crianças estão em pleno desenvolvimento físico-motor construindo sua corporeidade nas relações com o outro nos diferentes espaços. Estão no período fundamental de aquisição da capacidade de ação simbólica sobre o mundo desenvolvendo múltiplas linguagens e estruturando o seu pensamento nas suas interações com os demais, estão ampliando os laços sociais e afetivos diferenciando-se do outro constituindo sua identidade e o mesmo tempo desenvolvendo sua capacidade de atuar cooperativamente.

Assim as crianças vão se desenvolvendo fisicamente afetivamente bem como do ponto de vista cognitivo linguístico e social construindo sua identidade e autonomia e formando-se como cidadão. Por atendemos alunos Surdos o trabalho escolar não se restringe a linguagem oral e escrita, mas abrangem a linguagem em suas mais variadas formas na medida em que não serve apenas como meio de comunicação e aprimoramento na interação social, mas, sobretudo, como instrumento do pensamento fornecendo os conceitos e as formas de organização do Real propiciando quando sons que levam as estruturas psíquicas mais elaboradas.

Desta forma fará parte fundamental deste eixo a linguagem gestual sistematizada pela Libras que está em período de aquisição acompanhada então da língua escrita e a oral de acordo com o potencial do educando. A estrutura curricular proposta para educação infantil apoia uma organização por idades criança de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 5 anos e se concretiza por um processo de construção de aprendizagens significativas que requer da criança uma intensa atividade, pois consiste em estabelecer relações entre o que a criança já sabe e aquilo que é novo.

Cabe, portanto, ao professor referenciar na sua prática os conhecimentos que as crianças possui oriundos das experiências sociais afetivas e cognitivas. A escola de forma sistemática tem a incumbência de planejar e organizar sua prática promovendo a aprendizagem e o

desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança. Por esse caminho, acredito sim numa escola que visa a formação de cidadãos críticos e proativos responsáveis e que respeitam os princípios democráticos com o encaminhamento a seguir.

O referencial curricular nesta proposta tomarmos como base o referencial curricular nacional para educação infantil rnei elaborado pelo Ministério da Educação que propõe a organização do trabalho com eixos articuladores identidade e autonomia corpo e movimento música artes visuais linguagem oral e escrita natureza e sociedade é matemática. Em cada um desses eixos de trabalho são definidos objetivos específicos por idade dos quais decorrem os conteúdos que irão possibilitar a concretização das intenções educativas.

Encaminhamento metodológico

Para se planejar oportunidades em que as crianças dirigem suas próprias ações experimentando e vivenciando sua autonomia nas trocas sociais ou encaminhamento metodológico deve considerar os princípios básicos do Desenvolvimento Infantil suas fases e necessidades próprias para nortear sua linha de ação. Muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam como pequenos animais de Jardim dinossauros tempestades castelos heróis festas da cidade programa de TV notícias da atualidade histórias de outros tempos e diz entra as vivências sociais as histórias os modos de vida os lugares e o mundo natural são, para as crianças, parte de um todo integrado.

O trabalho com os conhecimentos derivados das ciências humanas e naturais deve ser voltado para ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural. Nesse sentido refere-se a pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos biológicos e geográficos históricos e culturais –, ao conhecimtno da diversidade de formas a explicar e representar o mundo, ao contato com explicações científicas e possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam.

É importante que as crianças tenham contato com os diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observa-los e explica-los e tenham acesso a modos variados de compreende-los e representa-los. Desta forma, o meio deve propiciar experiências que possibilitem uma aproximação ao conhecimento das diversas formas de representação e explicação do mundo social e natural para que as crianças possam estabelecer progressivamente a diferenciação que existe entre mitos, explicações provenientes do ‘senso comum’ e conhecimentos científicos, ampliando seu conhecimento

cultural.

Neste âmbito, o IEE pretende criar um ambiente acolhedor que dê confiança e segurança às crianças garantindo oportunidades para que sejam capazes de experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados e agindo com progressiva autonomia; familiarizar-se com o próprio corpo, conhecendo seus limites; interessar-se pelo cuidados com o corpo preservando a saúde e higiene; brincar e relacionar-se com seus pares e outras crianças não-Surdos, com seus professores e com os demais profissionais da escola.

Avaliação na Educação Infantil

A avaliação se destina a obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo. Na medida em que tudo que avaliamos não é visível a olho nu, o professor precisa ter claro que avaliar vai além de olharmos para crianças como seres meramente observados.

A intenção pedagógica avaliativa dará condições para o professor criar objetivos e planejar atividades adequadas, dando assim um real. De partida para esta observação, torna-se claro a necessidade de se construir conhecimentos e reflexão por parte dos professores educadores acerca do processo avaliativo formal na Educação Infantil. A avaliação na E.I. deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a auto-estima das crianças.

No que se refere às crianças, a avaliação deve permitir que elas acompanhem suas conquistas, suas dificuldades e suas possibilidades ao longo de seu processo de aprendizagem. O professor deve compartilhar com as crianças as observações que sinalizam seus avanços e suas possibilidades de superação das dificuldades. Esse retorno para as crianças se dá de forma contextualizada, o que fortalece a função formativa que deve ser atribuída à avaliação.

Na avaliação formativa o professor deixa de ser aquele que passa informações e comela a preparar para que elabora seus próprios conhecimentos no dia a dia. A avaliação formativa não tem como pressuposto a punição ou premiação. Ela prevê que as crianças possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes. Considerando tudo o que a escola oportuniza em seu ambiente físico e social, vê-se a importância de uma avaliação contínua onde valorize todos os aspectos de desenvolvimento da criança.

O importante é que o registro da trajetória da aprendizagem da criança a que se dar através da seleção, ordenação de documentos por ela produzidos, ou documentos externos, como fotos, reportagens, textos que de algum modo contribuíram com o percurso de sua aprendizagem, colocando em evidência seu patamar de desempenho, as hipóteses que levantou e seu os fins que alcançou foram realmente os propostos no início do trabalho.

Não há sentido em coletar trabalhos das crianças para mostrá-los aos pais somente como instrumento burocrático. É uma valorização de todas as etapas, todo o processo de busca, indagação, elaboração de hipóteses na resolução das situações-problema apresentadas. Com isso é possível perceber em que nível do processo a criança se encontra, ao mesmo tempo em que permite ao professor ressignificar continuamente sua prática pedagógica.

Ensino Fundamental e Médio

Nestas etapas, o PPP organiza sua estrutura e organização do ensino por disciplinas, conforme o exemplo na foto abaixo, na disciplina de História.

Imagem 39 Conteúdos x Avaliação nos Anos Iniciais

ANOS INICIAIS - HISTÓRIA					
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	1º	2º	3º	4º 5º
Noções Temporais					
Conteúdos Básicos:					
- Organização do tempo natural: dia/noite; hoje, ontem, amanhã, períodos do dia (manhã, tarde, noite), estações do ano	- Conheça a organização do tempo natural: dia, noite/ ontem, hoje, amanhã/ e as estações do ano	X	X	X	X X
- Rotina diária e semanal (o que faz no seu cotidiano)	- Identifica suas atividades ao longo dos períodos; manhã, tarde, noite.	X	X	X	X X
	- Identifica a rotina diária e semanal	X	X	X	X X
- Calendário: dias da semana, mês, ano, datas comemorativas e aniversários	- Localiza-se no tempo, fazendo uso do calendário, situando-se em relação ao dia do mês, dias da semana, meses do ano, aniversários, eventos, datas comemorativas.	X	X	X	X X
- Mudanças e Permanências: noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade	- Organiza os acontecimentos em uma sequência cronológica.	X	X	X	X X
	- Compara acontecimentos no tempo a partir de noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade.				
Cultura - Identidade – Cidadania					
Conteúdos Básicos:					
Identidade: Eu, a história do nome (identidade), idade, data de nascimento	- Identifique sua história, identidade (nome, sobrenome, investigação do porquê da escolha do nome, idade, data de nascimento)	X	X	X	
- Identidade surda	- Reconheça-se como surdo	X	X	X	X X

De acordo com o PPP, são disciplinas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola 02:

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Língua Portuguesa
- Matemática

E nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

- Arte
- Biologia
- Ciências
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Língua Brasileira de Sinais – Libras
- Língua Estrangeira Moderna – Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Química
- Sociologia

Além do ensino diferenciado oferecido, inclusive, para não-Surdos, de educação profissional, há um projeto que acontece nesta instituição apenas para o ensino médio, uma vez por semana, no período oposto a aula (período da tarde, no caso) por duas horas, é o Projeto Letramento da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Uma dupla de professores (cada semana um; um Surdo e outro não) deslocam-se da UFPR para dar aula de letramento aos três anos (primeiro, segundo e terceiro) do Ensino Médio oferecidos aqui. Nas datas em que observei, acompanhei a continuidade de um trabalho com um texto de gênero reportagem sobre o tema “estupro”.

De acordo com estes professores, o professor Surdo trabalha com o léxico (vocabulário de sinais) e a professora não-Surda o Português. O objetivo principal é preparar estes alunos das fragilidades Surdas enfrentadas no Exame Nacional do Ensino Médio, ou mesmo outros exames de vestibular.

7.3.4 Retratos do cotidiano escolar

Caracterização da escola: limites e possibilidades

Os alunos da Escola 02 constituem em sua maioria crianças e adolescentes com perda auditiva total ou parcial, além de outros – poucos – alunos com outras deficiências associadas, atendidos em classes especiais dentro da mesma instituição. Também há turmas mistas nas turmas de educação profissional como nos cursos técnicos de informática, nas quais há inclusão de alunos não-Surdos. A grande maioria dos alunos Surdos vêm gradativamente se adequando em relação à idade e série em função de quê até poucos anos atrás frequentavam somente programas de reabilitação em escolas especiais, excluídos do sistema regular de ensino.

Há ainda outras dificuldades, muitos alunos que frequentavam o ensino regular comum, apresentam defasagem na aprendizagem; ainda assim são matriculados na série/ ano conforme registros escolares anteriores e o trabalho pedagógico do dia a dia busca recuperar essa perda. A equipe de coordenação pedagógica também comentou a dificuldade de deslocamento por parte dos alunos, fazendo com que haja faltas, mas principalmente atrasados. A maioria dos alunos chega depois do horário de início das aulas e/ ou também saem antes.

De acordo com a coordenação, esses casos são sanados com estratégias pedagógicas diferenciadas nos inícios e finais de aula. Os professores se adaptam e, como a maioria estuda em tempo integral, isso não afeta o processo de ensino-aprendizagem. Além do horário, outras adaptações são feitas, pode observar que a escola considera a realidade dos alunos, dos professores, as necessidades de ambos e também o contexto local.

Adaptações na rotina aconteciam até mesmo conforme o clima; localizada numa cidade de temperatura baixa, o ‘banho de sol’ tornava-se comum em semanas mais frias, embora isso não apareça em registro nenhum dos documentos escolares, os professores comunicavam-se entre eles e todas as turmas em momentos intercalados ou não, reuniam-se no pátio onde os professores incentivavam os alunos a permanecerem alguns minutos em exposição ao sol.

O espaço físico era organizado e dividido em vinte e três salas de aula, destas, algumas eram destinadas a uma turma específica e outras eram salas ambiente, para disciplinas específicas (como Português para algumas séries, química e outras); dezoito salas mediam 32m², uma outra 42m², duas salas tinham 72m², duas salas 18m², todas equipadas com cortinas, televisão com pendrive, recebidas do Governo do Estado do Paraná, aparelho de DVD e algumas com lousa digital.

Imagem 40 Sala de aula com aparelho de televisão



Na sala do maternal há também um banheiro com vaso sanitário, pia e chuveiro; há também mais duas salas com banheiros, além de outros diversos banheiros e também muitos bebedouros. Além das salas ambiente, há Laboratórios de informática do projeto PROINFO com dez computadores, duas impressoras e um scanner conectados à rede de internet do laboratório do programa Paraná Digital, este por sua vez, com vinte computadores e uma impressora ligados à rede de internet, uma mini gráfica com computador e impressoras, máquina copiadora; uma sala de vídeo com televisão com acesso à TV Paulo Freire, DVD, vídeo cassete, cadeiras estofadas, ventiladores.

Imagem 41 Retratos do espaço Educação Infantil:
organização de meses de atividade



Imagem 42 Retratos do espaço Educação Infantil:
cartaz com normas escolares

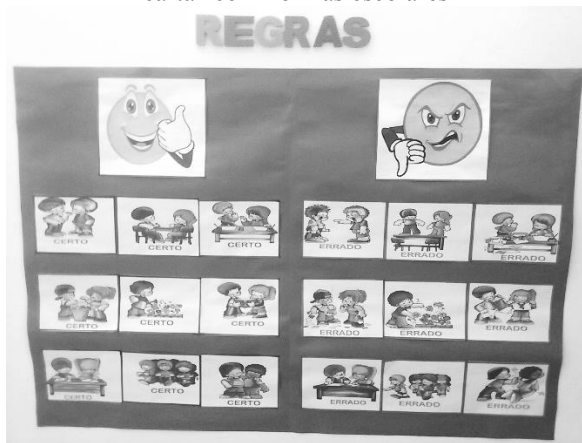


Imagem 43 Retratos do espaço Educação Infantil:
exposições e áreas circunscritas

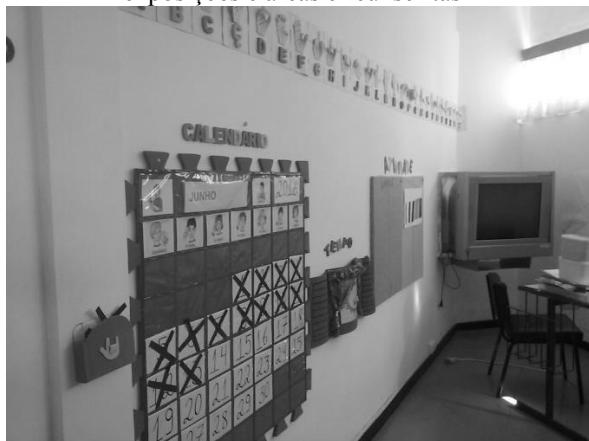


Imagem 44 Retratos do espaço Educação Infantil:
Alfabeto Datilológico em relevo



Imagem 45 Retratos do espaço Educação Infantil:
cartaz Calendário em Libras



Imagem 46 Retratos do espaço Educação Infantil:
Cartaz dos numerias em relevo

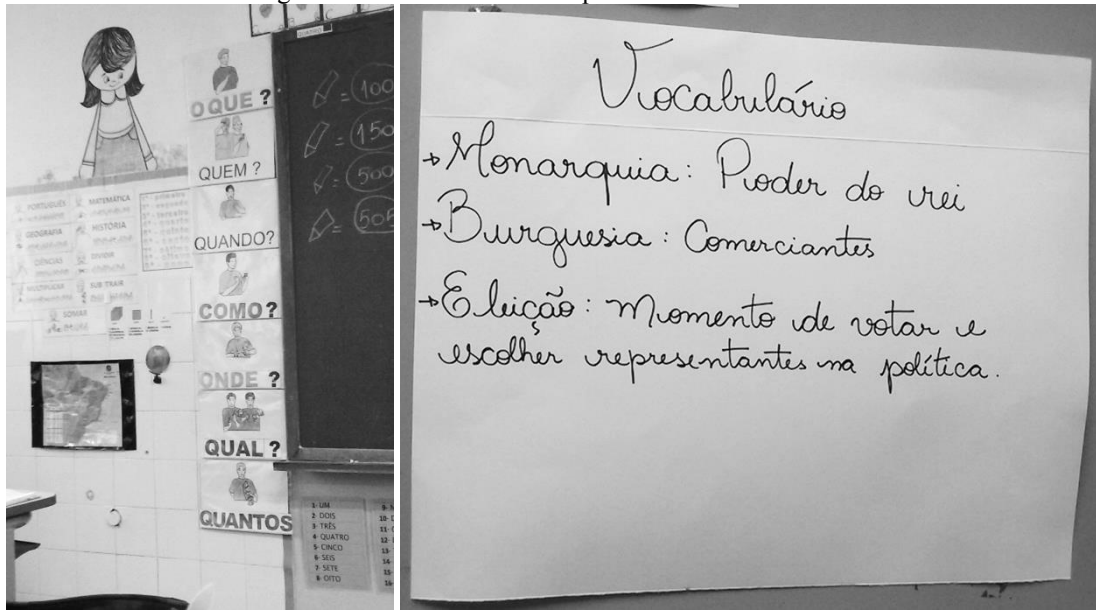


Imagem nº 44 Retratos do espaço Educação Infantil: espaços em sala



As demais salas eram enriquecidas com muitos cartazes e materiais que, sobretudo, estimulasse e auxiliasse o aprendizado da Língua Portuguesa, como mostra a imagem que segue. Provavelmente, numa sala de não-Surdos, as salas de aula seriam

Imagem 48 Cartazes diversos expostos na maioria das salas



A instituição contempla também uma sala de artes, uma brinquedoteca, uma sala para associação de pais e mestres, uma biblioteca informatizada, uma biblioteca do professor e uma biblioteca do setor Surdocegueira, uma sala de leitura, uma cozinha, um refeitório com mesas e bancos.

Imagem 49 Cartazes das produções dos alunos com surdocegueira



A instituição também conta com uma rampa adaptada para deficiência motora, corrimão para aluno com Surdocegueira, uma unidade de plataforma vertical para acessibilidade, campainha com sinalização para visualização do aluno Surdo, telefone para Surdos cedido pela

empresa local de telefonia.

Imagem 50 Telefones públicos da escola: à direita Telefone para Surdos



A instituição ainda conta com diversas salas para administração, direção, coordenação pedagógica, sala de professores entre outros espaços devidamente mobiliados e equipados para o uso pedagógico de todos os funcionários, áreas de conhecimento, apoio pedagógico da escola. A maior parte destes espaços com placas e indicações bilíngues: em Português e Libras. Como indica imagem abaixo.

Imagem 51 Placas instrutivas e indicativas da Escola 02



As salas de aula, aquelas exclusivas para determinadas turmas, contemplavam, na porta, foto de cada aluno respectivamente com a representação icônica do sinal próprio em Libras e abaixo o nome da professora responsável pela turma e de cada aluno.

Relacionamento Surdo x Surdo

No intervalo percebi a parceria e companheirismo entre os colegas, por exemplo, no momento em que um aluno em cadeira de rodas subia com dificuldades a rampa de acesso a quadra, quando seu colega o observou do outro lado da quadra atravessou correndo para chegar a tempo de ajudar seu colega cadeirante.

Na quadra tive a oportunidade de encontrar o aluno da educação infantil de 4 anos tem uma fluência na língua de sinais é uma coerência estrutura e criatividade na construção dos sinais, orações, textos nunca antes constatado pela pesquisadora, não nesta idade embora pareça muito próximo a uma criança não-Surdo de 4 anos de perfil mais ativo, agitada, desinibida ao falar, interagir com adultos.

Relacionamento com os profissionais da escola

A sociedade vivencia processos contínuos de mudanças, cada época exige novos desafios, novas atitudes, comportamentos e conhecimentos em torno da realidade a qual vivemos. As relações hoje são ao mesmo tempo locais e planetárias, assim como os problemas destas. As tecnologias as informações os mercados as ideologias vão se impondo e contagiando o mundo. No entanto um dos desafios é de como a educação compreende este momento e garante ações e políticas que possam ser referência para todos sistematizando avanços significativos.

A formação docente é um dos requisitos a ser pensado numa perspectiva de desenvolvimento da sua capacidade indagativa crítica e reflexiva. E, segundo a LDB Nº 9.394 de 1996, o professor é um profissional que deve ter acesso à formação continuada e condições adequadas de trabalho.

Considerando que os docentes exercem um papel fundamental frente à educação é que os professores desta escola buscam aperfeiçoamento profissional participando ativamente de simpósios, grupos de estudos e cursos oferecidos pela SEED (antiga Secretaria de Educação Especial do MEC, atual SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), além de encontros com o objetivo de melhoria da qualidade de vida. Destaca-se ainda a oferta de cursos de Libras ofertados pela escola a comunidade escolar. Essa formação vem contribuindo de forma qualitativa a postura do professor em sala de aula a partir das inovações e conhecimentos adquiridos durante a formação continuada.

A maioria dos professores que atuam na escola possui graduação e especialização na

área da Educação Especial alguns professores quando ingressam na escola não tem o domínio da Libras Mas o colégio oferece cursos para esses profissionais. O conselho escolar e a Associação de Pais Mestres e funcionários são atuantes fazendo reuniões mensais e extraordinárias quando se faz necessário dentro dos princípios de uma gestão democrática. O conselho de classe participativo com a presença dos alunos sendo que no segundo bimestre os pais são convocados.

São realizadas reuniões pedagógicas bimestrais com as famílias para troca de informações sobre o processo de aprendizagem entrega de resultados. O espaço físico da escola é muito bom porém o prédio necessita de reformas e reparos os quais já constam nos projetos junto a s e d no que se refere à reparação da parte elétrica e hidráulica a reforma dos banheiros a instalação de elevador e a quadra esportiva coberta.

Pude observar durante os dias que permaneci na instituição que o último horário do dia é para os professores, como uma hora-atividade, neste momento trocam ideias e compartilham experiências e materiais para suas aulas. Uma das professoras Surdas da escola me disse que no Paraná há quatro ou cinco escolas bilíngues, afirmou convincentemente que na escola de Foz do Iguaçu a diretora da instituição é Surda.

Nestes momentos de despedida, ou mesmo em troca de aulas, entrada para recreio, mas principalmente saída, os alunos reclamam muito no momento que as aulas terminam, apresentam um grande carinho, bom relacionamento com os professores e demais funcionários da instituição; os alunos demonstram com frequência diária certa tristeza e até decepção quando percebem que a hora ‘passou muito rápido’.

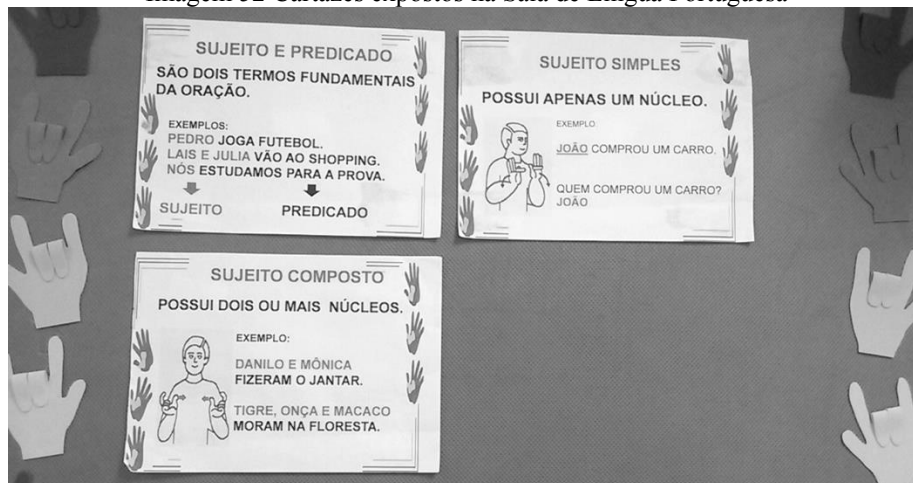
E com relação ao relacionamento com a diretora, a mim, foi ainda mais surpreendente. Certo dia, após o almoço, enquanto as turmas dos menores descansavam, conversei com a as turmas de ensino médio. Tratou do tema perdão e explicou a necessidade e importância de perdoar uns aos outros. Falou do perigo da fofoca e qual deve ser a postura de cada um ali, pois são, nas suas palavras, uma verdadeira família.

A diretora tem uma fluência incontestável em Libras e se comunica/ comporta e reage aos contatos com os alunos como uma Surda; sua identidade é evidente dentre todos na escola e, conseqüentemente respeitada por todos, com uma Surda, realmente.

Nesta conversa, foi surpreendente a atenção ininterrupta de **todos** os alunos ao vê-la sinalizar e, antes de libera-los para descanso na quadra, fez todos se abraçarem e pedirem perdão a quem achavam que deveriam fazê-lo.

São utilizados Quadro interativo (lousa digital), Laboratório de Química, vários recursos pedagógicos. A professora de Português foi a única a utilizar o quadro interativo, material pertencente à escola; neste dia, explicou sobre passado, ontem anteontem semana passada etc., ensinou o gênero também.

Imagem 52 Cartazes expostos na Sala de Língua Portuguesa



As estratégias usadas para chamar a atenção dos alunos (como chamar pelo nome no caso de alunos não-Surdos) eram feitas batendo o pé no chão ou apagando e acendendo a luz por uma ou duas vezes rapidamente, por vezes também abanando as mãos dentro do campo de visão dos alunos. Alguns funcionários – os que trabalhavam na cozinha e pátio da escola, por exemplo – chamavam oralmente, mas como alguns alunos ouvem pelo uso do ASS, atingiam o propósito. Houveram outros momentos possíveis de se observar que os funcionários (que atuam com trabalhos não ‘pedagógicos’) têm dificuldade de compreender, lidar, comunicar-se com os alunos.

Com as turmas de alunos menores, os professores têm o costume de levá-los para escovação. Os maiores são orientados a escovar antes das 13h15 também a encher suas garrafas de água. Alguns alunos além da surdez apresentam outras deficiências associadas com condutas típicas, quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos. Fazem uso de medicação controlada, acompanhamento com o neuropediatra, psicólogo, pediatra, e outras áreas médicas. Devido a esses comprometimentos e também ao ingresso tardio na escola estes alunos podem apresentar uma defasagem na parte acadêmica comprometendo seu desempenho escolar necessitando assim de adaptações curriculares e avaliação pedagógica diferenciada. São alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais oriundos de diversos bairros do município de

Curitiba e região metropolitana.

A partir dos 16 anos de idade ou os alunos são encaminhados pelo setor de serviço social para cursos profissionalizantes e para o mundo de trabalho onde as solicitações são feitas pelas empresas em cumprimento da lei 8.213 em vigor desde 1991. Atualmente conta-se com alunos inseridos no trabalho nas mais variadas funções. Este é um aspecto que também interfere no processo de ensino-aprendizagem alguns alunos sentem-se cansados e desmotivados principalmente os que trabalham no terceiro turno, vale lembrar que as inter-relações com as famílias dos alunos nela inseridos não consideradas por todos os seus membros como o alicerce necessário ao pleno êxito. Os familiares dos alunos ou seus responsáveis são *co-participe* desta construção. Sem a participação deles o desenvolvimento dos alunos com certeza ficará abaixo do potencial que ele efetivamente tem.

Os resultados mediáticos representam ótimos instrumentos para mediar os processos de aprendizagem sendo que a escola criou vários recursos através de projetos específicos contando com projetores multimídia, câmeras fotográficas digitais, televisores, aparelhos de DVD, filmadora, computadores, alfabetos móveis, quadro interativo, entre outros. A biblioteca possui um acervo de mais de três mil exemplares diversos, coleções específicas em Libras, bem como fitas de vídeo clássicos infantis DVD, CD-ROM e dicionários funcionando como espaço de pesquisa para alunos profissionais e comunidade.

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental frequentam o Ciclo Básico de alfabetização no período matutino e no contraturno frequenta o atendimento educacional especializado os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental frequentam programas da esfera estadual e Federal, visando a permanência em tempo integral na escola com o Programa Mais Educação.

A hora-atividade está organizada de forma que os professores possam se encontrar para troca de informações de natureza pedagógica além de estudo de textos de interesse coletivo. Ponto os maiores desafios do processo ensino-aprendizagem encontradas neste colégio são decorrentes da falta de comunicação da Família com seu filho Surdo além de professores que chegam ao Colégio sem conhecimento da língua de sinais e da Cultura Surda trazendo dificuldades em relação aos encaminhamentos metodológicos relacionados à aprendizagem do aluno Surdo.

Alguns alunos apresentam desafios comportamentais advindos da desestruturação familiar e social exacerbada pela falta de comunicação ou que reflete de forma negativa na aprendizagem. A qualidade na educação está articulada a plena realização do direito à educação o que implica no cumprimento da verdadeira função social da escola ou seja a for uma ação

cultural das nossas gerações e a garantia da apropriação do conhecimento historicamente produzido. Neste sentido a escola procura reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos assegurando uma educação de qualidade para todos através de uma gestão eficiente e eficaz de recursos. Assim a indicação ao longo da sua história a 58 anos tem buscado em seu percurso uma administração participativa e democrática em benefício da aprendizagem dos seus alunos.

Em observação a uma professora Surda de anos iniciais, pedagoga cursando Letras Libras, explicou-me que na aula passada trabalhou interpretação de texto com contação de história em vídeo e leitura do texto em Português fazendo um levantamento de vocabulário.

- * Primeiro: Alunos executam o sinal referente a cada animal nomeado no quadro;

- * Segundo: Alunos soletram em datilologia cada palavra / animal;

- * Terceiro: Individualmente, cada aluno soletra em datilologia as palavras do quadro, professora permanece ao fundo da sala observando.

- * Quarto: Um a um foram à frente e soletram o nome do animal sorteado para que os demais tentassem ‘adivinhar’ de qual animal se tratava. Ao tentar acertar, deveriam executar o sinal.

Durante as atividades a professora ia questionando e lembrando o vídeo era bastante exigente tanto com o Português quanto com a Libras em sua linguagem formal exigia boa configuração de mão na execução milimétrica de cada sinal executado pelos alunos.

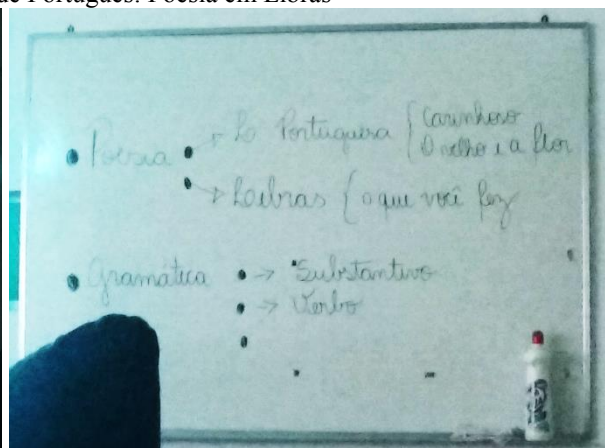
Ao observar a mesma professora em turma de período diferente – manhã e tarde – foi possível verificar tamanha adaptação feita a partir da mesma atividade. Trata-se da mesma como Tem maiores dificuldades professora usa de estratégias exigências bastante diferentes. Apoio mais presente acompanhamento intenso como um Surdo que não era fluente em Libras, vindo de outra instituição recentemente.

No quadro o nome dos animais que continham na história, professora sinaliza e após datilologia da palavra, usa figuras que representam os animais constantes no quadro sinaliza figura a figura e os alunos copiam, as mesmas figuras os alunos recortam e cola um papel entregue pela professora, ao lado da figura colada alunos selecionam carimbo com datilologia do nome correspondente a tal animal em baixo dos carimbos da datilologia da palavra os alunos devem escrever em português: palavra > figura > datilologia > letra

1. Contação/ leitura de livro ou história em vídeo (em Libras);

3. Estudo para ampliação e aprofundamento de vocabulário tanto de sinais da Libras

como palavras da Língua Portuguesa.



Outra professora, não-Surda (mas imersa na cultura Surda, pois é casada com um Surdo com o qual convive com outros amigos Surdos) fluente em Libras. Inicia sua aula sempre encaminhando seus alunos a escovação, pois atua com anos iniciais e suas aulas costumam

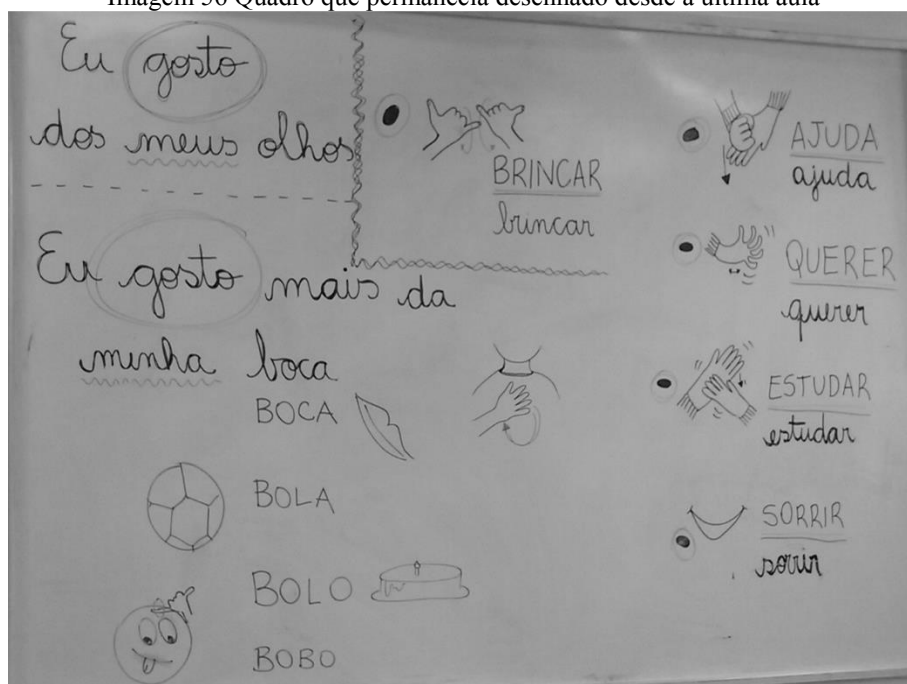
iniciar logo após o descanso de almoço. Comentou que costuma incentivar e auxiliar nas questões de higiene pessoal e algumas questões de saúde como beber ao menos uma garrafinha de água de 500ml durante sua aula.

Após alguns cuidados e orientações de cunho pessoal, inicia seu trabalho pedagógico com a leitura do cartaz à porta (em Libras), o dia da semana (identificou coletivamente hoje, ontem), pequena explicação relembrando aula passada com anotações ainda no quadro (imagem nº), ditado de datilologia alunos fazem sinal boca, bola, bolo, bobo, partes do corpo aproveitando parte da explicação e relembrando atividades passadas. Trabalha bastante repetição, sempre inicia suas aulas relembrando o que fora trabalhado em aula anterior.

Imagem 55 Professora de Língua Portuguesa em aula expositiva de tema Verbos



Imagem 56 Quadro que permanecia desenhado desde a última aula



Na aula de matemática o professor fez uma avaliação escrita individualmente com cada aluno acompanhado pela intérprete. Embora o professor não soubesse Libras, interagia e conhecia particularmente cada um de seus alunos, foi perceptível tamanho conhecimento das características, limites e dificuldades de cada aluno.

A relação do professor com a intérprete também demonstrou grande sintonia, um sincronismo admirável. Fora uma inspiradora observação. Todo direcionamento, orientação, correção e todas as demais comunicações entre professor e alunos, através da interpretação da profissional TILS ali presente eram livres de ruídos.

No oitavo ano tive a oportunidade de observar a aula de matemática com outra professora, esta com visível fluência em Libras e, inclusive, bastante familiarizada com a linguagem jovial de seus alunos. Na data, os alunos assaram um pão recheado numa cozinha (antes desativada) da escola, como parte de um projeto em andamento. A professora me explicou em detalhes todo o processo, entre um procedimento e outro.

1º Fora feita a pesquisa para que cada aluno escolhesse sua receita.

2º Organização e divisão dos ingredientes (quantidade por aluno x total turma)

3º ‘Vaquinha’ entre a turma com bilhete para apoio da família.

4º Os ingredientes foram comprados

5º Com a utilização de uma balança, dividiram as quantidades necessárias para cada receita/ cada aluno.

6º Confeção do pão: cada aluno amassa, prepara, recheia e assa. Comeram, ofereceram aos colegas e alguns funcionários da escola. O restante levaram para casa.

Imagem 57 Fabricação de pão no ‘Laboratório de Matemática’ (cozinha desativada)



Uma professora Surda dos anos finais do ensino fundamental, apresenta uma postura diferente de todos os demais. Pediu para que os alunos sempre organizem suas carteiras no formato de U no espaço da sala de aula, explicou que cada professor tem seu perfil seu jeito de ministrar suas aulas, mas a turma já a conhece e sabe que na sua aula sempre serão as carteiras organizadas em U.

Introduz sua aula lembrando algumas histórias trabalhadas anteriormente e questionou os alunos sobre fábulas e o que significa tá o termo / conceito. A professora explicou que crianças e jovens não-Surdos tem acesso desde a primeira infância às fábulas através da televisão de pais que contam histórias etc., mas pela falta de conhecimento da Libras pela sociedade eles (alunos presentes) não conheceram muitas destas fábulas por isso embora sejam fábulas infantis, para crianças, eles parentes adolescentes (devem conhecer aqui na escola tais contos.

Pois a escola tem esse papel de trazer explicar ensinar informações cultura e conhecimentos da sociedade. explicou que por esta razão, por eles certamente terem conhecimento restrito das fábulas aprenderam agora quando já adolescentes cada aluno com uma fábula em mãos seguirão as seguintes sequência de atividades:

1º leitura e interpretação de texto, a professora explicou que esta interpretação não era a ‘tradução’ do português escrito para Libras, mas a compreensão da leitura do texto;

2º os alunos fazem uma seleção das palavras desconhecidas que portal de conhecimento impossibilitam a compreensão geral daquele trecho ou de toda a história. Professora foi interagindo durante toda a leitura explicando o significado e sentidos das palavras, principalmente verbos e palavras de duplo sentido exemplo é, era, aceitar, aceitava, orgulho diferente orgulho apoio intenso (dicas, conselhos) para interpretação do texto;

3º os alunos contavam as histórias que estavam consigo. Professora explicou que deveriam contar a história como eles haviam compreendido, porém necessitavam adaptar para seus colegas Surdos, exemplo a vovó da Chapeuzinho Vermelho escutar o toque toque na porta, mas isso não faz sentido para a comunidade surda, pediu que é adaptar-se em situações como essa: Chapeuzinho Vermelho, João e o Pé de Feijão, Os Três Porquinhos, Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela. Durante a apresentação a professora também os orientou quanto à introdução a contação de histórias, exemplo, falar o título e os personagens antes de iniciar cada aluno sinalizava o título da história, após identificar a cada personagem que apareceria no decorrer da pontuação, e por fim iniciava a contação da história com adaptações (a professora ajudava na contextualização, coerência etc., orientava durante toda a contação).

Foi interessante notar que a professora escrevia muitas palavras no quadro durante suas

explicações, toda palavra da qual se tratava a sua explicação era escrita no quadro, indicando demais palavras de interesse para tal momento. Professora incentiva os alunos a estudarem mais juntos, um ajudar o outro mostrou-me seu planejamento que está montando para aula com o sexto ano sobre substantivos, adjetivos.

No momento seguinte, aula de Educação Física, a professora – que não era fluente – com o apoio da intérprete, fez uma atividade questionando seus alunos sobre as Olimpíadas, o significado de seus símbolos, continentes que participam, sinais de cada modalidade etc. Fizeram juntos – professor, TILS e alunos – acordo com alguns sinais desconhecidos.

Imagem 58 Exposição dos sinais olímpicos no corredor da escola



Nem sempre é fácil para os intérpretes e professores não-Surdos compreender em tantas gírias e trejeitos, sobretudo dos alunos mais jovens alunos usam uma linguagem bastante informal e jovial entre eles e muitas vezes em conversas com seus professores e intérpretes mesmo intérpretes fluentes que desempenham com facilidade a tradução e interpretação dos discursos dos professores, às vezes apresentam dificuldades em compreender os alunos.

Abaixo, uma mostra da escala organizada de intérpretes, antes de ser preenchida – para preservar identificação dos mesmos –, embora a maioria deles acompanhe professores específicos, e não as turmas. A escala fica esposta num dos corredores da escola, próximo a secretaria e o pátio.

Imagem 59 Escala de Intérpretes (antes de ser preenchida)

INTÉRPRETES

HORÁRIOS INTÉRPRETES – TARDE - 2016

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:15 ÀS 14:05					
14:05 ÀS 14:55					
14:55 ÀS 15:10	RECREIO	*****	*****	*****	*****
15:10 ÀS 16:00					
16:00 ÀS 16:50					

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:15 ÀS 14:05					
14:05 ÀS 15:10					
14:55 ÀS 15:10	RECREIO	*****	*****	*****	*****
15:10 ÀS 16:00					
16:00 ÀS 16:50					

HORÁRIO	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
13:15 ÀS 14:05					
14:05 ÀS 15:10					
14:55 ÀS 15:10	RECREIO	*****	*****	*****	*****
15:10 ÀS 16:00					
16:00 ÀS 16:50					

A grande maioria dos profissionais não-Surdos da Escola 02, tanto professores como TILS, não utiliza de uma linguagem formal para se comunicar com os alunos ou mesmo durante suas aulas expositivas. Também não cobravam de seus alunos o mesmo, diferente dos professores Surdos desta instituição, que a toda oportunidade cobravam clareza da execução dos sinais e também, caso o momento fosse apropriado para tal, uma linguagem mais formal.

No Ensino Médio, a professora desta disciplina (química) parecia não ser fluente a princípio, mas no decorrer da aula mostrou grande domínio da língua e ‘limpa’ comunicação com a turma. Levou os alunos ao Laboratório de Química e deu continuidade a sua última aula. Utilizando-se de recursos como quadro e giz, além de todo o aparato necessário ao seu experimento, como pipeta e outros.

Imagem 60 Materiais e exposições do Laboratório de Química



Imagem 61 Tabela Periódica construída pelos alunos a partir de materiais recicláveis



Após toda a exposição, experimentos e demais esclarecimentos no laboratório, todos foram conduzidos até a sala para assistir a uma vídeo-aula (tratava-se na verdade de uma apresentação de slides em formato de vídeo) sobre os métodos de separação de misturas, como complemento e finalização de atividade feita no laboratório. Slides com muitas imagens e termos / nomes/ conceitos. Profa. entregou atividade em folha para os alunos completarem ao final da aula.

Sobre o Conselho de classe

O conselho de classe é parte do processo de avaliação e gestão escolar é um espaço de

reflexão sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado possibilitando tomada de decisão para o novo fazer pedagógico. Podemos considerar três etapas do conselho de classe; (1) pré-conselho: identificação dos determinantes que influenciaram a aprendizagem dos alunos. Negativamente, falta do professor, licença médica sem substituição, instrumentos e clareza dos critérios e as relações estabelecidas em sala de aula. Positivamente, formação continuada, mudança de postura, avanços nas discussões teóricas, etc.; 2) conselho de classe: o encaminhamento das discussões do conselho de classe devem priorizar os aspectos que condicionam a aprendizagem e não os rótulos estereotipados com visões deterministas e inatistas e ambientalistas. Devem ser retomados os aspectos levantados em pré conselho para avaliação e devidos encaminhamentos; (3) Pós-conselho implica nas providências previstas em conselho de classe que possam dar condições para que a aprendizagem ocorra retomada dos conteúdos por parte do professor retomada da metodologia de ensino orientação aos alunos e familiares.

A ficha adotada pela escola para encaminhamento do conselho de classe contempla a análise diagnóstica da turma com base nos fatores coletivos que influenciaram positiva ou negativamente a aprendizagem dos alunos, analisando,

(1) dados quantitativos da quantidade de atividades avaliativas realizadas, as notas abaixo ou acima da média, número de faltas ou não, de professores e substituições;

(2) dados qualitativos com a clareza de critérios diversidade de instrumentos utilizados metodologia utilizada e relações em sala de aula;

(3) condições gerais de trabalho oferecidas pela escola como serviços de apoio a estrutura organizacional e do trabalho pedagógico comunicação em informações gerais;

(4) casos relevantes como a identificação de problemas individuais desavenças cognitivas de conteúdo ou motivacionais, contexto de vida do aluno o ambiente em que vive participação da família, a experiência de vida do aluno, saúde, pontualidade, faltas, analisar também como a ação do professor, a linha de trabalho e a estrutura da escola podem estar sendo geradoras de problemas;

(5) Auto avaliação do professor com a tomada de consciência de sua própria ação limitações e acertos – em que aspectos estavam sendo que dificuldades tem enfrentado e como tem enfrentado, que inovações na metodologia ao processo colocou em prática, como sua ação pessoal e forma de atuação influencia o processo de construção do conhecimento, quem investimentos está fazendo na formação continuada.

PARTE IV

8 REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO AOS ESTUDOS DO CURRÍCULO SURDO

Fazendo uma reflexão final das observações em campo, a Escola 01, embora também esteja submetida a um grande sistema de ensino, a uma estrutura muito maior, tem muita independência e liberdade para o cumprimento de sua proposta educacional. Embora a equipe pedagógica e todas as necessidades do prédio sejam mantidos pela fundação, a coordenação juntamente aos demais profissionais têm visivelmente maior facilidade de construir pilares sólidos a sua estrutura e funcionamento.

A estrutura física, recursos e materiais didáticos, contratação de professores, relacionamento com os familiares e até mesmo comunidade local; aqueles que vivem o currículo no dia a dia, no chão da sala de aula, tinham muito mais liberdade sobre tudo isso do que aqueles que hierarquicamente estavam acima. Isso quer dizer facilidade nas adaptações necessárias de conteúdos, na contratação de profissionais especializados etc.

Constatei também que além do supracitado, o fato da instituição ser uma grande referência em expansiva região, o que aumenta gradativamente a ‘disputa’ pelas vagas por parte dos pais, faz com que tais responsáveis pelas crianças interessem-se mais em adequar-se aos critérios de ingresso e permanência exigidos pela instituição. Concluir-se que a Escola 01 consegue alcançar mais facilmente a qualidade e sucesso escolar de seus alunos.

Já a proposta pedagógica da Escola 02 sofre com as amarras e limites impostas pela realidade brasileira em seu sistema de educação, como o que se defende dentro do MEC e a organização (que muda de tempos em tempos, inclusive) da forma de ingresso dos professores – atribuição de carga horária / disciplina.

Isso quer dizer que professores concursados ou mesmo contratados têm direito a escolherem as vagas para atuar nessa escola não conforme sua formação e fluência da Libras e sim devido a localização, tempo de trabalho na rede, idade etc. Ocorre que muitos professores acabam escolhendo as vagas para esta instituição, mas não sabem Libras. Além disso, alguns professores Surdos – já que a maioria é recentemente formado – não conseguem sequer ‘alcançar’ estas vagas, também devido prioridade na seleção/ escolhas das mesmas.

Esse dinamismo para conseguir recuperar e reagrupar os professores Surdos juntamente aos professores não-Surdos fluentes em Libras nesta escola ocorre todos os anos; mas de acordo

com a direção, isso vem melhorando a cada ano com um trabalho mais sensível por parte do departamento da Secretaria de Educação. Ainda assim, profissionais fluentes estão sempre em falta, trazendo subsequentes desafios.

Quando um professor se ausenta, por exemplo, quem ajuda normalmente é uma professora voluntária da comunidade com pouca fluência na língua que, embora conviva com estes alunos cotidianamente, tem dificuldades nos assuntos mais abstratos, conceituais como aulas. Quando surge a necessidade dessa interação, há graves ruídos na comunicação.

Há adaptações por todo lado, o sinal sonoro, por exemplo, não é uma espécie de apito, mas músicas variadas. Além disso, há adaptação visual: luz concomitante ao sinal sonoro de troca de disciplinas e intervalo / entrada / saída; entretanto, as luzes não funcionaram nenhuma vez enquanto eu estava lá.

Outros limites e desafios com relação a estrutura arquitetônica foram constatados na Escola 02. Mas o que chamou a atenção não foram tais limitações, mas os esforços de toda a equipe pedagógica e administrativa para saná-las. Nem todos os funcionários da secretaria e cozinha eram fluentes, assim como nem todos os professores, mas a forma como estas pessoas, sobretudo os educadores interagiam com muita intimidade e afinidade com seus alunos me surpreendeu.

Muito professores, embora tivessem um TILS para acompanhá-lo em todas as falas e interações, ao se relacionar de forma direta, individualmente com cada aluno, não utilizava o recurso da interpretação, ou então, no máximo, utilizava para falar aos alunos, mas compreendiam o que os alunos lhe diziam mesmo sem a interpretação. Estes professores, em sua maioria, utilizava-se do recurso do profissional TILS apenas ao comunicar-se com toda a turma, em recados e explicações mais amplas, profundas e complexas, como nos momentos de explicação do conteúdo.

O trabalho pedagógico me surpreendeu bastante na Escola 02, sobretudo nos usos dos Laboratórios de Química – que foi montado, quase completamente, pela professora e alunos através de materiais recicláveis – e de Matemática, neste caso, uma adaptação de uma pequena sala externa que virou uma cozinha e de cozinha tornou-se o Laboratório de Matemática.

A Escola 01, embora obtivesse recursos para isso, não tinha laboratórios. Considerando que o prédio contemplava apenas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, oferecia a Oficina de Artes – cuja professora responsável era Surda –, Brinquedoteca e outros espaços adequados às idades contempladas nesse segmento da instituição.

Com relação ao fazer pedagógico, acredito que a Escola 01 gerava um resultado melhor com seus alunos, provavelmente pela estrutura ser tão bem fortalecida sobretudo com os

familiares, dando a seus alunos conhecimento precoce de Libras e, conseqüentemente um melhor desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Examinamos em Vygotsky (1989) que o pensamento não é simplesmente expresso em palavras (neste caso, sinais), mas é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar uma coisa com outra, estabelecendo uma relação entre as coisas. O pensamento se move, amadurece, se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema etc.; ou seja, a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. O pensamento passa por inúmeras modificações até formar-se em fala. Vygotsky está dizendo que não é só expressão que encontramos na fala, mas a sua realidade e a sua forma.

Para Goldfeld (1997), o atraso de linguagem causa danos sociais emocionais e cognitivos, mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo que abrange além da função comunicativa também a função de organização do pensamento assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo.

A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de construir o pensamento. Goldfeld defende que o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, ou seja, do meio social para ‘dentro’ do indivíduo. Esta visão é compartilhada por Bakhtin (1990 *apud* GOLDFELD, 1997), que afirma ser a linguagem, os signos, os mediadores entre a ideologia e a consciência.

A partir destas análises, poderia sugerir à Escola 02 o uso mais frequente da Datilologia (Alfabeto Manual da Libras), sobretudo com os alunos já alfabetizados na Língua Portuguesa, como dos anos finais do Ensino Fundamental; utilização de estratégias para que os alunos levassem ‘a escola até em casa’, já que as dificuldades são maiores neste colégio do contrário acontecer, algumas sugestões seriam os cadernos de registros ou diários, caderno de repertório (de palavras do Português ou até mesmo de Libras) entre outros trabalhos e atividades, desde que levados para casa.

Duas das professoras de Português – ambas Surdas, uma na realidade era alfabetizadora nos anos iniciais e a outra professora de Literatura nos anos finais – faziam trabalhos com esta finalidade como registro de novas palavras, registrando e ampliando o repertório de palavras pelos alunos. Mas eram as únicas preocupadas com estes registros e também a formalidade das línguas, tanto com a Libras como com o Português. Ambas exigiam precisão dos aspectos fonológicos na execução de sinais feito pelos alunos, sobretudo da configuração das mãos, exigindo uma linguagem formal da Libras.

Na maior parte do tempo e dos professores, usava-se pouquíssimo dicionários tanto de Português como de Libras. Penso que a formalidade e informalidade sobretudo da Libras há

necessidade de ser trabalhada, bem como o registro, como comentado acima. A Escola 02 não costumava registrar os trabalhos que eram feitos em Libras, mas isso a Escola 01 também não fazia; não haviam registros – naturalmente em vídeo – de apresentação de trabalhos, produções culturais ou outras narrativas e atividades em Libras pelos alunos em ambos os espaços.

Quanto aos demais trabalhos registrados em Português ou produções artísticas em papel, as duas escolas reservavam diversos espaços pelo prédio escolar para os expor. O que posso concluir de antemão, é que ainda que com diversas limitações, internas ou externas ao currículo de cada uma destas instituições, os espaços e toda a questão da arquitetura assim como as propostas e fazeres pedagógicos ali empregados não impossibilitavam o Currículo Surdo. Entretanto, os sistemas aos quais as instituições estavam subordinadas sim.

Sinto-me segura em afirmar isso, inclusive, considerando ambas as instituições, já que neste trabalho estamos analisando toda a Educação Básica, e a Escola 01, embora apresente visivelmente menos limitações, perde sua tamanha referência em educação de Surdos a partir do 6º ano, quando os alunos Surdos são lançados ao Currículo não-Surdo.

Ainda contudo, minha reflexão a respeito do que observei é que, em ambas as instituições, que não têm um currículo prescrito Surdo nem mesmo para se orientar, Políticas Públicas Surdas, metodologias de ensino Surdas, além de pouquíssimos materiais didáticos e professores com ‘formação em um curso Surdo’; mas só pelo esforço cotidiano daqueles profissionais juntamente à riqueza de convívio, socialização e prática pedagógica entre Surdos, imersos numa realidade e comunidade Surda, após toda a constituição de uma identidade Surda, produção de cultura e currículo Surdos e uma aprendizagem efetivamente de qualidade, o Surdo tem a oportunidade de Ser Surdo!

Como já fora mencionado neste trabalho, no cume da discussão pelo direito está a questão da identidade: sujeitos são produtores de identidade, num movimento de vai e vem, movimento para e pelo seu bem-estar. A discussão acerca da identidade ainda está em construção, em processo de produção, mas o fato é que torna-se inevitável desenvolvê-la em meio a toda a cultura que o Surdos estão submersos em ambas as escolas.

Nas discussões acerca da identidade, Hall (2014) evita a definição de culturas nacionais como unificadas, define-as como um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Para ele, nesse mundo de fronteiras dissolvidas e de continuidades rompidas, todas as nações modernas são híbridos culturais.

Bauman (2005) relata que a discussão acerca de identidade está ligada ao colapso do Estado de bem-estar social e ao consequente crescimento da sensação de insegurança, com a ‘corrosão do caráter’ que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na

sociedade. Para ele, as ‘comunidades’ (às quais as identidades se referem como sendo as entidades que as definem) são de dois tipos. Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros ‘vivem juntos numa ligação absoluta’, e outras que são ‘fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios’.

O importante é que ambos os tipos de identidade tem um mesmo alvo. No caso das discussões levantadas nesta tese, tratamos da identidade Surda. Portanto, o que esperamos encontrar num proposto Currículo Surdo, fora os dois tipos: sujeitos Surdos de identidades de pertença Surdas e sujeitos não-Surdos que assumissem suas identidades de projeto Surdas. Defronte às limitações apontadas pelas próprias instituições, não seria possível encontrar esse resultado em sua totalidade. Todavia, a grande maioria em ambos locais contempla Surdos e não-Surdos todos num mesma identidade: Surda; seja de pertença ou projeto.

Bauman ainda complementa que o pertencimento – o sujeito que cresce e se desenvolve na cultura Surda, a identidade como ‘história de vida’, o Ser Surdo deste trabalho – e a identidade por projeto – àquela cujos sujeitos não pertencem a esta cultura, mas se identificam e projetam ela, como ‘objetivo de vida’ é viver a cultura Surda – não são garantidos para toda a vida, são negociáveis e revogáveis, e as decisões do próprio indivíduo, os caminhos que ele percorre, a maneira como age são fatores cruciais tanto ao pertencimento quanto para a identidade de projeto.

A identidade de projeto é como o alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como algo ainda a se construir ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais. A identidade por pertencimento, se trazermos Bauman à discussões dos estudos Surdos, nada mais é do que o sujeito que nasce com a surdez e se descobre como o sujeito aqui determinado como ‘epistemologicamente Surdo’. Quando ele deixa de ser o não-ouvinte e se descobre como Surdo. Condição esta que definitivamente as instituições pesquisadas estavam favoráveis a permitir seus alunos se descobrirem e se desvelarem na comunidade surda.

Dos sujeitos que pude observar atentamente, posso descrever que não apenas pertenciam à comunidade surda, não apenas pertenciam à população Surda, mas viviam essa identidade também como projeto de vida. Viviam e escolhiam viver a cultura Surda. Visivelmente isso acontecia devido a escola cumpria seu primordial papel.

Bauman afirma que há uma oposição entre pertencer por ‘adscrição primordial’ ou por escolha; isso porque o primeiro modelo proveniente da natureza, embora muito agreguem o termo cultura. Par ao autor, a palavra ‘cultura’ entrou em nosso vocabulário dois séculos atrás como portadora de um significado totalmente oposto: como antônimo de ‘natureza’, denotando características humanas que, em clara oposição aos obstinados fatos da natureza, são produtos,

resíduos ou efeitos colaterais das escolhas dos seres humanos. E, se feitas pelo homem, teoricamente podem ser por ele desfeitas.

Embora pareça contraditório, após nossos estudos e observações, pudemos constatar uma comunidade constituída de sujeitos de identidades políticas Surdas, sujeitos que tem sim sua natureza nessa identidade, mas também cultura e projeto. Surdos politizados, com diversidade de identidades, mas todas dentro da cultura Surda: Surdas meninas, Surdos meninos, Surdas adolescentes, Surdos jovens, Surdos professores, Surdas negras, Surdos pobres e tantos outros.

Para Vieira Pinto (1969), a cultura é uma criação humana, resultado da resolução da contradição principal do homem, existe entre ele e a natureza. Para ele, a cultura é uma “[...] coetânea do processo de humanização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial (p. 119)”. A criação da cultura e a criação do homem são duas faces de um mesmo processo que passa de ‘principalmente orgânico’ na primeira fase a ‘principalmente social’ na segunda, no entanto, não deixam de estar presentes e de se condicionarem reciprocamente.

O autor afirma que cultura é o processo de produção do homem sobre a natureza, produção da existência em geral: a) produção do homem por si mesmo, mediante ação exercida sobre a natureza; b) produção dos meios de sustentação da vida para o indivíduo e a prole. Deste modo, os sujeitos são dados por cultos ou não cultos conforme seu empoderamento dos bens de produção. Só é culto aquele que detém o usufruto da cultura.

A cultura é uma realização do homem coetânea à realização de si mesmo pela ação produtiva. Com efeito, se a cultura é simultaneamente ação e ideia, enquanto ação significa a mediação entre duas ideias e enquanto ideia, a mediação entre duas ações; nas palavras do autor “Só o homem na sua atividade construtiva cria cultura (p. 13)”.

A ideia como valor cultural, ao viés de Vieira Pinto, apoia-se em todo conjunto de ações habituais da espécie, cuja qualidade está comprovada e perfeitamente representada no pensamento, para sugerir ação imaginada provavelmente útil que o homem tentará a seguir realizar. Assim como definiu Strobel (2008) o que vem a ser a cultura Surda, como o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, compreendendo a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo.

Fundamentada principalmente nas pesquisas de Strobel e Geertz, pude concluir que a cultura Surda é o modo pelo qual os sujeitos Surdos, em comunidade de comunicação, produzindo e utilizando-se de tecnologias várias, convivendo com outros sujeitos Surdos e não-

Surdos, em ambientes de família, trabalho, lazer, educação, política, religião, belas artes etc., organizam suas vidas e para ela **constroem sentido**.

Santos (2010) nos revela que na modernidade ocidental a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social. A desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificadas como exceções ou incidentes de um processo societal que lhes não reconhece legitimidade, em princípio. Porém, a luta contra-hegemônica tende a proceder a uma profunda reinvenção do Estado, não temendo a tonalidade utópica que algumas medidas podem assumir.

Como podemos acompanhar em Santos (2010), a luta que não considerar que o Estado nacional será ‘transnacionalizado’, está certamente censurada ao fracasso. Portanto, está marcada a importância da globalização contra-hegemônica geradora do novo cosmopolitismo subordinado e insurrecto.

Dado o espaço-tempo global em que se abre, este novo cosmopolitismo tende articular diferentes formas democráticas as quais terão ela próprias de ser multiculturais se quiserem ser o instrumento propiciador de uma nova articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade segundo o imperativo que Santos (2010) incessantemente pronuncia: temos o direito a ser iguais sempre a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Nestas circunstâncias, nem o reconhecimento da igualdade, nem o reconhecimento da diferença serão condição suficiente de uma política multicultural emancipatória. O multiculturalismo progressista pressupõe que o princípio da igualdade seja prosseguido de par com o princípio do reconhecimento da diferença. É a ‘hermenêutica espacial’ que pressupõe a aceitação do imperativo transcultural supracitado do direito de ser iguais *versus* direito de ser diferentes.

[...] O conflito entre a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica anticapitalista constitui um campo social pouco mapeado, um terreno virgem caracterizado por riscos (de opressão, sofrimento humano e destruição), relativa ou totalmente insusceptíveis de serem segurados e também por possibilidades novas e insuspeitas de políticas emancipatórias (SANTOS, 2010, p. 469).

As políticas de direitos humanos baseiam-se na supressão massiva de direitos constitutivos, originários, que Santos designa como ur-direitos para salientar o seu caráter inapropriável. É a sua negação radical que legitima os direitos humanos hegemônicos e os incapacita para imaginar o futuro para além do capitalismo.

Ainda em Santos (2010), a concepção intercultural das políticas emancipatórias de direitos humanos devem basear-se em duas reconstruções radicais: a) uma reconstrução intercultural por meio da tradução da hermenêutica diatópica, através da qual a rede de linguagens nativas mutuamente traduzíveis e inteligíveis da emancipação encontra o seu caminho para uma política cosmopolita insurgente; b) uma reconstrução pós-imperial dos direitos humanos centrada na desconstrução dos atos massivos de supressão constitutiva – os ur-direitos, normatividades originárias – com base nos quais a modernidade ocidental foi capaz de transformar os direitos dos vencedores em direitos universais.

Isso é certamente tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. Mas é preciso lembrar que “[...] antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe (SANTOS, 2010, p. 470)”.

Casali (2014), refere-se à educação como afirmação e prática da efetivação e ampliação dos direitos humanos, como superação de toda forma de colonialismo. Conforme o autor, originalmente, este termo (do verbo latino *colere*),

[...] expressa uma relação direta de propriedade de pertença com a terra (*eu habito a terra*). Se assim é, a expressão *colonialismo* é uma brutal inversão (uma usurpação semântica dissimulada, muito mais que um eufemismo) desse sentido originário de cultivar a própria terra; trabalhar como autoprodução material da vida; cumprir, na realização da cultura material do alimento a partir da terra (*agri-cultura*), o fundamento apropriado (não-alienado) da cultura em seu sentido amplo (simbólico, estético, cognitivo, espiritual, religioso) (CASALI, 2014, p. 260).

Em sua pesquisa, Casali aponta que é preciso delimitar com clareza e com contundência que o colonialismo é uma das formas históricas mais brutais de violação dos direitos humanos de pessoas e povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural.

É um movimento inverso ao da educação – é alienação, pois se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagônico: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação de si. Assim sendo, a descolonização como negação da negação equivale ao ato educativo que desaliena, emancipa (literalmente, *ex-manu-capere*: sai-da-mão-do-outro) e gera autonomia.

Casali afiança, ainda, que é possível formular uma concepção emancipadora (autonomista) de Direitos Humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonialismos. O processo de efetivação dos Direitos Humanos é um processo de lutas, cujos principais protagonistas não podem ser outros que as próprias vítimas

dos colonialismos e das exclusões do direito; e que toda a positivação (reconhecimento e efetividade constitucional de um *novo direito*) gera novo campo de reconhecimento de *faltas-de*, ou seja, de *direitos-a*, que alimentam novas lutas pela efetivação dos novos direitos (DUSSEL, 2007 *apud* CASALI, 2014).

Como já vimos em Perlin (2005), o caso do Surdo dentro da cultura não-Surda é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. É preciso reconhecer, então, que o Surdo tem diferença e não deficiência, diferença e diversidade. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural.

Entretanto, no Currículo Surdo, nem a cultura, a língua ou as identidades Surdas são vistas como diferença ou diversidade. No Currículo Surdo a surdez é a realidade, vida e sentido àquela comunidade. Pude observar, ainda que com limitações intra e extraescolares, as duas escolas consideram e respeitam as singularidades Surdas no fazer pedagógico, no dia a dia, na elaboração de planejamento, no relacionamento professores / alunos, alunos / diretora, etc.

Embora não pareça tão claro essa concepção nos documentos da Escola 02, este e também a Escola 01 entendem a surdez, ou melhor seus alunos Surdos, sob um olhar *epistemológico* e não *audiológico*. Lopes (2005) assevera que a representação do Surdo como enfermo dificulta a organização política dos mesmos para reivindicar seus direitos como sujeitos na escola, na mídia e nos lugares públicos.

Para Freire e Shor (1986), ser sujeito é ser capaz de refletir sobre sua prática, tomar consciência das teorias de educação que fundamentam essa prática e transformar a própria prática. O sujeito é criador e autônomo, garante seu vivido, é sujeito completo! Assim, a educação de Surdos deve partir das concepções deste sujeito com olhar a partir dos estudos culturais, considerando-o sujeito político e cultural.

Embora o ‘currículo prescrito’ não traga isso em sua estrutura, tampouco o ‘currículo apresentado aos professores’ o considere – baseada no que compreende Sacristán (2000) a respeito de tais concepções –, o ‘currículo modelado pelos professores’, o ‘currículo em ação’, o ‘currículo realizado’ e o ‘currículo avaliado’, estes sim, pude constatar, compreendem o Surdo um sujeito político e cultural.

Os movimentos político-sociais buscam, como tenho defendido aqui, um currículo calcado, configurado e integrado à cultura Surda, nele as políticas públicas centralizam e permitam que Surdos estudem juntos, todos/as numa mesma escola; assim como acontecia nas instituições participantes a esta pesquisa.

O que também ficou evidente é que nestas Escolas Bilíngues, embora a surdez fosse um

fator aglutinante, fosse, inclusive, pré-requisito à matrícula; este não era o único considerado. Ainda que fossem, todas, turmas compostas apenas por crianças Surdas, não eram, estas, iguais por serem Surdas. Cada uma possuía história, meio familiar, sexo, etnia, religião, linguagem, situação econômica, identidades etc. diferentes.

Como defendi em minha dissertação de mestrado (LOURENÇO, 2013), o resgate da diferença caracteriza os grupos de Surdos politicamente engajados que acreditam que o processo de diferenciação constitui a base de produção das particularidades de uma cultura. A comunidade surda vem, desde 2011, lutando e se manifestando por mais participação política, uma política diferente desta que aí está, uma busca que se resume, basicamente, no que chamam de Educação Bilíngue para Surdos; a partir de uma Política Pública Linguística, como também defendi em 2016 (LOURENÇO, 2016).

No início desta investigação, talvez parecera contraditório lutar pela diferença, concluímos que não é. Como bem afirmou Santos (2010), devemos lutar sim pela *igualdade* sempre que a diferença nos inferioriza, mas devemos lutar pela *diferença*, sempre que a igualdade nos descaracteriza! Strobel (2008b) afirma que o povo Surdo vem vivenciando há muito graves iniquidades e é óbvio, não podem ser esquecidas, mas não significa que devem ser usadas como pretextos para ressentimentos.

Se o povo Surdo percebe que as práticas ouvintistas e/ou de colonização são as manchas na sua história, que é herdada da geração Surda antiga até hoje, então pode compreender que também têm ouvintes ‘não-ouvintistas’ e/ou ‘não-colonizadores’ (Strobel, 2008b, p. 55). De acordo com Casali (2011), adotar uma atitude crítica requer que nos perguntemos em que medida a escola, numa sociedade como a do Brasil, tem chance de ser uma escola *de qualidade para todos?*

Para a educação de Surdos, esta questão está respondida: Queremos um CURRÍCULO SURDO: novo, diferente e feito em participação com toda a comunidade surda. Um currículo através do qual assegurará aos Surdo seu direito à educação, conhecimento, cultura e identidade; um currículo que conheça e reconheça a cultura Surda. O desenvolvimento da cultura Surda no currículo escolar dos Surdos (Currículo Surdo) é o que resultará o cumprimento de seus direitos como cidadãos!

Assim, esta análise não pretende concluir a discussão, mas incitar para que novos debates e indagações sejam sempre levantados como um Postulado Surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei a escrita desta tese, não havia me dado conta de quão ampla e profunda ela se tornaria. Aprofundar-me nas questões da cultura e do currículo seria inevitável, mas confesso, eu mesma ainda tinha uma visão superficial das concepções agora constituídas de Currículo Surdo, tampouco tinha ciência da dimensão do papel da Libras neste espaço e na vida dos Surdos em geral.

Convivo na comunidade Surda há doze anos, envolvida profissionalmente e, sobretudo, pessoalmente, frequento festas, movimentos, encontros, faço voluntariado em diversas associações e também frequento a casa de muitos amigos Surdos. Achava que tinha conhecimento da importância desta língua em suas vidas. As ‘Escolas Bilíngues para Surdos’ também não eram novidade em minha vida profissional, já havia estudado, trabalhado pelas e participado de eventos, movimentos políticos etc. com respeito a elas.

Todavia, a construção desta tese foi de um aprendizado indescritível, quebra de paradigmas, transgressões de antigos conceitos e concepções; a ponto de que eu mesma me redescobri nesta comunidade. Os estudos da cultura e identidades Surdas me levaram ao núcleo da discussão, compreendendo que, na realidade, jamais experimentarei tal ponto de vista – visão Surda de mundo –, mas como uma atenta pesquisadora antropológica, pude chegar perto o suficiente para interpreta-la.

Interpretamos cultura Surda, então, como a História dos Surdos e da Libras, os movimentos sociais, a própria língua de sinais, as representações, identidades políticas, os mitos e as produções em Artes dos Surdos; como esse fenômeno produzido pelas mãos dos sujeitos Surdos que cotidianamente vivem, compreendem e transformam o meio em que vivem. Essa cultura é viva, modifica-se e atualiza-se a partir das produções coletivas socializadas culturalmente dentre esta comunidade.

Esse ‘Ser’ que produz a cultura Surda, a quem chamamos de Surdo, ajusta suas percepções visuais do mundo e é isso que colabora à definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas – como bem sustenta Strobel (2008a, 2008b). As identidades Surdas também estão em constante transformação e o que vimos aqui, é que sua definição está muito além de ‘um sujeito que não ouve’. Saímos do negativismo e num novo olhar pelo positivismo desvelamos aqui um sujeito pelo ponto de vista epistemológico.

Como já fora citado em Strobel (2008a), é por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura Surda ajuda a construir as identidades das pessoas Surdas dentro da

sociedade; a cultura é como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação.

Concluimos que ‘Ser Surdo’ é ter uma identidade de pertença na cultura Surda e ao mesmo tempo uma identidade de projeto na mesma. Ele/ela é Surdo/a e também tem como projeto de vida, a identidade política Surda. Ele/ela comunica-se e empodera-se através da língua de sinais e projeta seu Ser no mundo sobre este escopo.

Diante de toda essa riqueza cultural, é inevitável concluirmos que existe/ deve existir um Currículo Surdo. Mas não um currículo de diretrizes e bases nacionais para todos adaptado e aplicado para Surdos, nem mesmo um currículo acrescido da Libras, como se esta fosse suficientemente uma língua de acesso ao mundo normal, ao contato com a maioria não-Surda.

O Currículo Surdo é um artefato cultural e social, guiado e determinado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas específicas da surdez. Ele produz identidades políticas e está conectado à História e a realidade Surda, possibilita aos Surdos apropriarem-se mais efetivamente de seus direitos já adquiridos, conhece e reconhece cada artefato da cultura Surda, suas identidades, suas representações e seu desenvolvimento no espaço escolar.

O Currículo Surdo é onde se produzirá e reproduzirá cultura Surda, tanto quanto também é fruto dela. Ele é o local do reconhecimento, promoção e desenvolvimento da cultura Surda. As identidades Surdas de pertença (o Ser Surdo, o Povo Surdo), as identidades surdas de projeto (como desta pesquisadora), a cultura e a História dos Surdos e da Libras, a epistemologia do conhecimento da comunidade Surda e de sua língua de sinais, a resistência e empoderamento Surdo, as lutas e movimentos pelo direito de Ser Surdo, as Políticas Públicas, as Reformas e transgressões curriculares, as novas tecnologias em comunicação, a literatura e Artes Surdas, enfim, tudo o que está presente na vida e cultura dos Surdos na escola é Currículo Surdo.

Isso não fora concluído unicamente nas pesquisas e análises teóricas, documentais; mas também ao observar dois espaços físicos bilíngues para Surdos onde pratica-se os currículos ali propostos. Cada instituição me surpreendeu de modo diferente, mas ambas comprovam que as experiências compartilhadas dentro da comunidade surda permitem aos Surdos se sentirem capazes e sujeitos culturais.

Nestes espaços, os alunos Surdos crescem em contato com outros Surdos, adultos, jovens, adolescentes e crianças, e assim descobrem precocemente uma vida e uma realidade Surda, empoderando-se de sua(s) identidade(s) Surda(s), participando dos movimentos Surdos, e se habilitam a usufruir inteiramente de sua cidadania, no pleno exercício dos seus direitos.

A prática pedagógica que conheci e vivenciei ainda tem muitas limitações a superar, assim como o próprio conceito de Currículo Surdo. O que temos que nos conscientizar é que o

currículo atual no qual estão os Surdos, ainda que seja nas Escolas Bilíngues, é, no máximo, um currículo em Libras, uma prática esforçadamente envolvida pela cultura Surda, preenchida de sujeitos e realidades Surdas, porém, a base, o currículo prescrito ao qual devem seguir, permanece aquele constituído por não-Surdos.

A experiência de conhecer ambas as escolas foi fascinante, em hipótese alguma tentarei aqui criticar a prática daqueles que lá vivenciavam tal fazer pedagógico; entretanto, o que melhor pude averiguar foi que, para constituirmos um espaço onde a Libras e a cultura Surda tenham seu ‘lugar’ por direito, e não necessitarmos de adaptações pedagógicas ou quaisquer outros esforços para ‘encaixar’ ao molde Surdo, tudo no Currículo Surdo deverá ser natural aos Surdos: a cultura, a língua, as identidades e também a prática pedagógica.

Para que espaços como estes visitados possam efetivamente viver um Currículo Surdo, serão necessárias transformações – diria até transgressões – das Políticas Públicas em educação de Surdos, das diretrizes, bases e avaliações curriculares, da formação de educadores bilíngues, das tecnologias e demais recursos didáticos etc.

Ou talvez, melhor, poderíamos dizer que não precisamos de transformações ou reformas, mas de algo novo. Como temos já em Políticas Públicas, temos a cultura própria dos Surdos, sua língua materna e natural, a Libras e tudo o que fora apresentado; o Currículo Surdo está posto, só posso recomendar agora que isso seja ofertado num dado espaço escolar, reconhecendo e valorizando a Libras e o desenvolvimento da Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

APPLE, Michel W. Repensando Ideologia e Currículo. *In: Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Escolas Democráticas**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOM DIA BRASIL. **Brasília debate se surdos devem estudar em escola regular ou especial**. <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasilia-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html>; (Edição do dia 19/05/2011). Acesso em 26/08/2012.

BRASIL. **Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

_____. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1.9394.htm

_____. **Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. *In:* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. [Antônio Flávio Barbosa Moreira; Vera Maria Candau]; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008a.

_____. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. [Miguel Gonzáles Arroyo]; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008b.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** [Nilma Lino Gomes]; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008c.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Língua Brasileira de Sinais.** v. 3. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília, SEESP/MEC, 1997.

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Disponível em: https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=1ygEmgqmGuH4R3coUMEdXJ-wpOKg579iA43Gr2GrwR_o

CASALI, Alípio Márcio Dias. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá. v. 23. n. 53/1. P. 259-279. Maio/ago 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12. N. 3, p. 25-36, set/dez. 2012.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória de Severino e a história de Severina:** um ensaio de Psicologia Social. 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial; Secretaria de Educação à Distância, 2007.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Prefácio. *In:* SANTO, Ruy César do Espírito. **Pedagogia da transgressão:** um caminho para o autoconhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: ArTmed, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FORQUIN, J.C. Introdução: Currículo e cultura. In: **Escola e Cultura**: Bases Epistemológicas do Conhecimento Escolar. Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

G1.GLOBO. **Surdos protestam em Brasília por melhores condições de ensino**. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-por-melhores-condicoes-de-ensino.html>. Acesso em 26/08/2012.

GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos Signaes dos Surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.

GARCÊZ, R. L. **Nada sobre nós sem nós**. Revista da FENEIS. n.44. Jun/Ago.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart (1992). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2009.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 2005.

LOURENÇO, Katia Regina Conrad; BARANI, Eleni. Educação e Surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. n. 08, set. 2011.

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Joinville-SC: SOCIESC, 2014.

_____. **Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Antonio Chizzotti. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: São Paulo, 2013.

_____. **Política Pública Linguística versus Educação Inclusiva: desvelando processos de exclusão de Surdos**. Joinville-SC: Asè Editorial, 2016.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 2005.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociedade e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

POKER, Thalita Catarina Decome. **O que eu fiz com o que as instituições fizeram de mim?** A história de Molly e a sua luta por emancipação frente às políticas de identidade no acolhimento institucional. Tese (doutorado em Psicologia Social). Orientador: Professor Doutor Antônio da Costa Ciampa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Letras LIBRAS**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Mariane Rossi. Letras Libras EaD. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Letras LIBRAS**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro. Imago, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTO, Ruy César do Espírito. **Pedagogia da transgressão**: um caminho para o autoconhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais – CES. Oficina do CES n. 135. Colégio de S. Jerônimo: Coimbra, jan. 1999.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. Trad. Donaldson M. Garschagen, Luiz A. de Araújo, Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008a.

_____. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

_____. **Surdos:** Vestígios culturais não registrados na História. Tese de Doutorado apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008b.

STROBEL, Karin; PERLIN, Gládis. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC: UFSC, 2008.

VENTURA, Zuenir. **1968:** o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade:** 1780-1950. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICES