

CURRÍCULO SURDO: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE QUE PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DA CULTURA SURDA

DEAF CURRICULUM: BILINGUAL EDUCATION THAT PROMOTES THE DEVELOPMENT OF DEAF CULTURE

CURRICULUM PARA SORDAS: EDUCACIÓN BILINGÜE QUE PROMUEVE EL DESARROLLO DE LA CULTURA SORDA

Kátia Regina Conrad Lourenço

Estudando Pós Doutorado na Universidad Católica del Norte - UCN e Universidad de La Serena - ULS, no Chile. Doutora em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Alípio Casali, com bolsa CNPq, defendi, pela primeira vez na história da PUC-SP, uma tese em língua de sinais: 'Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda'. Mestre no mesmo programa com bolsa CAPES (ênfase em Políticas Públicas e Reformas Curriculares na educação de Surdos) sob orientação do Prof. Dr. Antônio Chizzotti. Pedagoga, com especialização (lato sensu) em Educação Especial.

Alípio Casali

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Brasil. Doutorado em Educação pela PUC-SP (1989); Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Paris (1995). Professor Titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da Educação, da PUC-SP. É Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, onde coordena a Linha de Pesquisa Currículo, Conhecimento e Cultura.

E-mail: a.casali@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho explora a intersecção entre a cultura Surda e o currículo escolar, propondo a criação de um “Currículo Surdo” que reconheça e valorize a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna da comunidade Surda. A autora argumenta que a educação para Surdos não tem sido adequadamente garantida devido à falta de reconhecimento social e acadêmico da cultura Surda, o que compromete seus direitos como cidadãos. A pesquisa destaca a importância de um currículo que integre a cultura Surda, permitindo que os Surdos se apropriem de sua identidade e língua, promovendo assim um ambiente educacional inclusivo e emancipador. O artigo também discute a luta da comunidade Surda por direitos educacionais e a necessidade de políticas públicas que respeitem suas especificidades culturais e linguísticas. A proposta de um Currículo Surdo é apresentada como uma forma de garantir a educação de qualidade e o reconhecimento da cultura Surda nas escolas, enfatizando que a inclusão da Libras no currículo deve ser acompanhada do reconhecimento da cultura Surda como um todo.

Palavras-chave: Currículo Surdo, Educação Bilíngue, Cultura Surda, Língua Brasileira de Sinais, Direitos dos Surdos.

ABSTRACT

This work explores the intersection between Deaf culture and the school curriculum, proposing the creation of a “Deaf Curriculum” that recognizes and values the Brazilian Sign Language (Libras) as the mother tongue of the Deaf community. The author argues that education for Deaf people has not been adequately guaranteed due to the lack of social and academic recognition of Deaf culture, which compromises their rights as citizens. The research highlights the importance of a curriculum that integrates Deaf culture, allowing Deaf people to appropriate their identity and language, thus promoting an inclusive and emancipatory educational environment. The article also discusses the Deaf community’s fight for educational rights and the need for public policies that respect their cultural and linguistic specificities. The proposal for a Deaf Curriculum is presented as a way to guarantee quality education and the recognition of Deaf culture in schools, emphasizing that the inclusion of Libras in the curriculum must be accompanied by the recognition of Deaf culture as a whole.

Keywords: Deaf Curriculum, Bilingual Education, Deaf Culture, Brazilian Sign Language, Rights of the Deaf.

RESUMEN

Este trabajo explora la intersección entre la cultura Sorda y el currículo escolar, proponiendo la creación de un “Currículo para Sordos” que reconozca y valore la Lengua de Señas Brasileña (Libras) como lengua materna de la comunidad Sorda. El autor sostiene que la educación de las personas Sordas no ha sido garantizada adecuadamente debido a la falta de reconocimiento social y académico de la cultura Sorda, lo que compromete sus derechos como ciudadanos. La investigación destaca la importancia de un currículo que integre la cultura Sorda, permitiendo a las personas Sordas apropiarse de su identidad y lengua, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y emancipador. El artículo también analiza la lucha de la comunidad sorda por los derechos educativos y la necesidad de políticas públicas que respeten sus especificidades culturales y lingüísticas. La propuesta de Currículo para Sordos se presenta como una forma de garantizar una educación de calidad y el reconocimiento de la cultura Sorda en las escuelas, enfatizando que la inclusión de Libras en el currículo debe ir acompañada del reconocimiento de la cultura Sorda en su conjunto.

Palabras clave: Currículo para Sordos, Educación Bilingüe, Cultura Sorda, Lengua de Señas Brasileña, Derechos de los Sordos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um pequeno recorte do resultado da investigação para a tese intitulada Currículo Surdo: Libras na escola e o desenvolvimento da cultura Surda apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. O objetivo central foi desvelar o elo entre a cultura Surda e o currículo escolar e a importância de se trabalhar com ambos unificados como um só: um Currículo Surdo.

Trazemos o pressuposto de que existe cultura Surda, no entanto, isto ainda não está, socialmente e academicamente, reconhecido; condição esta que é indispensável para a afirmação dos direitos dos Surdos¹. O direito que sustentamos aqui é de um Currículo Surdo, constituído pela comunidade Surda e cuja língua materna é Libras; pois é de direito ao sujeito Surdo uma educação que reconheça e valorize sua sua diferença e suas especificidades, suas particularidades: a Cultura Surda.

O problema fundamental, então, é que a educação não tem sido um direito assegurado aos Surdos devido a seu impedimento e à inaceitação de sua cultura e identidade; e isso se dá pelo desconhecimento da cultura Surda; desconhecimento tal que impede o reconhecimento da mesma, o seu desenvolvimento no currículo escolar dos Surdos e, sobretudo, o cumprimento de seus direitos como cidadãos. Para investigar este problema, resgatamos e estudamos os principais e precursores estudiosos da “cultura”; analisamos alguns estudos consolidados da Cultura Surda feitos por pesquisadores Surdos.

Após trazer questões do desempoderamento e direitos políticos dos Surdos, também localizar a pesquisa em currículo, desde uma perspectiva crítica e finalmente propomos o currículo que é apresentado pelo Surdo, o Currículo Surdo. Vale ressaltar que, para sustentar esta teoria, a pesquisa de tese que resultou no presente artigo também contou com a investigação de campo

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

em escolas bilíngues para Surdos. No entanto, para não estender mais as concepções e reflexões apresentadas aqui, não apresentaremos os detalhes desta etapa de pesquisa, apenas as análises, resultados conclusivos.

A LUTA DA COMUNIDADE SURDA EM BUSCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E À DIFERENÇA SURDA

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

Casali (2014) recorda que toda a positivação - reconhecimento e efetividade constitucional de um novo direito - gera novo campo de reconhecimento de faltas-de, ou seja, de direitos-a, que alimentam novas lutas pela efetivação de novos direitos.

A obra '20 teses sobre política' de Dussel apresenta uma visão complexa da política e da emancipação, analisa como se pode restituir o poder aos cidadãos; considera que o poder precisa ser revisto, proporcionando assim ao povo maior participação nas decisões.

O mundo cotidiano não é a soma de todos os campos, nem os campos são a soma dos sistemas, mas sim, os primeiros (o mundo, o campo) englobam e superabundam sempre os segundos (os campos ou sistemas), como a realidade sempre

excede todos os possíveis mundos campos ou sistemas [...] (DUSSEL, 2007, p. 17).

O ‘campo’ citado pelo autor supracitado é definido como o espaço político de cooperação, coincidências e conflitos, “é um âmbito atravessado por forças, sujeitos singulares com vontade e com certo poder (p. 18)”. Aprofundando-se nas questões do poder político e da comunidade, Dussel chamou de ‘Potentia’ o poder da comunidade e ‘Potestas’ a institucionalização deste poder.

Dussel (2007, p. 27) defende que “A comunidade, como comunidade comunicativa, linguística, é aquela em que seus membros podem se dar razões uns aos outros para chegar a acordos”. Entretanto, estes acordos não podem, conforme o autor, serem frutos de um ato de dominação ou violência, e sim um consenso de todos os participantes, “como sujeitos, livres, autônomos, racionais, com igual capacidade de intervenção retórica” (DUSSEL, 2007, p. 27).

Enquanto a Potentia é denominação ao poder da comunidade e não possui, ainda, existência real, objetiva; a Potestas “é a diferenciação heterogênea de funções por meio de instituições que permitam que o poder se torne real, empírico, factível” (p.32).

Para que a humanidade se liberte da disciplina dura do trabalho, e com o “tempo livre” se foque nos bens culturais, critica-se o modelo de trabalho atual, onde uns trabalham mais do que deveriam, enquanto outros não conseguem emprego. Dentro dessa abordagem sobre a transformação das instituições da esfera material, da ‘vida perpétua’ e da solidariedade, Dussel nos remete ao que já defendera Santos (1999) quando defendeu o direito à diferença,

A recuperação da afirmação da própria dignidade, da própria cultura, da língua, da religião, dos valores éticos, da relação respeitosa com a natureza, é oposta ao ideal político liberal de um igualitarismo do cidadão homogêneo. Quando

a igualdade destrói a diversidade, devemos defender a diferença cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a igualdade da dignidade humana. (DUSSEL, 2007, p. 144-145)

Ao entender de Santos, o novo imperativo categórico que deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade é que: “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descharacteriza” (SANTOS, 1999, p. 44).

Nessa segunda parte de sua obra, justificando os movimentos sociais de contestação e, sobretudo, defendendo e endossando o postulado já defendido por Santos, Dussel torna-se alicerce à bandeira levantada pela comunidade surda em maio de 2011: o “Nada sobre nós sem nós”.

Em maio de 2011, o G1.Globo (Acesso em 26/08/2012) da Fundação Roberto Marinho (Rede Globo de televisão) fez referência a um grande protesto, intitulado “Nada sobre nós, sem nós” da comunidade surda em frente ao Congresso Nacional, em Brasília. A “[...] manifestação organizada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) pede mais respeito à Língua Brasileira de Sinais e melhores condições de educação”.

No dia 19 do mês de maio do ano citado, representantes da FENEIS se reuniram com o ministro da Educação, Fernando Haddad. O site do programa televisivo Bom Dia Brasil (Acesso em 26/08/2012) também expôs sobre o fato de que o Ministério da Educação - MEC defendia que a educação de Surdo deveria ser integrada às salas de aula regulares; entretanto, especialistas, pesquisadores e os próprios estudantes preferem as Escolas Bilíngues para Surdos. Diversos meios de comunicação anunciaram e divulgaram tamanha manifestação.

Garcêz (2011) acusa que este movimento teve início a partir da ameaça de fechamento das escolas bilíngues de educação básica para Surdos – incluín-

do o próprio centenário Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), berço da Libras e da educação de Surdos – e obrigatoriedade de remanejamento destes alunos às escolas regulares, efetivando assim o que o MEC caracteriza por Educação Inclusiva.

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

Em defesa à diferença cultural pela igualdade da dignidade humana, podemos identificar a oficialidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em 24 de abril de 2002 a Libras é oficializada como a língua materna e natural das comunidades surdas brasileiras, reconhecida pela Lei No 10.436/02 e, em 2005, regulamentada com o Decreto 5.626/05 em 22 de Dezembro. Esse decreto também especifica os diversos direitos que todo cidadão Surdo tem na área da saúde, educação, trabalho; defende também a obrigatoriedade do intérprete de Libras e sua devida formação.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art.1o).

Nos estudos pela história da educação institucionalizada dos Surdos no Brasil, como em Lourenço (2011) e Strobel (2008b), evidencia-se três fases: a primeira, que inicia em 1857 com a fundação do INES, quando a população Surda não apresentava problemas ou déficits de aprendizagem, com evidências de que havia vários escritores, artistas, professores e outros sujeitos Surdos exercendo seu papel ativo na sociedade.

A segunda fase que veio como consequência ao Congresso de Milão de 1880 e a proibição do uso da língua de sinais, na qual as comunidades surdas foram obrigadas a se sujeitar ao Oralismo e não tinham direitos de opinar nem mesmo na educação de seu próprio povo. A terceira fase é aquela do chamado – pela autora Strobel – de ‘despertar cultural’ quando, a partir de 1960, inicia uma nova fase para o renascimento e aceitação das língua de sinais por todo o mundo e o desvelar da cultura surda.

Entretanto, pode-se averiguar grande resistência e opressão do direito de participação política aos Surdos no que diz respeito, de sobremaneira, à educação. É contra essa resistência que reivindica o Movimento Surdo. O movimento em questão não apenas exigiu ou criticou, ele trouxe novos projetos e propostas políticas por uma Política Pública Linguística, uma Educação Bilíngue baseada em pressupostos específicos, diferentes do apresentado nas políticas públicas até então empregadas. Uma luta legítima na busca pelo poder político-social à comunidade surda.

Os documentos elaborados pela comunidade surda brasileira (Potentia) e entregues por seus representantes (Potestas) em maio de 2011 foram a “Carta-Denúncia dos Surdos Falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação”; “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” direcionada a Fernando Haddad (Ministro da Educação do Brasil) de Karin Lilian Strobel (Diretora-Presidente da FENEIS) e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS); “Nota sobre a *Internacio-*

nal Disability Alliance – IDA”; “Nota de Esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos” em resposta à Nota Técnica No 5/2011/MEC/SECADI/GAB; “Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”; e “Proposta de emendas para o Projeto de Lei No 8.035, de 2010, Relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020”.

Outro documento constituído e entregue aos governantes brasileiros foi a “Carta Aberta ao Ministro da Educação”, no ano de 2012. A carta foi elaborada pelos sete primeiros (e até então, únicos) doutores Surdos brasileiros que atuavam nas áreas de educação e linguística e declarou que,

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

Na carta, os doutores defendem que não são os únicos a acreditar e defender a tese de que “[...] os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução [...]” (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01) e que é isso o que possibilita o desenvolvimento da competência em Português escrito, como segunda língua. Os mesmos ainda reforçam que,

[...] há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01).

Este grito da comunidade surda (LOURENÇO, 2011; 2013; 2016), foi um grande marco no ‘despertar cultural’ de Strobel (2008b); fica visível não apenas o conhecimento de seus direitos por parte dos Surdos, mas a força e união desta comunidade, bem como a estratégia política com os documentos organizados e entregues aos governantes.

É preciso admitir que é tênue a linha que divide os momentos em que a justiça está no tratamento e olhar igualitário e os momentos em que nos é de direito a diferenciação por ser ela o que nos caracteriza. Esse embate, a busca por esse ajuste, para se chegar no ângulo exato dessa linha, pode sim ser chamado de um grande Postulado!

Passados 10 anos, inúmeras reuniões e grupos de trabalho, documentos e outras atividades do Movimento Surdo, em 03 de agosto de 2021, é aprovada a lei 14.191 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96. A nova lei acrescenta à LDB o capítulo V-A acerca da Educação Bilíngue de Surdos.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em

Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Art. 60-A).

A lei também exige, sempre que necessário, atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e garante a oferta de educação bilíngue de surdos de zero ano de idade, na educação infantil, ao longo da vida. Além disso, os sistemas de ensino deverão desenvolver programas de ensino e pesquisa que recuperem memórias históricas do povo Surdo, promova a reafirmação de suas identidades e a valorização de sua língua e cultura (Art. 78-A).

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (L:14.191/2021. Art. 79-C)

O Movimento Surdo conquistou a Educação Bilíngue de Surdos garantida por lei. Entretanto, isso não garante o Currículo Surdo. A Libras é um dos artefatos da cultura Surda, mas nenhuma cultura manifesta-se a partir de um único artefato. Currículo é trajetória, é tudo o que perpassa e influencia o processo de ensino e aprendizagem. O currículo é cultura, é alimentado e transpassado por ela.

Isso significa que não basta colocar a Libras como língua de instrução nas escolas e salas de aula ou simplesmente exigir em uma lei “práticas socio-culturais”, “resgatar memórias históricas” ou “valorização da língua e cultura” se tampoco está reconhecida a cultura Surda. Parece-me evidente que este reconhecimento seja condição indispensável para a afirmação dos direitos dos Surdos.

O direito que sustentamos aqui é de um Currículo Surdo, pelo qual o sujeito Surdo tenha seu direito assegurado de uma educação que reconheça suas especificidades, suas particularidades: a Cultura Surda. Supõe-se que o desconhecimento da cultura Surda impede o reconhecimento da mesma, o seu desenvolvimento no currículo escolar dos Surdos e, sobretudo, o cumprimento de seus direitos como cidadãos!

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

O QUE É CULTURA SURDA?

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

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

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

[...] o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõem em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a

todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica com o modo de vida de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 63).

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

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

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

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

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

Ao mesmo tempo, para o este autor, deve admitir-se que já há uma série de características de interpretação cultural que tornam ainda mais difícil o seu desenvolvimento teórico. A ascensão de uma concepção científica da cultura significa, ou pelo menos estava ligada à, a derrubada da visão da natureza humana dominante no Iluminismo a sua substituição por uma visão não apenas mais complicada, mas enormemente menos clara.

Casali (2014), afiança que o verbo expressa uma relação direta de propriedade de pertença com a terra (eu habito a terra). Deste modo, a ex-

pressão colonialismo é mais que um eufemismo, é uma ‘usurpação semântica’ do seu sentido originário de cultivar a própria terra; trabalhar como autoprodução material da vida; cumprir, na realização da cultura material do alimento a partir da terra (agricultura), o fundamento apropriado (não-alienado) da cultura em seu sentido amplo (simbólico, estético, cognitivo, espiritual, religioso).

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

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

Para o autor, o colonialismo persiste, mediante desdobramentos e transmutações, em modos diferentes e dissimulados (*sic*), como estratégia da dominação cultural, particularmente nos casos de gestão pública daqueles

sistemas de ensino em que estejam implicados currículos de escolas de minorias culturais (a exemplo do autor: indígenas e quilombolas). O autor ainda afirma que é possível formular uma concepção emancipadora de direitos humanos e, com ela, mediante práticas educativas críticas, contribuir para a superação dos colonizadores.

Os precursores e ainda maior referência para uma Teoria da Cultura são os autores Williams (1992) e Vieira Pinto (1969), para eles concepções de cultura a definem como o “suporte físico” de uma sociedade, aquilo que é tangível na vida do homem; mais precisamente o que ele produz. Podemos também destacar o autor Geertz (1989), cuja acepção de cultura é, não apenas o aporte físico e palpável, mas o modo de funcionamento da sociedade e, portanto, também está no modo como trabalho.

Além disso, para ele, só o nativo conhece e entende os significados e os sentidos de sua cultura, os não-nativos são, enquanto pesquisadores, interpretadores de cultura. Os textos antropológicos são, na concepção de Geertz (1989), interpretações de segunda e terceira mão.

Por definição, somente um ‘nativo’ faz a interpretação de primeira mão: é a sua cultura². Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-fatuais ou apenas experimentos de pensamentos [...] (GEERTZ, 1989, p. 11).

² O problema da ordem, novamente, é complexo. Trabalhos antropológicos baseados em outras obras antropológicas (Lévi-Strauss, por exemplo) podem ser até de quarta mão ou mais, e mesmo os informantes, habitualmente, fazem interpretações de segunda mão – o que passou a ser conhecido como ‘modelos nativos’. Nas culturas mais adiantadas, onde a interpretação ‘nativa’ pode alcançar níveis mais elevados – com referência ao Maghreb, temos que pensar apenas em Ibn Khaldun; quanto aos Estados Unidos, em Margaret Mead – esses temas se tornam, na verdade, muito intrigados.

O autor destaca que, embora a cultura exista ‘no posto comercial, no forte da colina ou no pastoreio de carneiros’, a antropologia existe no livro, no artigo, na conferência, na exposição do museu ou nos filmes. Convencer-se disso é compreender que a linha entre o modo de representação e o conteúdo substantivo é tão “intraçável” na análise cultural como é na pintura.

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

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

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

Ainda de maneira mais evidente, uma sociologia da cultura também deve preocupar-se com determinadas formas artísticas, com os processos de

“reprodução” social e cultural e com problemas gerais e específicos de organização cultural.

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

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

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

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

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

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

Olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas essenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais

profundas, mas colocar a nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 1989, p. 21).

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

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

No caso da cultura Surda temos pesquisadores Surdos, ou seja, as/os atrizes e atores nativos desta cultura estudando e pesquisando seu próprio modo de ser. Como Strobel (2008a; 2008b), por exemplo, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora Surda reconhecida nacionalmente na área da educação e cultura Surda, em sua tese de doutoramento (2008a), tratou de um estudo empregando procedimento das análises narrativas e pesquisas teóricas etnográficas possibilitando, de acordo com a mesma, a coleta de dados sobre a cultura do povo Surdo.

Para Strobel, é por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura Surda ajuda a construir as identidades das

peças Surdas dentro da sociedade. Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, a cultura é como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de significação.

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

Marques (2008) afirma que o campo de estudo com maior influência nas pesquisas que envolvem as pessoas Surdas, a qual também manifestou-se como uma linha relevante na emancipação cultural das pessoas Surdas são os Estudos Culturais. O professor Marques também é Surdo, doutor em Educação pela UFSC, um dos desenvolvedores da Proficiência da Libras oferecida pelo MEC e UFSC, além de fundador da primeira revista científica em Língua de Sinais do Brasil, a Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras³.

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

³ A Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras (ISSN: 2358-7911) pode ser encontrada no endereço eletrônico: <http://revistabrasileiravrLibras.paginas.ufsc.br/>

A autora Perlin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi a primeira Surda a obter título de doutorado no Brasil. Suas pesquisas direcionam-se nas temáticas de surdez e: Educação, Cultura, Diferença, Alteridade e, de sobremaneira, Identidade.

Perlin (2005) afirma que o Surdo tem diferença e não deficiência, a cultura Surda como diferença, para a autora, se constitui numa atividade criadora; símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura não-Surda. Ela é disciplina por uma forma de ação e atuação visual.

Strobel (2008b) defende a necessidade de olharmos para a pessoa Surda reconhecendo sua diferença cultural, associando tal diferença com a maneira de comunicação e não com a falta de audição. Muitos alunos sentem-se excluídos de tudo sem a cumplicidade de alguém semelhante com quem poderia vir a se identificar. Uma - dentre muitas outras - narrativa que resgata este sentimento é o trecho da autora Surda Vilhalva, que, quando criança, buscava a diferença dela na aparência física e por isto ficava confusa, pois não encontrava diferença dos demais sujeitos:

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

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

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

O problema, citado pela autora, é que a sociedade desconhece o povo Surdo e, por essa razão, fica receosa e apreensiva, sem saber como se relacionar com os Surdos, tratando-os de forma paternal ou reducionista, são inúmeros os preconceitos e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. Deste modo, a autora Strobel (2008a) constroi concepções, a partir dos resultados de sua investigação de comunidade surda, povo Surdo e cultura Surda.

Comunidade Surda é um grupo local formado por usuários da Libras, sejam estes Surdos ou não-Surdos, estes que, embora com uma cultura do ouvir, compartilham suas vidas com os Surdos, podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da

escola, tradutores e intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc. (Strobel, 2008a).

Já o termo povo Surdo representa a população Surda, as pessoas com surdez/ deficiência auditiva propriamente ditas; independente de estarem próximas, viverem em uma mesma demarcação geográfica/ territorial ou não. Não obstante, a pessoa Surda definida pelas pesquisas em Estudos Culturais traz uma concepção sócio-antropológica e epistemológica da surdez; ou seja, independe de graus ou quaisquer classificações de deficiência, Surdo/a é o indivíduo de Cultura, Língua e Identidade Surdas.

Já a Cultura Surda é significada, por Strobel (2008a), como o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo.

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

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

Miranda (2001), pesquisador Surdo, doutor em Educação pela UFRGS, narrou algumas transformações de Surdos de determinada cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com ele, os sujeitos Surdos que aí vivem não eram influenciados pelos ‘surdos culturais’ (sic) que vivem nos

Centros Urbanos que, ao contrário daqueles, têm acesso à educação, ao trabalho e ao lazer. Com base nos Estudos Culturais, Miranda afirma que, estes, dariam suporte aos Estudos Surdos, enfocando as identidades culturais, a diferença cultural, a exclusão, a opressão e a história.

O autor encontrou, como resultado de sua investigação, sujeitos Surdos isolados de outros Surdos: ignorados, alienados e desinformados; desconheciam a língua e a cultura Surda, viviam passivamente na cultura sonora hegemônica dentro da família, da escola e da sociedade. Com esta pesquisa, Miranda revela que, a partir do contato com a Língua de Sinais, os sujeitos Surdos entraram, visivelmente, num processo de desenvolvimento social e simbólico. Essas transformações, certamente, necessitam de um longo processo de investimento na Língua e na cultura Surda.

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

CURRÍCULO E CULTURA SURDA: O CURRÍCULO SURDO

Para organizar e categorizar seus estudos, Strobel (2008a) dividiu a cultura Surda em oito artefatos: experiências visuais, linguístico, familiar, artes visuais, literatura, vida social e esportiva, política, materiais. Godson (1995) afirma que o processo de fabricação do currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. No entanto, se nos centrarmos somente nos contextos histórico-sociais mais evidentes certamente estaremos negligenciando ‘artefatos’ perdedores.

Um currículo em construção e pela construção de um indivíduo social, ao conviver com pessoas de diferentes etnias, classes sociais, sexo e necessidades especiais, o indivíduo terá a oportunidade de conhecer, conviver e respeitar as diferenças. Deste modo, buscamos um currículo que respeite as di-

ferenças Surdas, mais ainda, um Currículo Surdo, que contemple Surdos de diferentes etnias, Surdos de diferentes classes sociais e outros.

O Surdo passa anos em uma escola cujo currículo traz relações que comprovam sua minoria e menor importância, anulando sua identidade, linguagem e cultura. Isso já foi comprovado em inúmeras pesquisas, algumas delas apresentadas neste trabalho. Dito isto, o que queremos agora é então pensar um Currículo que (finalmente) permita, desvele e reconheça todos os artefatos que compõem a cultura Surda.

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

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

Na prática o currículo ganha vida, ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Moreira e Tadeu (2011) identificam que ainda temos muito a compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em

currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais. As profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais têm trazido certa tendência em vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão. Tem havido importantes modificações nas formas de conceber o conhecimento e a linguagem, com profundas implicações para a teorização sobre currículo.

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

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

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

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

Godson (1995) também afirma que a cultura na educação como um conteúdo curricular substancial supõe centrar-se nos aspectos mais visíveis

da história e negligenciar, possivelmente, os ‘artefatos’ perdedores. No caso da surdez, muito se tem avançado com grupos de estudos culturais e outros historiadores pelo Brasil. Entretanto, Strobel (2008b) afirma que esta é uma árdua tarefa, pois trata-se, muitas vezes, de pesquisar elementos sequer registrados (no caso de “histórias orais”, por exemplo, neste caso, gestualizados⁴ de geração para geração), que não foram introduzidos na História do Brasil ou do mundo.

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

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

Moreira e Tadeu (2011) destacam que “[...] o currículo é um artefato cultural e social (p.13)”. De acordo com os mesmos, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares e não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. O que podemos concluir antecipadamente, baseados nos autores supracitados, é que a cultura é alimento e também é alimentada pelo currículo.

Entretanto, é preciso demarcar com clareza e com contundência suficiente que o colonialismo, de acordo com Casali (2014), é uma das formas

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

históricas mais brutais de violação dos direitos humanos de pessoas e povos, especialmente por seu poder de persistência como resíduo cultural. É um movimento inverso ao da educação – é alienação, pois se a alteridade é a marca da presença do outro como mediador de um processo de emancipação, a alienação é o seu antagônico: a presença do outro como gerador de submissão, desapropriação se si.

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

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

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

Queremos um currículo que não apenas represente, queremos um currículo que produza identidades Surdas. É preciso reconhecer, baseando-se neste autor, que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões diretas com

a inclusão ou exclusão da cultura Surda na sociedade. Queremos transgredir o currículo ao qual estão submetidos os Surdos, queremos um currículo novo.

Neste novo currículo, no Currículo Surdo, as trocas culturais e de poderes desiguais entre Surdos que compartilham de uma situação linguística semelhante, auxiliam no processo de ocupação territorial escolar, na organização dos movimentos Surdos, na convivência e na formação de comunidades Surdas. Um currículo construído do enfrentamento, da história e dos discursos Surdos.

O Currículo Surdo será o território no qual os Surdos descobrirão, desvelarão e desenvolverão sua cultura e suas identidades. Ele será o local de criação, recriação, contestação e transgressão. Transgressão de seus conhecimentos prévios, do conhecimento desenvolvido na escola, de demais influências em seu meio e até mesmo transgressão de si mesmos.

O Currículo Surdo é um artefato cultural e social, guiado e determinado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas da surdez. Ele produz identidades políticas, além disso, não é um elemento transcendente e atemporal, tem sua história conectada à História e a realidade Surda.

Currículo é tudo aquilo que transcorre e, conseqüentemente, influencia o processo de formação de um indivíduo. Fica evidente concluir que no caso de indivíduos Surdos é o cotidiano, as lutas, as identidades, as traduções, a História, os ritos e a língua deste Povo que deverá estar em evidência num 'currículo para Surdo'. É a sua realidade que influencia seu processo de formação, jamais um currículo não-Surdo fará algum sentido, despertará algum reconhecimento na comunidade surda.

O Currículo Surdo e todos seus fundamentos epistemológicos são componentes da cultura, uma instituição do saber que reproduz e recria significados e poderes. O Currículo Surdo traduz e sistematiza a cultura Surda na mesma medida que a cultura Surda transforma e transcende o Currículo Surdo. Desse modo, resgatamos novamente os artefatos da cultura Surda estudados por Strobel (2008a), para nos aprofundar no Currículo Surdo, artefato por artefato.

O primeiro artefato da cultura Surda apresentado por Strobel (2008a) é também o primeiro que o Currículo Surdo deve abordar: a **experiência visual**. Um bebê surdo olha a sua volta para as pessoas, objetos e eventos de sua vida diária e o que ele vê são vizinhos não-Surdos, médicos não-Surdos, balconistas de lojas não-Surdos, familiares não-Surdos, policiais não-Surdos e até mesmo animais não-Surdos.

São raras as crianças Surdas que têm acesso à sua língua de sinais ou algum contato com outras pessoas Surdas antes de chegar à escola. Em geral, esse é o conhecimento de mundo que a criança traz para o contexto escolar, não há dúvida de que não há lugar para outros como ele/ela neste mundo não-Surdo. O primeiro papel do Currículo Surdo é romper com esse paradigma e apresentar aos estudantes Surdo um mundo onde existem, sim!, artistas, professores, médicos, entre tantas outras crianças, adolescentes, jovens e adultos Surdos.

Suas experiências visuais aqui irão identificá-los entre os alunos e se tornarão discursos e mitos (o mesmo que acontece com outras culturas e línguas) da cultura Surda. Além disso, embora devamos valorizar todos os sentidos, inclusive a “audição”, já que escutar é, na realidade, a percepção de sons através da vibração óssea, os Surdos são perfeitamente capazes de perceber sons e ritmos, embora não através do ouvido, mas outras partes do seu corpo.

A visão – embora não só ela, mas também os demais sentidos – deve ser supervalorizada durante as práticas pedagógicas, como métodos de ensino, proposta e registro de atividades, instrumentos de avaliação, exposição com projetos, etc. Isso significa, por exemplo, salas de aula organizadas com as carteiras em semicírculo, e talvez muitas vezes sem mesas.

Vamos pensar que enquanto os alunos Surdos observam seus colegas, professores ou quaisquer outras pessoas falando em língua de sinais, não há como fazer anotações ou registros. Nas escolas de Educação Bilíngue visitadas para esta pesquisa observei turmas que, por exemplo, sempre tinham alunos sentados em cadeiras ou em pé em forma de meia-lua e às vezes sem mesa.

Isso é planejar e praticar um Currículo baseado na cultura Surda, respeitando e promovendo a experiência visual.

O artefato **linguístico** estará presente no Currículo Surdo não apenas por meio da língua de sinais como língua de instrução utilizada, mas também na forma como a linguagem liberta e dá voz aos sujeitos. É necessário garantir que as pessoas Surdas tenham acesso à sua língua nativa desde cedo. A fluência na sua própria língua garante-lhes manobrar situações, persuadir, “brincar” com as palavras (sinais) e transformar a sua língua ao mesmo tempo que transforma a sua cultura.

A língua de sinais é a expressão de suas experiências visuais, será a língua principal na interação com o cotidiano escolar e de ensino, mas os Surdos também serão apresentados, por exemplo, ao sistema de escrita de sinais⁵. No Currículo Surdo os alunos também terão acesso à história das línguas de sinais, poderão ainda aprender outras línguas de sinais que não estão institucionalizadas como, por exemplo, o Urubu-Kaapor, falado por cinco comunidades indígenas de origem Ka’apor na região do Ato do Turiaçu ao sul do Estado do Maranhão e CENA, usada pela comunidade rural de Várzea Queimada no Estado do Piauí.

No Currículo Surdo os Surdos terão acesso a toda riqueza linguística de sua comunidade, além do ensino sistematizado da língua de sinais, aprendendo suas regras gramaticais e estrutura linguística, a possibilidade desse contato precoce também suscita outras riquezas culturais não menos importantes, como expressões idiomáticas, vícios de linguagem, expressões e outras marcas sociolinguísticas da cultura Surda de acordo com os costumes, faixas etárias ou experiências locais dos alunos.

A situação mais presente nos estudos de Strobel sobre o artefato **familiar** é o conflito, experiências que ocorrem com muita frequência, uma vez

⁵ Conhecido como Signwriting, o sistema de escrita de sinais começou quando pesquisadores de língua de sinais na Dinamarca encontraram os sistemas de escrita de dança de Valerie Sutton em 1974 e, a partir de então, muitas pesquisas em outros países evoluíram e chegaram a algumas escolas para Surdos no Brasil. O sistema de escrita da Língua Brasileira de Sinais – ELS foi desenvolvido pela professora Surda Dra. Marianne Stumpf, tendo iniciado após sua pesquisa em 1996, ela defendeu esse sistema como tema de sua tese de doutorado em 2005.

que a maioria dos bebês Surdos nascem em famílias com poucas ou nenhuma outra pessoa Surda. Ou seja, na própria casa crescem sozinhos, muitas vezes sem ter com quem conversar. São frutas que caíram longe da árvore⁶.

O Currículo Surdo abordará os conflitos que os pais enfrentam quando procuram “soluções” ou mesmo alternativas para a diversidade que acabam de encontrar no seu lar, na sua vida. Segundo Solomon (2013), as escolas desempenham um papel extraordinariamente importante na vida das crianças Surdas, uma vez que no Brasil mais de 90% delas têm pais não-Surdos. Ou seja, os Surdos ingressam em famílias que não compreendem a sua situação (não como nativos, como já estudamos com Geertz) e que em geral não estão preparadas para compreender tudo isso.

É necessário esclarecer às mães e aos pais que muitos profissionais de saúde erram ao tentar impedir o uso da língua de sinais pelas crianças Surdas; independentemente de essa família ou responsáveis admitirem que a criança Surda vai utilizar alguma tecnologia de reabilitação como o AAS - aparelho de amplificação sonora - ou se submeter à cirurgia de implante coclear, eles também devem estar conscientes da importância que a língua de sinais tem na vida desta criança.

O Currículo Surdo se preocupa com esses conflitos que muitas famílias apresentam: por um lado, têm a comunidade surda que ensina a língua de sinais aos seus filhos como primeira língua, enquanto alguns fonoaudiólogos ou médicos de seus serviços insistem em proibir seu uso. O desconhecimento e, conseqüentemente, a desvalorização de toda a complexidade que a língua de sinais contém no seu sistema linguístico leva a grande maioria das famílias a optar pela negação do uso dos sinais.

Infelizmente, esse é o cerne dos problemas que os Surdos enfrentam no seu desenvolvimento, porque sem uma língua (lembre-se, mesmo que a sua

⁶ Solomon (2013) analisa a vida e a identidade de pessoas que não se identificam com seu próprio lar e/ou família, contrariando a frase popularmente conhecida como “A fruta nunca cai longe do pé”. No caso dessas pessoas, elas se sentem exatamente como frutos que nasceram contra a sua própria natureza, frutos diferentes da árvore de onde provêm. São, segundo o autor, pessoas com nanismo, com síndrome de Down, diversidade de identidade de gênero e também pessoas Surdas.

oralidade se desenvolva, não é necessariamente o desenvolvimento de uma linguagem com sentido e significado, porque repetir e decodificar palavras não é o mesmo que o desenvolvimento da linguagem, além disso a língua falada não será sua língua materna), faltarão diálogo, respostas para tantos “por quês?”, explicações cotidianas sobre o mundo ou sobre si mesmo, como dúvidas devido às mudanças em seu corpo ao longo do tempo; os conflitos geram sentimentos de angústia, de rejeição e um conhecimento restrito de si e do mundo.

No Currículo Surdo há todo esse acúmulo de conflitos familiares, é necessária uma aproximação prévia com essa família e a disponibilização de momentos de esclarecimento conceitual em relação à cultura Surda, à língua de sinais, ao desenvolvimento e à educação dos Surdos e, sobretudo, ao ensino da língua de sinais em um formato que facilite o aprendizado dessas mães, pais e/ou responsáveis. Uma das escolas que participou da pesquisa de doutorado que antecedeu este artigo, tinha como pré-requisito à matrícula que a família também aprendesse a língua de sinais e caso não fosse assim, ao matricular a filha/o, alguém desta família também tinha que se inscrever no curso de Libras - no qual o professor de Libras era um professor Surdo da escola.

Esse curso faz parte do programa de estimulação do desenvolvimento precoce e constitui a primeira etapa da proposta educativa desta escola, atendendo crianças de zero a três anos e também seus familiares. A ação pedagógica baseia-se no contato lúdico da criança e sua família com adultos Surdos que se comunicam em Libras, motivando a comunicação e, assim, promovendo o desenvolvimento de linguagem compatível com sua faixa etária, favorecendo a escolarização futura.

Foi organizado um espaço que imitava o interior de uma casa para ajudar na orientação do dia a dia. Há um espaço específico para cada atividade deste programa e as famílias também eram atendidas separadamente para orientações sobre cuidados e maior “atenção visual” (pensando no artefato experiências visuais) que as crianças Surdas necessitam, entre outras instruções para ajudar no relacionamento entre as mães /pais e filhas(os) em suas

casas e na sociedade/comunidades em que vivem. Os cursos de Libras aconteciam geralmente à noite, com professores Surdos que ensinavam sinais básicos para a comunicação cotidiana entre os alunos Surdos da escola e seus familiares.

Literatura surda ou literatura de sinais é o artefato que reúne todas as produções literárias ou traduções criadas por e/ou para pessoas Surdas; é a replicação criativa de memórias e experiências Surdas ou a tradução de literatura existente. São poemas, contos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas, etc. em Libras ou outras línguas de sinais. Esta pesquisa, por exemplo, também poderia ser considerada uma obra literária para Surdos, junto a esta, temos outras diversas publicações acadêmicas, resultados de pesquisas científicas, todas elas contribuindo muito para o Currículo Surdo.

Contudo, as produções literárias mais artísticas têm uma riqueza cultural indiscutível e, portanto, um papel essencial para este Currículo. No Currículo Surdo, as crianças, adolescentes e jovens Surdos devem ter contato direto com o maior acervo possível de literatura em sinais, bem como a oportunidade de contribuir com ele, registrando suas narrativas de sua história, sua identidade, sua língua e sua cultura.

O Brasil possui atualmente uma longa lista de autores Surdos e não-Surdos que criam e traduzem literatura para todas as idades em Libras e Português. Alguns criam novas histórias, outros criam releituras de histórias clássicas como: “Rapunzel Surdo”; “Cinderela Surda”; “O Patinho Surdo”; “As luvas do Papai Noel”; “O feijãozinho Surdo”; “A Formiga Indígena Surda” entre outros.

Além de produções em português, há também traduções como nos projetos “Mãos Aventureiras” (Brasil) ou “Cuentos para los Ojos” (Chile) e outras novas literaturas em língua de sinais registradas em vídeos com rimas, Slam (concurso de poemas de resistência); Destaca-se também a série “Crisálida”, primeira série de ficção bilíngue em Libras com legenda em português, fruto

do Prêmio Catarinense de Cinema em 2015 e 2019, e muitos outros filmes como “CODA os sons do silêncio”, vencedor do Oscar 2022 de Melhor Filme, Melhor Ator Coadjuvante (que não só fez o papel de Surdo, na verdade ele e outros atores do filme são Surdos) e Melhor Roteiro Adaptado. A atriz Marlee Matlin, que também estrelou este filme, foi a primeira artista surda a ganhar um Oscar por sua atuação em “*Children of a Lesser God*” em 1986.

O artefato **Vida Social e Esportiva** também atravessará o Currículo Surdo por diversas direções. Esse artefato cultural é definido por Strobel (2008a) como eventos culturais, de lazer, festas, casamentos ou eventos recreativos e esportivos de associações de Surdos, eventos que influenciam o currículo na medida em que interferem no cotidiano das pessoas Surdas. Além disso, situações cotidianas como os desafios de pegar um ônibus, um táxi ou viajar de avião, fazer compras em lojas ou supermercados, pagar em bancos ou lotéricas, tantas circunstâncias cotidianas que, numa realidade social onde poucas pessoas conhecem a Libras, tornam-se episódios de assédio, discriminação e/ou resistência surda.

Além de contribuir para a orientação e desenvolvimento da sua autonomia e empoderamento político e cultural, o Currículo Surdo será um espaço de realização e divulgação de tais eventos. O esporte, por exemplo, é uma das coisas mais presentes e determinantes na cultura Surda. Em geral, os Surdos são muito ativos e estão diretamente envolvidos em muitos jogos e competições locais, em associação de Surdos, escolas, entidades desportivas, etc., ou também a nível regional e nacional, como é o caso das Olimpíadas de Surdos, as Surdolimpíadas. Um artefato cultural que produz a cultura Surda também produzirá um Currículo Surdo.

Assim como acontece com a literatura surda, as **artes visuais** têm um papel indispensável para o Currículo Surdo, tanto quanto este currículo tem para o artefato cultural das artes visuais. No Currículo Surdo, os alunos e até mesmo outros profissionais e demais integrantes da comunidade escolar Surda terão acesso ao acervo existente e aos meios para novas criações e representações da cultura Surda através das Artes. Em contato e interação

bilíngue num espaço propício à criatividade cultural e à produção criativa dos Surdos, não apenas obras, mas novas linguagens da Arte.

Em 2016, por exemplo, foi lançada uma ideia que combina dança, teatro e sinais da Libras pela Companhia de Dançateatro Dois Pontos, na cidade de Florianópolis - Santa Catarina, esta não é uma dança teatral executada ou traduzida em língua de sinais, é uma nova expressão artística, em que passos desta “dança encenada” são compostos concomitantemente por representações teatrais, passos de dança e sinais de Libras. É um grande desafio tentar reduzir esta nova expressão da arte a meras palavras. Contudo, é necessário esclarecer que o Currículo Surdo será o espectro para tais criações.

O artefato cultural **político** é produtor tanto quanto é produzido pelo currículo. O Currículo Surdo é resultado de políticas públicas, é vivido pelas identidades políticas e pela resposta aos movimentos sociais e às lutas pelos direitos à educação de qualidade para as pessoas Surdas. O Currículo Surdo é democrático e não apenas apoia os movimentos políticos da comunidade surda, como as lutas dos TILS, das mulheres Surdas, dos homens e mulheres negros Surdos entre outros; mais do que isso, o Currículo Surdo produz, promove e apoia estas e novas lutas.

O artefato cultural político do Currículo Surdo é o que irá instigar a reflexão sobre as situações que os Surdos vivenciam no seu cotidiano, levando-os a considerar desafios dentro e “fora” das comunidades surdas, libertando os movimentos sociais Surdos e as muitas mudanças positivas na representações sociais das pessoas Surdas. As escolas visitadas na pesquisa que antecedeu esta publicação são exemplos claros de resultados de políticas públicas e também de espaços onde políticas são produzidas e promovidas.

O último artefato estudado por Strobel foram os **Materiais**, mas não falamos apenas de objetos quando pensamos em elementos de acessibilidade para Surdos. O Currículo Surdo, por fazer parte da própria cultura Surda, provavelmente não incluirá muitos materiais de acessibilidade ou adaptação,

uma vez que inclui materiais naturais para pessoas Surdas. Mas alguns materiais externos podem exigir tradução e/ou interpretação para Libras.

Além disso, há muitos avanços tecnológicos como programas de computador ou aplicativos para tablets e smartphones que incluem jogos matemáticos em língua de sinais, jogos pedagógicos em português e/ou em Libras, jogos educativos virtuais e outros. Por fim, o Currículo Surdo está imerso, sobretudo, em artefatos tecnológicos de interesse da comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imersos em toda a teorização e aprofundamento conceitual desvelado no presente artigo, o que podemos concluir antecipadamente é que as identidades Surdas de pertença (o Ser Surdo, o Povo Surdo), as identidades surdas de projeto, a cultura e a História dos Surdos e da Libras, a epistemologia do conhecimento da comunidade Surda e de sua língua de sinais, a resistência e empoderamento Surdo, as lutas e movimentos pelo direito de Ser Surdo, as Políticas Públicas, as Reformas e transgressões curriculares, as novas tecnologias e comunicação, a literatura e Artes Surdas, enfim, tudo o que está presente na vida e cultura dos Surdos é o que alimenta – ao mesmo tempo em que são alimentados pelo - Currículo Surdo, este, o território do reconhecimento, promoção e desenvolvimento da cultura Surda.

A abordagem pedagógica do Currículo Surdo representa a transformação social emancipatória de todos na educação e cultura, através de sua própria constituição como um currículo crítico e dialógico. Fundamentados principalmente nas pesquisas de Strobel e Geertz, podemos concluir que a cultura Surda é o modo pelo qual os sujeitos Surdos, em comunidade de comunicação, produzindo e utilizando-se de tecnologias várias, convivendo com outros sujeitos Surdos e não-Surdos, em ambientes de família, trabalho, lazer, educação, política, religião, belas artes etc., organizam suas vidas e para ela **constroem sentido**.

No Currículo Surdo, nem a cultura, a língua ou as identidades Surdas são vistas como diferença ou diversidade. No Currículo Surdo a surdez é a realidade, vida e sentido àquela comunidade. O currículo que a comunidade e o Movimento Surdo quer é o CURRÍCULO SURDO: novo, diferente e feito em participação com toda a comunidade surda. Um currículo através do qual assegurará aos Surdo seu direito à educação, conhecimento, cultura e identidade; um currículo que conheça e reconheça a cultura Surda.

O desenvolvimento da cultura Surda no currículo escolar dos Surdos (Currículo Surdo) é o que resultará o cumprimento de seus direitos como cidadãos! Assim, esta análise não pretende concluir a discussão, mas incitar para que novos debates e indagações sejam sempre levantados como um Postulado Surdo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 7. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BOM DIA BRASIL. Brasília debate se surdos devem estudar em escola regular ou especial. [http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasil-debate-se-surdos-](http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasil-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html)

[devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html](http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2011/05/brasil-debate-se-surdos-devem-estudar-em-escola-regular-ou-especial.html); (Edição do dia 19/05/2011). Acesso em 26/08/2012.

_____. **Decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

_____. **Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1.9394.htm

_____. **Lei N° 10.436 de 24 de abril de 2002**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

_____. **Lei N° 14.191 de 3 de agosto de 2021**. In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. Disponível em: https://docs.google.com/folder/d/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg/edit?pli=1&docId=1ygEmgqmGuH4R3coUMEdXJ-wpOKg579iA43Gr2GrwR_o

CASALI, Alípio Márcio Dias. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 23. n. 53/1. P. 259-279. Maio/ago 2014.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FORQUIN, J.C. Introdução: Currículo e cultura. In: **Escola e Cultura: Bases Epistemológicas do Conhecimento Escolar**. Editora Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

G1.GLOBO. Surdos protestam em Brasília por melhores condições de ensino. Disponível em: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2011/05/surdos-protestam-em-brasilia-por-melhores-condicoes-de-ensino.html>. Acesso em 26/08/2012.

GARCÊZ, R. L. Nada sobre nós sem nós. **Revista da FENEIS**. n.44. Jun/Ago.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. **Tese (doutorado em Educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. **Sociedade e teoria crítica do currículo:** uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda.** Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008a.

_____. Surdos: Vestígios culturais não registrados na História. **Tese (Doutorado em Educação).** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008b.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.