

POR OUTRA EPISTEMOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

FOR ANOTHER EPISTEMOLOGY IN DEAF EDUCATION

Bruno Gonçalves Carneiro
Carlos Roberto Ludwig

Resumo. O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que promove não-existência e apaga diferenças. Nessa lógica, existe apenas uma possibilidade de ser, estar e de ter acesso a produtos e serviços seguindo os princípios de cientificidade, produtividade, do avançado e do global (QUIJANO, 2009, SANTOS, 2002, 2009). Alternativas a esse modelo vigente devem ter como fundamento uma resistência epistemológica (NUNES, 2009, SANTOS, 2002). No tocante à resistência, este artigo discute sobre epistemologias surdas em significar o mundo, produzir saberes e, principalmente, fundamentar propostas de educação para surdos. Por fim, apresenta o que autores surdos dizem sobre a educação e a organização da escola.

Palavras-chave: Epistemologia surda. Diferença. Perspectiva surda

Abstract. Western modern thought is an abyssal thought, which promotes non-existence and erases differences. In that logic, there is only one possibility of being and having access to products and services following the scientific, productive, advanced and global principles (QUIJANO, 2009, SANTOS, 2002, 2009). Alternatives to this current model must be based on epistemological resistance (NUNES, 2009, SANTOS, 2002). Regarding resistance, this article discusses deaf epistemologies in signifying the world, producing knowledge, and above all, providing education for the deaf. Finally, it presents what deaf authors state about the school's education and organization.

Key words: Deaf epistemology. Difference. Deaf perspective.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, as políticas públicas educacionais para surdos foram organizadas a partir de uma visão de surdez enquanto falta. Hoje encontrarmos discussões a considerar uma epistemologia surda na produção de conhecimento. Aqui, discutimos essa epistemologia enquanto alternativa ao modelo vigente.

Para isso, iniciamos o texto com uma crítica à realidade e como ela se apresenta, partindo do pensamento moderno ocidental que gera apagamento das diferenças, promoção da não-existência e classificação social (QUIJANO, 2009, SANTOS, 2002, 2009). Percorremos pelas alternativas de resistência (que pressupõem uma resistência epistemológica) e discutimos sobre epistemologias surdas (DE CLERCK, 2010, FRIEDNER, 2016, LADD; LANE, 2013, PAUL; MOORE, 2010, PERLIN, 2003).

Finalizamos com um breve recorte sobre o que os autores surdos brasileiros dizem a respeito da educação e da organização da escola (CAMPOS, 2014, PERLIN, 2003, 2014, RANGEL; STUMPF, 2012, REIS, 2007). Nas palavras de Perlin (2014, p. 224), “captar o narrar é fazer-nos presentes, a fim de que outros não falem por nós”.

1. A realidade e como ela se apresenta

Nós surdos somos... aquele grupo que Bauman denomina de *párias da sociedade*. O que nos levou a ser classificados como isto, se estamos bem vestidos, comemos em restaurantes de classe e transitamos em qualquer ambiente como qualquer grupo, simplesmente a chamada normalidade? Ser normal é tão importante, mas tão importante mesmo, que não se consegue entender até que ponto vai seu significado (PERLIN, 2007, p. 9).

A realidade não pode ser reduzida ao que existe. De acordo com Santos (2002), a lógica que nos é apresentada é apenas uma das racionalidades que existe no mundo. A experiência social é mais ampla do que a tradição científica/ filosófica ocidental conhece e considera importante. A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo.

Segundo o autor, o entendimento que temos sobre a realidade é parcial, incompleto e limitado, apesar de se apresentar como a única possibilidade. Essa noção de todo, totalidade, nada mais é do que uma das partes. Mas, para assim se manter, tem que ignorar o que não se ajusta e impor-se sobre as outras, homogeneizando-as, para que não fujam de seu controle. A totalidade cria, legitima o poder social e governa o comportamento do todo e de cada uma das partes. O todo se torna referência para as demais diferenças (SANTOS, 2002, 2009, QUIJANO, 2009).

Assim, nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade. Nessa lógica, as diferenças não são legitimadas. Não é admissível que qualquer das partes tenha vida fora da que lhe é atribuída e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade. As relações, sempre dicotômicas, são estabelecidas em hierarquia e fazem com que as experiências sociais sejam desperdiçadas. É justamente desse desperdício que emerge a ideia de que não há alternativas. As experiências humanas e seus atores se tornam invisíveis (SANTOS, 2002, 2009).

Santos (2009) coloca que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste de um sistema de distinção entre os visíveis e os invisíveis. Essa distinção é estabelecida através de linhas que dividem a realidade social entre o universo deste e o do outro lado. O universo de lá desaparece enquanto realidade, ou seja, torna-se inexistente, irrelevante e incompreensível. Para o autor, elimina-se quaisquer realidades que se encontrem naquele espaço.

Para isso, há processos elaborados a promover essa não-existência, dentre eles (i) monocultura do saber e do rigor científico, (ii) classificação social (iii) universalismo e (iv) lógica produtivista (SANTOS, 2002).

A monocultura do saber e do rigor científico consiste em transformar a ciência moderna e a alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade. A não-existência assume a forma de ignorância ou de incultura. Como consequência, emerge um monopólio epistemológico sobre a verdade. Do outro lado da linha, não há conhecimento real.

O universo desprestigiado, atribuído pela totalidade, é um amontoado de comportamentos que não podem ser considerados. Ainda de acordo com o autor, essa postura conduz à negação da natureza humana, o que licencia violência e apropriação indevida por agentes deste lado da linha. Para ele, isso justificou a invasão de terras indígenas, proibição do uso de línguas nativas, destruição de símbolos e lugares sagrados, enfim, todas as formas de discriminação cultural e racial.

Tais práticas ainda permanecem legitimadas, envolvendo outros povos e grupos minorizados.

Esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano (...). As colônias representam um modelo de exclusão social que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial (SANTOS, 2009, p. 31).

A classificação social enquanto lógica de promoção da não-existência se baseia na estratificação das diferenças. Santos (2002) explica que esse processo consiste em distribuir a população em categorias hierarquizadas de forma que a não-existência assume uma posição de inferioridade insuperável. Ou seja, os inferiores são sempre inferiores e não podem ser uma possibilidade crível a quem é superior.

Conforme Quijano (2009), essa é uma concepção de humanidade em que um grupo se impõe sobre outros e gera uma estrutura social a partir de raça, gênero e controle do trabalho. Categorias de exploração e dominação, por exemplo, são naturalizadas e passam a ser um poderoso instrumento de poder.

A cor da pele, a forma e a cor do cabelo, dos olhos, a forma e o tamanho do nariz, etc., não tem nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. E, do mesmo modo, ser trabalhador 'manual' ou 'intelectual' não tem relação com a estrutura biológica. Por outras palavras, o papel que cada um desses

elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a ‘natureza’. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais (QUIJANO, 2009, p. 105-106).

Outra lógica de promoção da não-existência é a estratégia da escala dominante que determina a irrelevância de todas as outras escalas possíveis. Essa grandeza de proporcionalidade aparece sob a forma de universalismo e vigora independente de contextos específicos. Tem precedência sobre todas as outras realidades. As realidades locais são incapazes de ser alternativas viáveis ao que existe, ao modo universal/ global (SANTOS, 2002).

Gladis Perlin (2005, 2007) faz um alerta importante em relação ao poder homogeneizante que tenta universalizar o surdo com o argumento da inclusão, em que se admite a diversidade mas não a diferença. A bandeira “todos somos seres humanos, partilhamos traços culturais únicos” é perigoso. A autora inclusive afirma que a cultura surda não se mistura à cultura dos não surdos, numa forma positiva de romper a ideia que o surdo é um ouvinte.

Ao longo da história, as identidades surdas foram camufladas. Strobel (2007) menciona alguns sujeitos surdos¹ que tiveram suas diferenças apagadas pelos discursos oficiais. Há pouca referência a eles enquanto surdos. Os registros concebem esses personagens como sujeitos ouvintes, criando um contexto aceitável para a sociedade.

Nas representações diferenciadas acerca de surdos que se destacaram e tiveram influências ao longo da história, cada sujeito surdo torna-se participante obrigatório em uma competição que vai determinar se vai ser estereotipado ou não, porque se não ‘falar’ ou ‘ouvir’ como o esperado pela sociedade, poderá ser definido como possuidor de uma incapacidade ou de incompetência (STROBEL, 2007, p. 20).

Mais uma das lógicas de promoção da não-existência é a lógica produtivista, baseada na monocultura dos critérios de produtividade capitalista (SOUSA, 2002). Deste princípio segue que o crescimento econômico é objeto racional inquestionável. O trabalho produtivo é o que maximiza a geração de lucros. A não-existência simboliza a improdutividade e a desqualificação profissional. Para Quijano (2009), este padrão tem implicações decisivas sobre o caráter e o sentido das relações intersubjetivas de autoridade, em torno dos agentes e seus produtos.

¹ Strobel (2007) cita o ator Lou Ferrigno, que ficou famoso por participar da série de televisão *O incrível Hulk* em 2003 e 2008. Menciona também o Conde d’Eu, esposo da Princesa Isabel, como uma personalidade surda mas quase nunca mencionado. O fato de ser surdo talvez foi o motivo para o interesse de Dom Pedro II em fundar o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atual INES), em 1857.

Assim, Santos (2002) pontua que o ignorante, o inferior, o local e o improdutivo são formas sociais criadas para a produção da não-existência. As realidades que elas representam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades científicas, avançadas, globais e produtivas. São partes desqualificadas de totalidades hegemônicas que apenas confirmam o que existe e como existe. Para o autor, só aumentando o campo das experiências é possível avaliar melhor as possibilidades hoje disponíveis. De acordo com Quijano (2009, p. 114),

[o] lugar central da corporeidade neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder. (...) Isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo direto e imediato, do controle das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjetividade e autoridade (QUIJANO, 2009, p. 114).

Novamente, a realidade não pode ser resumida ao que conhecemos. As diferenças até então negligenciadas reclamam novas posições. Aliás, a diferença é própria da natureza humana. O conflito e as negociações são inevitáveis. Permanecer não é mais possível.

2 Outras realidades, novas epistemologias

A nossa trilha perfaz nos identificarmos enquanto surdos, enquanto aqueles com marcas de diferença cultural. Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando. Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdo (PERLIN, 2007, p. 10).

Segundo Santos (2002, 2009), o pensamento abissal tende a permanecer por mais que gere práticas excludentes. Para o autor, a resistência ao que está posto deve ter como fundamento uma resistência epistemológica. O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e abrange diferentes epistemologias.

Assim, novos critérios surgem. Há reivindicação por uma epistemologia da periferia, baseada no ignorante, no atrasado, no local e no improdutivo – seguindo a classificação totalitária discutida por Santos (2002, 2009) – ou ainda, por reformular a própria noção do que seja epistemologia (NUNES, 2009).

De acordo com Nunes (2009), a emergência de epistemologias adjetivadas, marcando atores, saberes e contextos distintos é uma forma de criticar a soberania epistêmica. Uma maneira de evitar o desperdício da experiência. Não se trata de ampliar a totalidade, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. Novamente de acordo com Santos (2002), precisamos legitimar a coletividade como construída pela diferença. Precisamos conhecer e valorizar a experiência social. Pensar as dicotomias fora das relações de poder que as unem e revelar alternativas até então desprestigiadas (SANTOS, 2002).

Isso implica em (i) nenhum saber ser desqualificado sem antes ter sido posto à prova a partir de condições situadas, (ii) nenhum saber ser outorgado o privilégio de ser mais adequada que outras formas, sem ser situado e sem avaliar suas consequências, (iii) nenhum saber ser elevado à condição de padrão para validar outros saberes, sem considerar condições situadas de sua produção e suas consequências (NUNES, 2009). Dessa forma, Nunes (2009) esclarece que todo conhecimento é situado. Ele está vinculado aos atores, processos e contexto.

Com o advento da pós-modernidade, a produção de conhecimento a partir de grupos étnicos minorizados ganha força. Este também é o imperativo para a visibilidade de epistemologias surdas (LADD; LANE, 2013, PAUL; MOORES, 2010, PERLIN, 2003). Considerando que não há separação entre o conhecimento e os atores do processo, com suas consequências e contexto, indispensável perspectivas sobre surdo, surdez e línguas sinalizadas que considerem toda a complexidade que envolve a diferença. Daí a necessidade de uma visão de dentro.

Segundo De Clerck (2010), a produção científica é tradicionalmente marcada por uma ideologia ouvintista e pela atuação de pesquisadores não membros da comunidade surda. Diferente, as epistemologias surdas contribuem para uma ciência não colonial, de múltiplas perspectivas. Aliás, “uma sociedade democrática e pluralista deve encorajar indivíduos e grupos a (adquirir poder para) viver de acordo com suas próprias visões” (DE CLERCK, 2010, p. 442). Isso inclui a implementação de produtos e serviços na perspectiva da diferença, com reflexões e estratégias específicas.

Embora seja uma discussão recente, epistemologias surdas sempre existiram. Se há sujeitos que se constituem a partir de línguas sinalizadas; se há práticas simbólicas a partir dessa maneira de se constituir; se tais práticas alicerçam outros artefatos culturais que por sua vez vão possibilitar renovadas concepções, há sim uma maneira surda de se posicionar e

refletir sobre o mundo². Sobre isso, Paddy Ladd (2003) usa o conceito de surdidade³ em oposição à surdez (enquanto perda), numa estratégia de contemplar a experiência de ser surdo e todas as dimensões atreladas. O termo surge como uma alternativa positiva ao modelo hegemônico clínico patológico. Uma estratégia de descolonizar a surdez.

A surdidade representa um processo de descoberta de um mundo com possibilidades infinitas. Para Ladd e Lane (2013), novas dimensões de pensamento surgem, como o respeito à sabedoria e experiência das pessoas surdas. Os autores reforçam ainda o reconhecimento da coletividade surda enquanto grupo étnico.

Os aspectos étnicos de diferentes mundos surdos estão relacionados à língua, vínculo com os pares, manutenção de instituições sociais e culturais, arte, história, território, parentesco, socialização e a existência de fronteiras. A língua de um grupo étnico desempenha papéis tais como transmissão de patrimônio cultural entre gerações, interação entre o grupo, além de ser principal marca da diferença. É o que se observa entre os surdos. Há também uma sensação de pertencimento no contato com os pares, lealdade, manutenção de informação e diversas práticas discursivas. Instituições como associações políticas e esportivas garantem profissionalização, lazer, empoderamento e socialização. Acontece também produção artística a partir da experiência de pessoas surdas, reforçando valores e conhecimento. Há histórias com suas tragédias e conquistas que os une numa relação de parentesco e gera solidariedade. As fronteiras são marcadas pela diferente produção de sentidos entre surdos e ouvintes, códigos de conduta, dentre outros. Para os autores, é provável que haja etnias surdas onde quer que encontremos línguas sinalizadas (LADD; LANE, 2013). Dessa forma,

[t]emos o espaço positivo das diferenças entre os grupos, o espaço constitutivo do ser o outro na sua etnicidade, e instâncias culturais motivadoras, tais como a língua, o jeito de ser, o modo de encarar a vida, em síntese a atitude experiencial de vivência no essencial das diferenças comuns ao grupo, etnia ou povo (PERLIN, 2003, p. 145).

De acordo com Friedner (2016), coisas passam a existir (ou não) através de práticas de entendimento. Isso quer dizer que os fenômenos da realidade objetiva não podem ser desvinculados do entendimento que temos sobre estes mesmos fenômenos. Ou seja, a maneira como as pessoas constroem e atuam no mundo é baseada no que entendem. Dessa forma,

² Segundo Perlin e Reis (2013), ser surdo é uma questão de vida. Uma experiência na perspectiva de um mundo visual, em que emerge a cultura surda representada pela língua de sinais e pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer e atuar na realidade.

³ Deafhood

questões de compreensão e não compreensão são importantes ao pensar ontologias e epistemologias de pessoas surdas.

Essa compreensão quando mútua, cria uma sociabilidade surda. Uma rede de informação que possibilita a apropriação de conhecimentos e mune pessoas surdas com habilidades fundamentais a construir suas identidades (DE CLERCK, 2010, FRIEDNER, 2016). Mas nem sempre isso é garantido, considerando que tais práticas perpassam pela língua em uso. Para a autora, vivemos num contexto de mundo em que a maioria das pessoas não usa línguas de sinais. Por isso, verificar a compreensão garante a participação nesta rede de sociabilidade.

Ainda de acordo com Friedner (2016), entre os surdos os sinais ENTENDER e NÃO-ENTENDER são usados de forma crítica a identificar a existência e participação de um nível de entendimento que vai além da simples compreensão referencial. Distingue situações próximas de uma perspectiva surda na construção de conhecimento daquelas em que há distanciamento da sociabilidade surda. Serve também para marcar a diferença entre “nós” e “eles”⁴.

Aqui, a noção de entendimento

[n]ão é apenas entender léxico e sintaxe da língua de sinais, não é apenas uma compreensão referencial. É uma compreensão mais profunda do que significa ser surdo no mundo, envolvido na sociabilidade surda. (...) Envolve a consciência do que é importante para os surdos. (...) É assumir valores mais amplos (que devem estar) ligados à língua de sinais e a sociabilidade surda. (...) É assegurar que todas as pessoas surdas possam participar de uma sociabilidade comunicativa a que são sensíveis e que podem usar na produção de sentidos (FRIEDNER, 2016, p. 197-198).

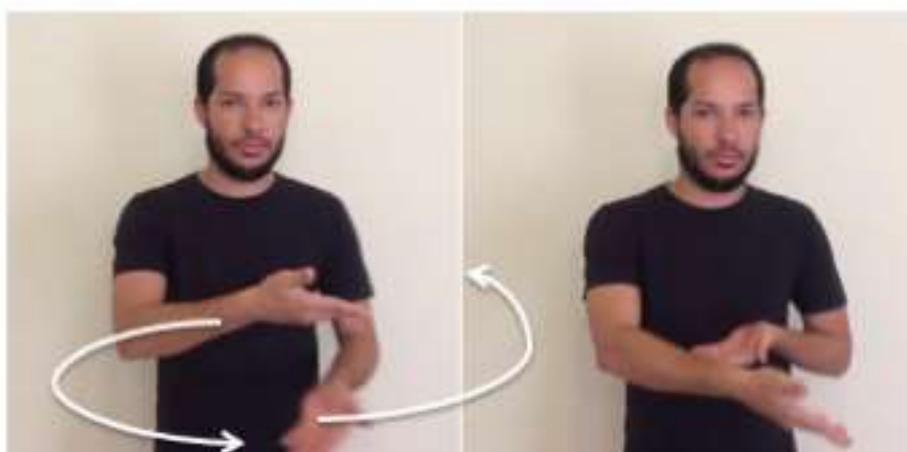
O conhecimento de mundo através da compreensão e não compreensão e o valor atrelado ao entendimento são fundamentais. Ou seja, “quando o entendimento acontece, epistemologias e ontologias criam mundos surdos. O não entendimento destrói mundos surdos” (FRIEDNER, 2016, p. 199).

Acrescentamos às reflexões o sinal INTERAÇÃO em libras (fig. 1). Argumento que seu uso também remete a situações em que há presença (ou não) de uma sociabilidade surda. Ele diz respeito à comunicação em língua de sinais, trocas simbólicas efetivas, momentos de lazer, pertencimento e caracteriza ambientes onde a cultura surda é valorizada. Dessa forma,

⁴ Friedman (2016) cita que ao usarem o sinal NÃO ENTENDER (não entendimento), os surdos criticam de maneira ampla os não sinalizadores e as situações desagradáveis com que se deparam, como por exemplo o familiar que não sinaliza, o professor ouvinte que não se preocupa com a diferença surda, etc.

marca situações em que o sujeito compreende os fatos do mundo, participa das tomadas de decisão, e assim por diante.

Fig. 2 - Sinal INTERAÇÃO em libras



Fonte: Imagem produzida por um dos autores do artigo

Assim, práticas de entendimento fundamentam saberes dos surdos e alicerçam ações no mundo, em todas as esferas do comportamento (DE CLERCK, 2010, FRIEDNER, 2016, PERLIN, 2003). A exemplo, Holcomb (2010) relata como os saberes dos surdos, com suas experiências, foram fundamentais para mudança nas políticas educacionais nos Estados Unidos. O autor faz uma síntese dessa trajetória a partir de relatos de profissionais que fizeram parte do processo de implementação de um novo programa⁵. A estratégia foi reverter a filosofia do Oralismo⁶ para a Comunicação Total. Na época, a Comunicação Total era uma nova proposta de educação para surdos.

Ao longo da história da instituição, que contou também com a administração de um surdo, os professores surdos **sabiam** que as limitações educacionais dos alunos estavam relacionadas a oportunidades limitadas de interação em língua de sinais; **sabiam** que as

⁵ Programa de Treinamento Nacional de Liderança, na Faculdade de San Fernando Valley, nos Estados Unidos, em 1962.

⁶ Apenas para situar o leitor, apresentamos a definição de Paddy Ladd (2013) sobre o Oralismo: “uma ideologia que busca remover tudo que se refere ao surdo do sistema educacional, da sociedade e, possivelmente, do mundo”.

crianças surdas precisavam de acesso à comunicação; **sabiam** da necessidade de criar um ambiente sem barreiras dentro da escola e em casa; **sabiam** que as crianças surdas deveriam “ver” na mesma proporção que as crianças ouvintes “ouvem”; **sabiam** da necessidade de proporcionar um *input* visual da língua oral; **sabiam** da escassez de intérpretes; **sabiam** da importância de aumentar o número de professores surdos, **sabiam** da urgência em estimular ainda mais as crianças surdas a nível de linguagem, o mais precoce possível⁷.

Novamente, as experiências surdas precisam ser validadas e legitimadas. Na implementação de políticas públicas, as línguas de sinais e as epistemologias surdas devem assumir o papel que lhes são de direito.

A criação de condições de emancipação social, a partir de grupos sociais concretos, é urgente (SANTOS, 2002). Nesse processo, a educação possui um papel fundamental. A educação é compreendida como um direito em si e um meio indispensável para acessar outros direitos. Ou seja, um meio para efetivar a democracia, o desenvolvimento, a justiça social e construir uma cultura de paz (BRASIL, 2007).

3 O que os surdos dizem sobre a educação

Nenhum de seus professores entendia que, na prática, ele precisava de um método que lhe permitisse a identificação de si. E o que é isto? Um método que lhe permitisse ler. Não um método de ler ao jeito que o ouvinte precisa, misturado com a audição, mas um método que lhe permitisse ler de forma a usar apenas a visão. Ele não precisava ler palavras. Ele precisava apenas saber “ler” em sua alteridade. Ele somente precisaria de um professor surdo que lhe dissesse: “Você é surdo e eu também. Venha, olhe este jogo, ele está dizendo o que você deve aprender” (PERLIN, 2014, p. 227-228).

A história da educação de surdos no mundo é marcada por tragédias e fundamentada em saberes hegemônicos distante de epistemologias surdas (HOLCOMB, 2010). Aqui resgatamos, ainda que discretamente, o que os surdos dizem sobre a educação e a organização da escola⁸. A proposta da seção é ressaltar as demandas educacionais a partir das reflexões de pesquisadores surdos brasileiros e de recentes conquistas legais no país.

⁷ O termo **saber** está em negrito conforme Holcomb (2010) fez em seu texto, para enfatizar os saberes dos surdos que são negligenciados pela promoção da não-existência.

⁸ A construção “os surdos dizem” pode remeter o leitor à ideia errônea de “surdos” como algo homogêneo e estanque. A comunidade surda é plural e diversa. Segundo De Clerck (2010), pensar a comunidade surda de maneira monolítica pode igualmente causar opressão dentro da comunidade surda ao desconsiderar, por exemplo, epistemologias surdas indígenas. Da mesma forma, o que se entende como importante para comunidades surdas no ocidente não necessariamente se aplica a culturas e comunidades surdas não ocidentais (LADD; LANE, 2013).

De maneira geral, as políticas educacionais voltadas para surdos, perpassam por concepções sobre a surdez. Campos (2014) esquematiza três períodos dessas políticas no Brasil. Na (i) Educação Tradicional/ Moderna o surdo é visto como deficiente e anormal. Sob uma visão clínica, os surdos são disciplinados a se aproximarem ao padrão normal do não surdo. Noutro momento, intitulado (ii) Educação para a Diversidade, há uma política de educação para todos. Mas, ainda é imposto a experiência ouvinte ao surdo. Há uma política de monolinguismo e um incentivo à diversidade mas não à alteridade. Na atualidade, as discussões estão voltadas para uma (iii) Educação Cultural em que o sujeito surdo é visto como diferente, como um sujeito cultural. Há negociação para um espaço escolar equilibrado em línguas e culturas.

Strobel (2008) fez um resgate da história da educação de surdos no Brasil que evidencia políticas educacionais enquanto práticas reabilitadoras (reflexo do primeiro momento). A autora entrevistou surdos que durante a infância/ adolescência estudaram em uma instituição de ensino estilo internato. Um estudo pontual que reflete o perfil das políticas educacionais vigentes no país à época. Das narrativas constata-se frequentes pressões psicológicas, abusos e defasagem educacional. Evidências de um período dolorido em que a concepção de surdez era a de incapacidade.

O movimento mundial para a Educação Inclusiva teve seu marco com a Declaração de Salamanca e trouxe para a escola minorias excluídas. Uma oportunidade de acesso ao ensino sistemático na epistemologia dominante. Assim, há uma tendência de fechamento das instituições de ensino “especiais”. A escola regular passa a ser denominada a escola das diferenças, pela proposta de inclusão (BRASIL, 2008).

Mas, de acordo com Campos (2014), a conquista do direito de estudar em uma escola regular ainda representa conflito para a população surda. Nesse espaço, não há uma prática que permita o aluno surdo construir sua subjetividade. As práticas contemplam apenas a diferença do aluno ouvinte. Ainda segundo a autora, por trás da suposta conquista, a história se repete.

A imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos. Podemos considerar como formas de agressão: a eliminação da diferença; a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão do surdo entre deficientes; e a inclusão do surdo entre ouvintes (CAMPOS, 2014, p. 41).

De acordo com Perlin (2014), as diásporas surdas estão em busca de sua alteridade. A surdez enquanto falta não tem mais lugar. Todos estão movidos por uma sede de encontro, daí a necessidade de situações que possibilitem o pulsar das identidades surdas. E a escola é uma instituição oportuna para isso.

Segundo a autora, a escola deve proporcionar práticas que permitam os sujeitos a identificação de si. Nesse sentido, uma educação em língua de sinais contém aspectos determinantes para os processos de construção das identidades dos surdos (PERLIN, 2014).

O método bilíngue deve apresentar aquilo que o identifica, o uso da língua de sinais e de uma didática que não a deixe longe daquilo que sabemos: o constitutivo do sujeito surdo, em seu operador totêmico, é o uso da visão e, com isto, a língua criada para este fim, a língua de sinais. Precisa ser, portanto, uma didática que leve à aprendizagem com o uso da visão, e não com a interpretação sinalizada de um sujeito que lhe é diferente, que tem prevalência com os espaços de poder da outra cultura e que não oferece livre acesso a seus saberes, valorizados e completados pelo uso da língua em suas origens (PERLIN, 2014, p. 229-230).

Por isso, a necessidade de repensar a educação e oportunizar condições para que os alunos surdos se constituam enquanto sujeitos e transformem sua realidade. Ou seja, uma pedagogia da diferença em que o aluno surdo construa sua subjetividade diferente do ouvinte (PERLIN, 2003). Mais uma vez, é a língua de sinais que vai caracterizar a escola para surdos. A partir da libras, as relações são incontestavelmente sólidas. Todas as ações, reflexões e mediações se tornam efetivas. Com trocas significativas entre pares, os alunos surdos se fortalecem e estabelecem uma relação segura com o mundo (MARTINS, 2012, PERLIN, 2003, 2014). Nas palavras de Rangel e Stumpf (2012),

quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas. As notícias diárias vêm para a sala de aula e os conceitos ficam claros. Os diálogos acontecem animados. Os problemas pessoais encontram um interlocutor, pois, muitas vezes, não existe diálogo em família. As coisas que envolvem os surdos passam a ser temas centrais, por exemplo, a história dos surdos, as associações existentes, a língua de sinais com suas diferenças internacionais, nacionais e regionais explicitadas, a procura e a discussão de novos sinais (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 115).

Nesse sentido, a presença de professores surdos é fundamental. Para Reis (2007), essa importância vai muito além de uma visão simplista de professor como modelo. Com o professor surdo uma nova cultura, identidades e alteridade de ser estão disponíveis. Os sujeitos das identificações são múltiplos, contraditórios e empurram em diferentes posições.

Diante dessa heterogeneidade, o professor provoca deslocamento à construção da identidade do sujeito, em um processo que nunca para de acontecer. No caso do professor surdo, a identificação contribui para que os alunos surdos construam sua subjetividade em sua língua, assumindo sua cultura e identidades.

Diante dessa relevância, a escola deve ter uma política pedagógica e uma proposta curricular que considere o sujeito surdo como uma pessoa completa. Atores surdos devem tomar parte dessa construção identitária, para assim definir suas especificidades em oposição a uma norma (ouvinte) em que o surdo não atinge (RANGEL; STUMPF, 2012).

Nesse interim, as experiências das pessoas surdas assumem o comando. Esta é a lógica da pedagogia surda, que deve ser pensada em um espaço pós colonial (PERLIN, 2003). De acordo com Perlin (2003), no espaço da diferença existe uma pedagogia que considera o outro no seu “ser outro”, sustentando sua voz de alteridade. Sem a pedagogia da diferença não há inclusão escolar efetiva, apenas o reforço da deficiência que insiste em normalizar o aluno surdo.

Ainda segundo a autora, quando surgem os professores surdos, surge a pedagogia surda com mudanças significativas. Neste contexto, os alunos surdos, mais participativos, também forçam novas posições, sempre interessados pela sua diferença.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Consoante, a legislação atual garante um ensino bilíngue para surdos⁹. Desta forma, a escola deve implementar ações com o intuito de atender as especificidades linguístico-culturais de seus alunos surdos. As instituições devem se organizar a permitir uma construção de conhecimento através da libras. O decreto 5626/05 em seu artigo 14 prevê o ensino em libras, o ensino de libras, o ensino de língua portuguesa como segunda língua, avaliações em libras, interpretação simultânea de aulas quando ministradas em português, verificação de conhecimento em libras, curso de libras para a comunidade escolar, contato entre pares, disponibilização de equipamentos e acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos no apoio à educação de surdos.

As línguas de sinais brasileiras fazem parte do patrimônio linguístico cultural nacional. Nesse sentido, é urgente também a implementação de um currículo nas escolas que

⁹ Alguns exemplos: decreto 5625/05, lei 13005/04 (Plano Nacional de Educação) e lei 13146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

contemple sobre a constituição da libras e dos povos surdos no Brasil e no mundo. Ou seja, por uma história cultural sem repetir os holocaustos, mas sobre narrativas da produção daquilo que constitui a experiência dos surdos (CAMPELLO, 2011, RANGEL, 2012, PERLIN, 2003, PERLIN; STROBEL, 2013). Essa demanda abrange também o ensino e uso de um sistema de escrita de sinais (STUMPF, 2005).

Acredito, por fim, na necessidade de registrarmos novas narrativas surdas, a fim de que permaneçam e fortaleçam a cultura surda. É preciso abrir o baú da memória com as mãos dos próprios surdos e apresentar as nossas histórias, pois ainda há muito para contar e construir (RANGEL, 2012, p. 224).

Sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, Lima-Silva (2012) verifica que os surdos ainda estão inseridos junto com os alunos ouvintes nas aulas de língua portuguesa.

A autora ressalta a necessidade de oportunizar um ambiente de aprendizado em que os alunos estejam confortáveis, ao lado de colegas que possuem a mesma relação (de segunda língua) com o português e com professores cientes dessa perspectiva. Além disso, as metodologias de ensino de línguas para surdos devem ser pensadas a partir da libras e pressupõe práticas em sala específica.

Uma educação para surdos deve permitir a construção de um espaço em que os estudantes surdos possam pensar e falar em libras. Ou seja, compreender os conteúdos escolares a partir de discussões com pares, professores surdos e professores ouvinte bilíngues, sempre na perspectiva da diferença.

Finalmente, as políticas educacionais devem ser pensadas com o envolvimento ativo de pessoas surdas. O decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência é uma garantia nesse sentido. Ele estabelece o envolvimento de pessoas com deficiência por intermédio de suas organizações representativas na elaboração e implementação de legislação e políticas relativas às pessoas com deficiência¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁰ O termo “pessoa com deficiência” é um termo jurídico que diz respeito a um grupo de indivíduos que demanda alguma especificidade para a vida de relação e que historicamente foi excluído das políticas públicas (ARAÚJO; FERRAZ, 2010). O decreto 6.949/2009, ao contemplar os surdos brasileiros não derruba as discussões sobre surdez enquanto diferença e não deficiência.

Conforme discutido no artigo, o contexto pede mudanças. A resistência ao que está posto acontece a partir de uma resistência epistemológica, que ganha força com reconhecimento das diferenças. Nas palavras de Santos (2009), a violência e o sofrimento humano só podem ser enfrentados se situarmos nossa perspectiva epistemológica no outro lado da linha. É o princípio do pensamento pós-abissal.

E nesta demanda de promoção das ausências e valorização das experiências sociais, a epistemologia surda assume grande responsabilidade em legitimar a forma da pessoa surda em significar o mundo e produzir conhecimento.

Os saberes surdos, alicerçados na cultura surda, estão disponíveis e clamam por novas posições principalmente no repensar a educação de surdos. Conforme Perlin (2014), a escola deve ser um local que oportunize o pulsar das identidades surdas. Que seja a escola uma realidade para que o aluno surdo encontre sua diferença. Isso pressupõe mudanças de concepção e de práticas.

De acordo com os autores surdos, os alunos surdos precisam aprender em sua alteridade. “A sabedoria e as experiências que as pessoas surdas ganharam com a vida podem ser a melhor fonte para avaliar os esforços nesse sentido” (CLERCK, 2010, p. 443).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva; FERRAZ, Fernando Basto. **O conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho.** Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI (Fortaleza), 2010, p. 8841-8858.

BRASIL. Decreto Nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMPELLO, Ana Regina Souza. **A constituição histórica da língua de sinais brasileira:**

REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 101-117 Inhumas/Goiás Brasil.

século XVIII a XXI. Revista Mundo e Letras. v. 2. 2011.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 37-62.

DE CLERCK, Goedele AM. **Deaf Epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: an anthropological perspective.** American Annals of the Deaf, Volume 154, n. 5, Winter, 2010, p. 435-446.

FRIEDNER, Michele. **Understanding and Not-Understanding:** What Do Epistemologies and Ontologies Do in Deaf Worlds? Sign Language Studies, Volume 16, n. 2, Winter 2016, p. 184-203.

HOLCOMB, Thomas K. **Deaf epistemology: the deaf way of knowing** American Annals of the Deaf, Volume 154, n. 5, Winter, 2010, p. 471-478.

LIMA-SILVA, Simone Gonçalves de. Pedagogia surda e ensino da língua portuguesa para surdos. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos.** Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 265-274.

MARTINS, Carlos Roberto. A cultura surda na escola. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos.** Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 149-166.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. Cap. 6. p. 215-242.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1.** Colonização dos surdos. Tradução: Mariana Martini. Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2003. 173.

LADD, Paddy; LANE, Harlan. Deaf ethnicity, deafhood, and their relationship. **Sign language studies**, Volume 13, n. 4, Summer 2013, p. 565-579.

PAUL, Peter; MOORES, Donald. **Perspectives on Deaf Epistemologies.** American Annals of the Deaf, Volume 154, Number 5, Winter 2010, pp. 417-420

PERLIN, Gladis. Prefácio. In: QUADROS, Ronice Muller; PERLIN, Gladis. (Orgs). **Estudos Surdos II.** Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. p. 9-13.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 51-74.

PERLIN, Gladis. Cultura e educação bilíngue no pulsar das Identidades surdas contemporâneas. In: ADREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença. (Orgs). **Educação de surdos em debate.** Curitiba: Editora da UTFPR, 2014. p. 223-232.

PERLIN, Gladis; REIS, Flavianne. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Org). **Um olhar sobre nós surdos.** Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 29-46.

REVELLI - ISSN 1984-6576 v.10 n.4 - Dezembro, 2018. p. 101-117 Inhumas/Goiás Brasil.

PERLIN, Gladis T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.** 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo.** Educar em Revista. n. 2. 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 73-117.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. História Cultural da pedagogia dos Surdos: 15 anos depois. In: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos.** Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 213-226.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulália. (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 113-124.

REIS, Flavianne. Professores surdos: identificação ou modelo?. In: QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos II.** Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. Cap. 1. p. 86-99.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. p. 9-19.

SANTOS, Boaventura de Sousa Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009. Cap. 1. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller. **Estudos Surdos II.** Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. Cap. 1. p. 18-37.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador.** 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Curso de Pós-Graduação em Informática da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.