

O surdo como cidadão integrante da comunidade surda: analisando discursos curriculares de escolas de surdos

The deaf as a citizen part of the deaf community: analyzing curricular discourses of schools for the deaf

Ana Gabriela da Silva Vieira

Madalena Klein

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Pelotas – Brasil

Resumo

As escolas bilíngues para surdos vêm sendo um lugar privilegiado para as pesquisas na área da Educação de Surdos, propiciando investigações que auxiliam na compreensão desse aluno surdo enquanto sujeito que faz parte de uma comunidade: a comunidade surda. Este artigo apresenta um estudo de documentos curriculares de escolas de surdos de forma dialogada com o estudo de legislações e Políticas Públicas que dão diretrizes para a educação de surdos no Brasil. Operando com uma análise do discurso em Michel Foucault, encontramos, funcionando nesses documentos curriculares, um enunciado que subjetiva o surdo como um cidadão de direitos e como integrante da comunidade surda. A partir de uma discussão teórica sobre direito e cidadania, aprofundamo-nos na análise desse enunciado de forma a pensar o surdo como aquele que tem direitos humanos e também direitos que advêm de ser parte da comunidade surda, sendo esses direitos de pessoa com deficiência e de uma minoria linguístico-cultural.

Palavras-chave: Comunidade Surda; Educação de Surdos; Cidadania.

Abstract

Bilingual schools for the deaf have been a privileged place for research in the area of Deaf Education Deaf, providing investigations that help in understanding this deaf student as a subject that is part of a community: the deaf community. This article presents a study of curricular documents of schools for the deaf dialoguing with the study of legislation and Public Policies that provide guidelines for the education of the deaf in Brazil. Operating with an analysis of Michel Foucault's discourse, we found, functioning in these curricular documents, a statement that subjectifies the deaf as a citizen of rights and as a member of the deaf community. Based on a theoretical discussion on law and citizenship, we deepened the analysis of this statement in order to think of the deaf as those who have human rights and rights that come from being part of the deaf community, being these rights of persons with disabilities and of a linguistic-cultural minority.

Keywords: Deaf Community; Deaf Education; Citizenship.

Introdução

Neste artigo, a partir do estudo dos documentos curriculares de três escolas de surdos, bem como de documentos estatais relativos à Educação de Surdos, pretendemos abordar um enunciado em funcionamento, que subjetiva o aluno surdo enquanto um sujeito surdo que é cidadão de direitos e parte integrante de uma comunidade: a comunidade surda.

O estudo desses documentos curriculares deu-se no decorrer da pesquisaⁱ de Mestrado, em que foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares de três escolas de surdos do Rio Grande do Sul. A análise nos permitiu olhar para os modos como os discursos que se materializam nos referidos documentos estão produzindo sujeitos a partir de determinados mecanismos de governo. Esses discursos, que também são recorrentes nas legislações e Políticas Públicas que tratam da Educação de Surdos, estão atrelados à noção de direito e de cidadania e vêm pensando os sujeitos na perspectiva da inclusão social enquanto aqueles que devem participar ativamente da esfera sociopolítica e que tem garantidos certos direitos inalienáveis.

Deste modo, o presente texto se dividirá em três momentos: em primeiro lugar, trataremos de algumas considerações teóricas acerca dos conceitos de cidadania, direito e comunidade surda; em segundo, faremos uma discussão teórico-metodológica que vincula a teorização de Michel Foucault sobre o discurso com as teorias do currículo; e, por fim, nos deteremos na análise do enunciado do surdo como cidadão de direitos enquanto um integrante da comunidade surda, que encontramos funcionando nos documentos curriculares de escolas de surdos.

Direito, cidadania e comunidade surda: ferramentas conceituais

Neste tópico, trataremos dos conceitos que dão base teórica a esse artigo: direito, cidadania e comunidade surda. Para falar de direito e cidadania, fazemos uma discussão a partir do diálogo entre o pensamento foucaultiano e arendtiano.

No curso “O nascimento da biopolítica”, Foucault (2008) demarca duas posições de sujeito que se imbricam para constituir o que ele designa como sociedade civil, a partir da Modernidade. Assim, temos o sujeito de interesse, o chamado *homo oeconomicus*, aquele que o Estado não deve tocar e que está relacionado ao liberalismo econômico. Porém, os sujeitos que integram a sociedade civil não são somente sujeitos de interesse, mas também sujeitos de direito, ou seja, sujeitos possuidores de direitos ditos naturais, que se tornam sujeitos de direito

à medida que concordam em limitá-los, ou seja, parcialmente abrir mão desses direitos. É na medida em que são sujeitos de direito (e também sujeitos de interesse), que os indivíduos são governáveisⁱⁱ.

Ser sujeito de direito está ligado a ser um cidadão e é nesse sentido que se traça o diálogo com o pensamento de Hannah Arendt, filósofa política, contemporânea a Foucault. A partir do contexto histórico europeu da primeira metade do século XX, Arendt (1989) discute as noções de cidadania e direitos humanos, argumentando que esses não eram, em absoluto, inalienáveis. No pensamento arendtiano, a problemática de não ter direitos se dá na ausência do pertencimento a uma comunidade, em não ter qualquer lei que legisle acerca dessas pessoas, em não existir qualquer interesse por esses seres humanos. O sujeito, nesse sentido, terá direitos na medida em que é cidadão – noção pertinente para a análise pretendida nesse artigo.

O direito, cabe ressaltar, não seria – no pensamento de Foucault (2015, p.243) – nem o fruto de uma formulação maquiavélica do Estado, nem uma possível reprodução de uma bandeira de resistência contra o mesmo. O direito é um instrumento do poder e o poder é, na formulação foucaultiana, “coextensivo ao corpo social” – um poder que não se reduz ao Estado, instituições ou grupos, mas que está em todo lugar, exercendo-se de modo múltiplo e não somente na forma de interdição.

O surdo, como cidadão brasileiro, tem direitos garantidos constitucionalmente e/ou a partir de políticas públicas voltadas para a comunidade surda. Falar em comunidade surda, nesse sentido, é entender que, a partir da mesma, os surdos brasileiros reivindicam a efetivação de direitos – tanto de forma mais geral, direitos que todos os cidadãos brasileiros teriam legalmente (como educação e saúde, por exemplo), quanto na efetivação de políticas públicas específicas para a comunidade surda enquanto um grupo de pessoas com características e interesses em comum. Se, para Arendt (1989), é a partir de uma comunidade política que se efetiva a cidadania dos sujeitos, é possível entender que os surdos brasileiros o fazem não apenas como cidadãos de um país, mas também como parte da comunidade surda, que engendra agendas e lutas sociais.

Em seu uso corrente, o termo “comunidade surda” não tem uma definição fixada ou rígida. Se, de um lado, vemos essa expressão ser utilizada para se referir à população surda de um país (comunidade surda brasileira, por exemplo), também se fala de “comunidades surdas” no plural para se referir aos grupos locais, de pessoas que se encontram e convivem umas com

as outras. Outra ampliação do termo vem da inclusão de pessoas ouvintes como parte dessas comunidades, na medida em que são familiares e amigos de pessoas surdas e/ou se engajam nas lutas pelos direitos dos surdos (PERLIN, 2013; ASSÊNSIO, 2015).

Para Veiga-Neto e Lopes (2006), quando se fala em comunidade, é preciso levar em conta algumas características, como a afinidade e os interesses comuns entre as pessoas que integram a comunidade e a manutenção das relações entre essas pessoas, situadas em um mesmo contexto espacial e temporal. Assim, para esses autores, a comunidade surda tem suas afinidades, seus interesses e efetivam sua aproximação e convivência uns com os outros. E, nesse sentido, é importante destacar que “o espaço que vem possibilitando a aproximação entre os surdos tem sido preponderantemente o escolar” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

A escola de surdos, dessa forma, é um local de construção da comunidade surda de uma localidade. Nesse contexto, são estabelecidos “modelos de ser surdo, servindo como balizas para que ações de normalização sejam investidas na e pela própria comunidade surda, quando essa estabelece um tipo normal de ser surdo a ser seguido” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 83). É nesse sentido que nossa pesquisa olhou para os documentos curriculares de escolas de surdos, problematizando modos de ser surdo que o currículo, em sua dimensão discursiva, produz.

Gostaríamos de tratar, a seguir, de algumas questões teórico-metodológicas acerca das noções de currículo e de discurso, antes de nos aprofundarmos na análise dos documentos que constituíram a materialidade da nossa pesquisa.

O currículo como discurso: um olhar a partir do pensamento de Michel Foucault

No que concerne aos estudos do currículo, Silva (2016) argumenta que é comum às teorias pós-estruturalistas do currículo o caráter de indeterminação que se atribui ao processo de significação e aos conhecimentos, bem como a noção de que o significado das coisas do mundo é culturalmente construído, produzido no contexto das relações de poder. Sobretudo no pensamento foucaultiano, os conhecimentos, os saberes e os discursos que constituem o currículo não são vistos como verdades, de outro modo, importa pensar como foram produzidos enquanto verdadeiros e considerados dessa forma.

Compreendemos o currículo na dimensão do discurso a partir das teorizações de Michel Foucault acerca do conceito de discurso. Dessa forma, ao estudarmos os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares de três escolas de surdos – como já referimos na introdução do artigo –, buscamos perceber os discursos que constituem e funcionam nesses documentos e

que produzem sujeitos e práticas no contexto escolar. Para estudar o discurso, investimos na discussão de cunho metodológico que Foucault (1972) faz na obra “A arqueologia do saber”, de forma a entender o discurso como um conjunto de enunciados, não enquanto um agrupamento coeso e contínuo, mas enunciados que funcionam, repetem-se, alteram-se, transformam-se e apresentam dispersões uns em relação aos outros.

O enunciado é regido pelas regras do discurso e não representa qualquer realidade pré-discursiva. Isso porque, de outro modo, no pensamento foucaultiano, o discurso é produtivo do real. Dessa forma, não compreendemos o enunciado que nos propomos a analisar nesse artigo, que trata do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda, como uma espécie de representação da realidade dos alunos surdos. Em outra direção, esse enunciado é apenas um dos muitos que funcionam nos documentos curriculares que analisamos e, a partir dele, pode se pensar em um modo de subjetivação que, discursivamente, fabrica formas de ser surdo.

Tratamos do funcionamento desse enunciado no Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico das três escolas de surdos que investigamosⁱⁱⁱ, que serão designadas como Escola A, Escola B e Escola C a fim de proteger a identidade das instituições. Soma-se à nossa rede documental um conjunto de leis e Políticas Públicas que tratam da educação de surdos, dado que tais documentos fornecem diretrizes para as instituições educacionais brasileiras, de forma a dialogarem com os currículos que analisamos. Explicitadas, até aqui, as questões teórico-metodológicas que envolveram a pesquisa, desenvolveremos a análise na sequência do artigo.

O surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda: um enunciado em funcionamento nos discursos curriculares

A partir de regularidades da rede documental, chegamos a três unidades analíticas para pensar o enunciado do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda: a primeira atrelada à noção de direitos humanos, a segunda, à noção de direitos de Pessoa com Deficiência (PcD) e a terceira, à noção de direito de minoria linguístico-cultural.

Para pensar o aluno surdo como um sujeito que tem direitos que são ditos “direitos humanos”, retomamos a discussão de Foucault (2008) sobre o sujeito de direito para argumentar que, embora circule o discurso de que os seres humanos são possuidores de direitos naturais, a pessoa só se torna sujeito de direito na medida em que é sujeito de uma governamentalidade, ou seja, na esteira do pensamento arendtiano, na medida em que pertence a uma comunidade política e que tem efetivada sua cidadania.

Ambos os autores problematizam a noção de “direitos humanos” como algo que todos possuímos apenas por nossa condição de humanidade. Foucault (2018, p. 80-81) questiona a compreensão universal do direito ao propor pensarmos que “os direitos do homem, os direitos em geral, têm uma história. Não há direitos universais. Mas é um fato universal que existe direito. E é universal que deve haver direito”. Arendt (1985), por sua vez, argumenta que, quando um indivíduo não tem um Estado que garanta tais direitos ou alguma instituição política que assuma essa prerrogativa, ele fica privado dos direitos humanos. Nesse sentido, Arendt atrela a noção de cidadania aos indivíduos que teriam direito a ter direitos.

Problematizando, de forma mais específica, o conceito de cidadania, Botelho e Schwarcz (2012) ressaltam que, no século XX — sobretudo a partir dos movimentos sociais que se constituíram após a década de 1970, empregando estratégias de luta —, a noção de cidadania se associa fortemente à de direito civil. Para os autores, no Brasil, a agenda de movimentos sociais teria problematizado a perspectiva universalista de cidadania como garantia estatal de direitos para todos, na medida em que explicitam as desigualdades sociais e os problemas enfrentados pelas minorias sociais no acesso aos direitos humanos.

No contexto histórico da redemocratização, essas pautas crescem no cenário político e nelas se inserem, também, as reivindicações do movimento surdo enquanto minoria social. É após a redemocratização e em meio aos atravessamentos dos discursos de cidadania que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA) reestrutura seu estatuto, tornando-se Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 1987, como resultado efetivo do engajamento de um grupo de surdos, apoiados por vários grupos e instituições (SOUZA, 1998).

No final da década de 90, a FENEIS torna público o documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado a partir do debate suscitado no pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, reivindicando direitos educacionais dos surdos e surdas brasileiros. Posteriormente, no ano de 2002, os surdos brasileiros conquistaram o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais através da Lei nº 10.436 e, em 2005, o Decreto nº 5.626 vem regulamentar a lei anterior. Esses dois documentos balizam o reconhecimento dos surdos e de sua língua, conferindo sustentação para a educação bilíngue nos espaços escolares. Recentemente, em 2021, nova conquista é celebrada pela comunidade surda, quando da

aprovação da Lei nº 14.191, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Os documentos curriculares das escolas de surdos que investigamos, nesse sentido, trazem recorrências com os discursos em defesa dos direitos da comunidade surda e dos direitos humanos de modo geral. Nossa primeira unidade de análise, portanto, reflete sobre o funcionamento do enunciado do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda, na medida em que este sujeito, a partir de seu lugar (como aluno surdo de uma escola bilíngue para surdos), deve se constituir enquanto um sujeito surdo participante da sociedade brasileira, que tem direitos humanos que lhe devem ser garantidos e, também, deveres enquanto um cidadão.

Assim sendo, na Escola A, tem-se, no Regimento Escolar (RE), explicitado que o aluno deve *tornar-se um cidadão respeitado pela sua diferença e atuante na sociedade*^{iv} e considera-se que todos os estudantes têm determinados direitos, como os de *serem respeitados em sua individualidade, terem assegurados todos os direitos como ser humano e serem tratados com igualdade, sem discriminação*.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma instituição, referindo-se tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, coloca-se como necessários princípios éticos: *da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades* e também políticos: *dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática*. Ainda no PPP da Escola A coloca-se que os conteúdos escolares envolvem *a inclusão dos surdos em todos os espaços da sociedade, com seus direitos e deveres*.

Na Escola B, o texto do RE afirma que a instituição *tem como finalidade atender alunos surdos, oferecendo uma ação educativa que lhes forneça condições para seguir seus caminhos, tornando-se indivíduos capazes de exercer sua cidadania com responsabilidade, dentro da sociedade em que vivem*, e que entende o aluno como *sujeito coletivo, autônomo, participativo, solidário, cooperativo, possuidor de direitos e deveres políticos, civis e sociais, que repudia injustiças, discriminações, respeita e faz-se respeitar, relaciona-se, exerce a cidadania e a democracia* e que intenciona que os estudantes possam *identificar e valorizar a multiculturalidade, patrimônio sociocultural brasileiro, rio-grandense e latino-americano*,

O surdo como cidadão integrante da comunidade surda: analisando discursos curriculares de escolas de surdos

superando os preconceitos de classe social, de crença, de gênero, de raça, de etnia e características individuais.

No que concerne ao Projeto Pedagógico (PP) da Escola B, explicita-se que a escola é *espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade*, e que a educação é *um direito de todos*. Os alunos, desse modo, *precisam conhecer manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade*.

Na Escola C, o RE coloca que faz parte da filosofia da instituição a *reflexão constante sobre a realidade, humanizando a ação técnica, na busca de uma integração harmônica do ser com a comunidade* e que a finalidade é que o aluno possa *buscar sua identidade voltada para a prática da cidadania, com atitude de respeito e valorização à diversidade*, tornando-se habilitado para *exercer seus direitos de cidadão na sociedade*. A escola também tem como objetivo o *fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social*. No PPP, a Escola C explicita que o *Ensino Fundamental deve estar comprometido com a Democracia e a Cidadania*, possibilitando ao aluno *compreender o ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade*.

Nesses excertos, os alunos surdos aparecem como parte integrante de uma comunidade em um sentido mais geral, como cidadãos comprometidos com o bem comum e que têm direitos alinhados aos discursos dos direitos humanos – como a igualdade, a liberdade individual, a livre manifestação cultural e a não discriminação. As políticas públicas para a Educação Especial no Brasil veiculam o mesmo discurso presente nos currículos escolares. Por exemplo, a CDPCD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 - defende “o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2007, p. 1).

Percebemos, portanto, que nos documentos curriculares das escolas de surdos e, também, nos textos de leis e políticas públicas brasileiras, o aluno surdo é considerado um sujeito que tem direitos enquanto ser humano, que são garantidos na medida em que esse aluno é cidadão brasileiro. A partir dos excertos citados anteriormente, é possível entender que, como

cidadão, o surdo se insere, atua e participa de uma comunidade em um sentido mais amplo – aproximado ao pensamento arendtiano, que, conforme Duarte (2011, p.29), entenderia a comunidade como “laços, vínculos ou teias de relações que se formam entre agentes que se engajam politicamente em torno de alguma causa comum no interior das modernas democracias”.

Porém, os Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos estudados também vão entender o aluno surdo como cidadão de direitos na medida em que é parte da comunidade surda – podendo se referir às comunidades surdas locais, que têm na escola de surdos um espaço de convivência, e/ou à uma comunidade surda brasileira, composta por pessoas que, mesmo espalhadas pelo Brasil, são sujeitos engajados em pautas comuns de reivindicação de direitos para a população surda.

Quando falamos de direitos e cidadania para a comunidade surda, estamos tratando de duas formas de olhar para essa comunidade: uma que entende os surdos como parte de um grupo maior, o das pessoas com deficiência, e a outra que entende a comunidade surda de forma separada das PcD e da própria noção de deficiência, entendendo os surdos como uma minoria linguístico-cultural – perspectiva que costuma ser defendida pelos membros das comunidades surdas.

Por vezes, os trabalhos acadêmicos que tratam da Educação de Surdos se afastam das discussões de Educação Especial, e frequentemente vê-se uma oposição entre o surdo PcD e o surdo parte de uma minoria cultural. Não pautamos aqui esse binarismo, na medida em que entendemos que os currículos escolares, ao entender o aluno surdo como cidadão de direitos, assumem que os surdos teriam direitos tanto de pessoa com deficiência como de minoria linguístico-cultural.

No que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência, Lenna Júnior (2010) explicita que, antes da década de 1970, as pessoas com deficiência eram alvo, principalmente, de medidas assistenciais e caridade. Entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, os movimentos das pessoas com deficiência passariam a adquirir um caráter fortemente político, colocando suas pautas dentro do cenário brasileiro de redemocratização. Nas décadas subsequentes, teria aparecido a necessidade de rearranjos e separações, atreladas às reivindicações próprias de cada tipo de deficiência. Apesar disso, o movimento ainda teria feito articulações que culminaram em conquistas para as pessoas com deficiência, de modo geral, no

Brasil. O autor afirma ainda que a entrada no século XXI teria sido de defesa dos direitos das pessoas com deficiência enquanto Direitos Humanos – de forma que é possível demarcar vínculos entre esta unidade de análise e a que foi tratada anteriormente.

Sobre o conceito de deficiência, cabe um exercício de problematização. Souza (2016) assume essa proposta, à medida que problematiza a deficiência como um acontecimento corporal que passa a ser objetificado desta forma em um determinado contexto sócio-histórico. Para a autora, o acontecimento biológico/fisiológico que marca o corpo não foi continuamente atrelado ao conceito de deficiência, este último foi forjado, fabricado a partir de estratégias de controle que se fortalecem no século XIX, fazendo com que esses sujeitos sejam classificados individualmente pela marca de sua anormalidade (loucos, cegos, surdos, etc.). Isso possibilitou que, no século XX, emergissem discursos que trazem “a deficiência” como categoria coletiva que engloba todos esses indivíduos.

Na mesma perspectiva, Mello (2016, p.1) problematiza a normalização do corpo, criticando sistemas de corponormatividade compulsória, a partir da Teoria *Crip*^v. Com referencial teórico aproximado ao pensamento de Foucault e Butler, a Teoria *Crip* faria uma reflexão semelhante àquela da Teoria *Queer*. Nesse sentido, enquanto esta última “postula que a sociedade contemporânea é regida pela heteronormatividade, na Teoria *Crip* sua máxima se sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal”.

Entendendo a deficiência não como determinação biológica, mas como produção discursiva, é que olhamos para os excertos dos documentos curriculares que entendem o sujeito surdo como um sujeito que tem direitos na medida em que é PcD. No RE da Escola A é explicitado que a mesma *se constitui como um espaço de educação especializada com currículo adaptado* e que, para matrícula, é necessário *laudo médico ou indicativo sobre a surdez ou deficiência auditiva*. No PPP da mesma instituição, afirma-se que a instituição *atende estudantes que apresentem ausência parcial ou total da audição e necessite da aquisição da língua gestual visual para comunicação. A deficiência deve ser comprovada através de laudo médico*.

A Escola A é a única que traz em seu Regimento Escolar a possibilidade de atender alunos ouvintes, embora ressalte que a escola serve àqueles ouvintes com dificuldades na aquisição da língua oral, na medida em que afirma que *filhos ouvintes de pais surdos que têm dificuldades de aprendizagem da língua oral também poderão ser admitidos na escola a fim de ser incentivados*

na língua oral, bem como na língua de sinais para comunicação com os pais e que, tão logo a criança tenha adquirido a língua oral de forma a potencializar a alfabetização, será estimulada a transferir-se para a escola regular, a fim de conviver com seus pares.

Quanto a Escola B, em seu RE explicita-se que, para a matrícula, solicita-se *apresentação de exame audiológico (se houver) comprovando e informando o grau de surdez dos alunos*. No PP, sobre os estudantes, afirma-se: *todos os alunos são surdos com diferentes graus de surdez. Alguns apresentam outros comprometimentos associados e eles necessitam de uma escola acessível*. Na Escola C, o RE afirma que é objetivo da escola *é flexibilizar e possibilitar ao educando seu processo de aprender e realizar adaptações sempre que se fizer necessário*. No PP, coloca-se que a escola propõe *a disposição e adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos surdos*.

Vê-se repetidas, nos currículos, noções de adaptação e flexibilização, que podem ser associadas à visão do surdo enquanto PcD. Não se trataria necessariamente, nessas enunciações, de propor um currículo próprio a uma comunidade com características culturais distintas, mas de adaptar e flexibilizar um modelo de educação regular, para aplicar naquilo que se deixa claro como sendo uma proposta de educação especial.

Essa unidade de análise também pode ser estudada nas enunciações das legislações e Políticas Públicas que compõem a rede documental da pesquisa. Defende-se que, na CDPCD, “adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” (BRASIL, 2007, p. 1) e que “os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação” (BRASIL, 2007, p. 1).

Especificamente sobre a surdez, demarca-se no Decreto nº 5.626/2005 que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). Mesmo no Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue de 2014, que vincula o surdo à condição de minoria linguístico-cultural, o discurso do surdo como PcD não está ausente, na medida em que pauta-se que ao estudante deve “ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar” (BRASIL, 2014, p. 3).

Assim, foi possível perceber que a perspectiva de PcD que se assume nos documentos não é, de forma hegemônica, uma perspectiva inferiorizante e/ou eugênica, mas uma

perspectiva da pessoa com deficiência como cidadã, como alguém que tem direitos políticos e sociais, que deve estar incluído na sociedade. As noções de adaptação, flexibilização e acessibilidade indicam um movimento que se considera dever haver na sociedade para que esses sujeitos não estejam excluídos.

Isso não significa, no entanto, uma interdição do discurso médico-científico. A relação entre saúde e deficiência não deixa de produzir-se nos textos curriculares e nos documentos oficiais nacionais. Porém, mesmo que esse ainda seja um discurso que classifica as PcD – tipificando suas deficiências, indicando aquele que é considerado surdo ou deficiente auditivo – e que faz operar mecanismos de correção, possibilitando práticas como a aprendizagem da oralização, o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares, essas práticas e todo o atendimento na área da saúde são explicitados como um direito da pessoa com deficiência.

Pode-se apontar, também, que embora, muitas vezes, se enuncie nos Estudos Surdos e em manifestações da comunidade surda uma certa oposição entre pensar surdez como deficiência ou como identidade linguístico-cultural, a própria noção de diferenciação entre ser surdo ou ser deficiente auditivo não é nítida nem é consenso quando se fala tanto dos documentos oficiais do Estado quanto dos currículos escolares.

Desse modo, em alguns momentos, a diferenciação é feita pelo uso da Língua de Sinais, estabelecendo que aqueles que sinalizam seriam os “verdadeiros surdos”, como faz a Política Linguística ao marcar “surdos (sinalizadores) e deficientes auditivos (oralizados)” (BRASIL, 2014, p. 17). No entanto, o Decreto nº 5.626/2005 garante o direito à Libras tanto aos surdos quanto aos deficientes auditivos, em uma perspectiva – que as escolas parecem adotar – de que a diferenciação se daria no grau de surdez, de modo que o surdo seria aquele com perda severa ou profunda da audição e o deficiente auditivo teria resquícios de audição, independentemente de sua identificação cultural/linguística.

Essa fluidez, essa ausência de definições rígidas e incontestáveis do que é surdez-cultura e o que é surdez-deficiência, pode indicar uma menor separação dessas perspectivas, que aqui tomamos como unidades analíticas do mesmo enunciado – do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda. Desta forma, em uma terceira unidade de análise, portanto, o referencial “direito” será qualificado enquanto direito de minoria linguístico-cultural.

A noção de grupo minoritário atrela-se à questão do direito e da cidadania, segundo Botelho e Schwarcz (2012), na segunda metade do século XX; vão se constituindo,

internacionalmente, agendas que levam em conta os conflitos étnicos e as migrações de grupos humanos que ocorrem no século XX, atravessando-se de discursos sobre a alteridade, que já não se esgotam no nível do indivíduo, mas que se demarcam em grupos culturais e étnicos que precisariam ter direitos enquanto coletivo.

Esses direitos coletivos são abordados em documentos de veiculação mundial, como é o caso, por exemplo, da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001. Nela, a cultura é tida enquanto o “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social” (UNESCO, 2001, p. 1) e “abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (UNESCO, 2001, p. 1). A partir desta definição conceitual, o referido documento pauta a diversidade cultural, a tolerância, o entendimento e o diálogo.

Assim, explicita-se que, em diferentes contextos temporais e espaciais, a cultura vai tomando formas diversas, atreladas às identidades dos grupos humanos. Essas culturas, segundo a Declaração, devem ser reconhecidas como patrimônio da humanidade, e os grupos que se identificam com as mesmas devem ser alvo de políticas de inclusão social, de modo que nenhum indivíduo ou comunidade sejam excluídos da participação na sociedade devido à sua identidade cultural.

Dentre os patrimônios culturais, aponta-se o patrimônio linguístico, que, segundo a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, devem ser salvaguardados, apoiando-se a expressão e a divulgação das línguas, além de fomentar a diversidade linguística, que deve ser respeitada nos espaços educacionais. Cabe assinalar que a relação entre língua e cultura já aparecia na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996.

Essa concepção insere-se no âmbito político, no qual discursos circulam acerca dos direitos linguísticos da pessoa humana. O texto da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos defende a correção dos “desequilíbrios linguísticos”, dado que as línguas não são consideradas – em seus contextos socioculturais – de forma equitativa. Isso se deveria, sobretudo, à tendência homogeneizadora que os Estados protagonizam, compreendendo a língua como parte de uma identificação nacional e, portanto, não favorecendo a pluralidade. Além disso, os imperativos econômicos e o contexto de globalização também implicam em desigualdades, que entre outros caracteres são, também, desigualdades linguísticas.

O surdo como cidadão integrante da comunidade surda: analisando discursos curriculares de escolas de surdos

A identidade surda, nas enunciações dos documentos estudados, é tida, muitas vezes, como sendo identidade linguística, de modo que a língua de sinais estaria no cerne do pertencimento cultural e identitário dos surdos. É nesse sentido que se fortalece o discurso de que o pertencimento à comunidade surda e o contato com outros surdos são tão pertinentes: porque geram espaços de compartilhamento linguístico. Além disso, essa identidade linguístico-cultural surda vem sendo enunciada como algo natural ao sujeito surdo, ou ao menos como algo fixo e unitário, referindo-se a uma espécie de comunidade surda mundial ou a um “povo surdo”. Diz-se que a língua de sinais é natural do sujeito surdo, que a experiência visual lhe é inerente, como uma espécie de pré-discursividade, de essência dos sujeitos surdos.

Assim, o enunciado do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda, a partir de um entendimento dessa comunidade como uma minoria linguístico-cultural, funciona nos documentos curriculares das escolas e, também, em documentos como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Linguística. No RE da Escola A, explicita-se que a escola tem como objetivo *incentivar a participação da comunidade surda nas atividades da Escola, promovendo a integração, bem como a circulação da cultura surda e o desenvolvimento das identidades surdas, bem como oportunizar experiências de construção do conhecimento através da Libras.*

O PPP da mesma instituição diz que o mesmo *foi construído a partir da articulação da vontade da comunidade surda com os professores bilíngues que acompanham a trajetória desta comunidade.* No documento afirma-se que *a introdução da Libras deve acontecer desde a Educação Infantil, porque quanto mais tarde os estudantes tiverem acesso a sua própria língua e quanto mais precárias forem a qualidade e a quantidade do estímulo, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural* e que desejam possibilitar aos alunos *o reconhecimento da sua identidade surda, minimizando conflitos que são gerados pela descoberta tardia de quem são.*

Essa ideia de pertencimento é reforçada em várias outras enunciações do referido PPP, incluindo quando ele afirma que *o contato dos estudantes com a comunidade surda é fundamental para estabelecer vínculos com as pessoas que são semelhantes, a fim de reforçar os laços e ampliar a noção de pertencimento a uma comunidade* e que *a EJA visa compartilhar experiências educacionais em um lugar onde sua própria língua, sua cultura e sua comunidade estejam presentes, sejam priorizadas e valorizadas.*

O RE da Escola B coloca que a instituição visa *atender alunos surdos e surdos com deficiências múltiplas, garantindo o uso da língua de sinais como mediadora da construção do conhecimento e da divulgação da cultura surda* e propiciar ao aluno *reconhecer-se como indivíduo surdo, parte integrante de um grupo que utiliza uma língua própria, a LIBRAS, e se comunica através dela*.

No Projeto Pedagógico da Escola B afirma-se que *os educandos surdos necessitam de uma escola que ofereça uma educação voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, que respeite sua língua natural, a LIBRAS, e que é preciso mostrar sempre o valor da cultura surda e o respeito pela língua dos surdos*. O trabalho desenvolvido na escola é caracterizado como *voltado para as demandas da comunidade surda*.

No que concerne à Escola C, o regimento escolar afirma que é finalidade da mesma que o aluno surdo possa reconhecer e produzir sua própria cultura e que haja *o desenvolvimento de um ambiente linguístico para aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, proporcionando condições para que o aluno construa o seu conhecimento*. No PPP afirma-se que é objetivo, também, *propiciar aos alunos aquisição, naturalmente, da Língua de Sinais e fluência*, além de *conscientização das “marcas surdas” tais como: identidades, movimentos e história dos surdos, tecnologias e Língua que os caracterizam quanto grupo*.

Quanto aos documentos oficiais, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como “um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626/2005, por sua vez, aponta que os surdos manifestam “sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

O texto da Política Linguística pauta a necessidade de “conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda” (BRASIL, 2014, p. 6) e afirma que “as conquistas dos movimentos sociais, em especial as dos movimentos surdos, deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria” (BRASIL, 2014, p. 3).

A referida política veicula a noção de povo surdo, com um passado, uma história. A história cultural dos surdos auxiliaria a “compor uma identidade no que ela significa, suas resistências, escolhas, conquistas do passado surdo e o processo de constituição do futuro”

(BRASIL, 2014, p. 13), identidade, esta, que seria “um mecanismo de ‘povo surdo’ de pertença” (BRASIL, 2014, p. 13).

Até mesmo em documentos como a CDPCD e a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), cujo foco não é discutir a língua de sinais ou a cultura surda, e que defendem, não a escola bilíngue para surdos em espaços específicos, mas a inclusão dos mesmos em escola regular, não deixam de estar atravessados, ainda que menos intensamente, à noção de minoria linguístico-cultural. Assim, a CDPCD afirma que se faz necessária a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (BRASIL, 2007, p. 1); e a PNEEPEI considera que “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008, p. 12).

Gostaríamos, portanto, de problematizar a identidade minoritária, linguística e cultural dos surdos, da forma como é veiculada na rede documental dessa pesquisa, em uma perspectiva que, por vezes, é bastante essencialista. Tomaz Tadeu da Silva (2014) argumenta que a identidade (e a diferença) não são naturais, mas constroem-se a partir dos contextos socioculturais, fabricadas por atos de linguagem. A fabricação linguística das identidades pressupõe um entendimento da língua para além da estrutura de um sistema de significação, a fim de entendê-la enquanto algo instável. Assim, as identidades, produzidas discursivamente, são, do mesmo modo, instáveis.

Nesse sentido, ressalta-se a possibilidade de compreensão dessa identidade surda como construção discursiva que se pauta na vontade das comunidades surdas, enquanto grupo cultural/social, e das relações de poder que se engendram na constituição dos grupos humanos, produzindo assimetrias. Não sendo natural, algo pronto que nasce com o surdo, ela é disputada, imposta ao indivíduo, enquanto um discurso que o subjetiva, molda seus comportamentos e posicionamentos na sociedade. Esse processo pressupõe tecnologias de poder normalizadoras, que elegem uma identidade específica como modelo de ser surdo, como norma. Essa identidade correspondente à norma se fixa como única, estável. Porém, isso não significa que não existam movimentos que a complicam, que buscam subvertê-la.

Silva (2014, p.93) argumenta que a identidade tem um caráter performativo, isso significa relacionar a identidade às enunciações sobre a mesma, que seriam imprescindíveis para a sua produção. O autor pauta que uma sentença que parece simplesmente descrever a realidade

pode “funcionar – em sentido mais amplo – como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o fato que supostamente deveria apenas descrevê-lo”.

Assim, entendemos que problematizar essa identidade surda a qual se referem os currículos, propor compreendê-la enquanto performance, é entendê-la como discurso, como uma regulação que hoje se subscreve nos corpos, construída em nosso contexto sócio-histórico, e não como algo natural, próprio de todos os surdos, universalmente. É, também, compreender que as manifestações dessa identidade – seja ela linguística ou qualquer outra forma que assuma – não são expressões de algo que já está posto, mas performances que a fabricam a todo instante. Eis, possivelmente, por isso, a necessidade recorrente de defesa da comunidade surda como espaço de encontro, de compartilhamento, de possibilidade de vir a ser surdo em uma perspectiva linguística-cultural.

Considerações Finais

Neste artigo, debruçamo-nos sobre documentos curriculares de três escolas de surdos e documentos estatais relativos à educação desses sujeitos. Partindo de um exercício de análise de discurso, tratamos do enunciado do surdo como cidadão de direitos e parte da comunidade surda, pensando este como um modo de ser surdo atrelado a uma governamentalidade. Analisamos uma subjetivação do aluno surdo como cidadão que tem direitos e que integra a comunidade surda. Os direitos reivindicados e/ou conquistados pela comunidade surda podem ser pensados simplesmente como direitos humanos, mas também na perspectiva dos direitos da pessoa com deficiência e dos direitos de uma minoria linguístico-cultural.

Desse modo, esse enunciado fabrica um modo de ser surdo que, a partir da educação escolar efetivada nas escolas bilíngues para surdos, irá se compreender como cidadão, defendendo noções de liberdade, diversidade, inclusão social, etc. Esse sujeito deverá estar inserido na comunidade surda e, ao participar da mesma, defender as suas agendas sociopolíticas e entender-se como minoria linguístico-cultural. Também como integrante da comunidade surda (e não de forma separada ou oposta a ela), o sujeito surdo também será um sujeito que é pessoa com deficiência e que apoiará as lutas dessa categoria.

Finalizando, ressaltamos que não se esgotam, neste artigo, as múltiplas enunciações presentes nos documentos analisados. Nesse sentido, compreendemos que há outras possibilidades de análise, outros enunciados passíveis de descrição e outros olhares possíveis para o mesmo material empírico.

Referências

ARENDT, Hannah. **As Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. **Comunidade surda**: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões. 191f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia, São Paulo, 2015.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortiz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Mortiz. (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 6-28.

BRASIL. **Lei nº10.436 da Língua Brasileira de Sinais**. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. **Decreto nº5.626**. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. **Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue**. MEC/SECADI, 2014.

DUARTE, André. Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar**, n. 29, p. 21-40, maio, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**: curso dado no *Collège de France* (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: Curso no *Collège de France*, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **O enigma da revolta**: Entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana. São Paulo: n-1 edições, 2018.

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

MELLO, Anahi Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência saúde, v.21, n.10, out., 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PEN INTERNACIONAL. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, 1996.

PERLIN, Gladis. Identidade Surda. In: SKLIAR, Carlos (org). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 51- 73.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu; WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart. **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Juliana Marina Oliveira de. **A Invenção da Inclusão**: uma aposta ética nos Estudos da Deficiência. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2016. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas

ⁱ O artigo é oriundo de Dissertação de Mestrado, sem financiamento de agências de fomento.

ⁱⁱ Governáveis na perspectiva foucaultiana de governamentalidade, que implica a condução de condutas – de si e dos outros.

ⁱⁱⁱ Cabe aqui salientar que operamos com um banco de dados produzido em uma pesquisa interinstitucional, na qual foram observados os procedimentos que envolvem a ética em pesquisa, como a submissão do projeto ao Comitê de Ética, bem como contar com a anuência das escolas envolvidas na investigação.

^{iv} Os excertos dos textos curriculares das escolas serão trazidos no corpo do texto, em itálico. Esse modelo foi escolhido na intenção de trazer o material de análise para o corpo do texto sem isolá-lo em caixas ou tabelas. Ao mesmo tempo, a proposta de escrita difere os excertos retirados dos documentos curriculares das citações bibliográficas. Não foi constituída referência a partir do modelo (AUTOR, DATA, página) pela falta de parte dessas informações, devido aos documentos não terem páginas numeradas, e também na intenção de preservar a identidade das escolas (não indicando a autoria desses documentos).

^v Termo que não é traduzido nas publicações brasileiras porque o sentido que é conferido a ele na língua inglesa não se mantém na tradução literal.

Sobre as autoras

Ana Gabriela da Silva Vieira

Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação pela mesma instituição. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, na linha de Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação. E-mail: ags.21@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-8962-5108.

Madalena Klein

Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1981), mestrado (1999) e doutorado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de surdos, currículo, cultura surda, diferença e educação, pedagogias decoloniais. E-mail: kleinmada@hotmail.com. Orcid: 0000-0002-2222-6700.

Recebido em: 05/04/2023

Aceito para publicação em: 04/07/2023