



## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DA SURDEZ COMO DEFICIÊNCIA À SURDEZ COMO DIFERENÇA

SILVA, Aline Gomes<sup>1</sup>  
RIBEIRO, Tiago<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho traça reflexões acerca do currículo na educação de surdos e dos desafios aí envolvidos. Para isso, parte da discussão das três principais perspectivas pedagógicas da área (oralismo, comunicação total e bilinguismo) e das influências que estas causaram e causam sobre as políticas e práticas curriculares no que tange ao ensino de surdos. Por meio dessa problematização, o texto sublinha provocações a uma prática bilíngue na educação de surdos, a partir da pesquisa sobre a própria prática dos autores, que atuam com estudantes surdos no ensino fundamental. Assim, a discussão gira em torno de uma ação pedagógica que reconheça e legitime a singularidade e a cultura surda, compreendendo a surdez como diferença, uma experiência visual, e não como deficiência.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Surdez. Currículo. Bilinguismo. Diferença.

### ABSTRACT

This text reflects on curriculum in the scene of the education of deaf people and on the challenges there involved. It starts from the discussion of the three main pedagogical perspectives of the area (oralism, whole communication and bilingualism) and handling on the influences those perspectives caused and still cause in the curricular politics and practices in respect the deaf education. Still, this paper provokes to think about a bilingual practice in deaf education, since the authors' own practice research, who teach to deaf people in the elementary school. Therefore, the discussion of this text is about a pedagogical action that recognizes the deaf culture, comprehending deafness as a difference (a visual experience) instead of deficiency.

**Key words:** Deaf Education. Deafness. Curriculum. Bilingualism. Difference

### Introdução: traçando um lugar epistemológico

Em *O mal estar na pós-modernidade*, Zygmund Bauman é bem taxativo ao afirmar que toda sociedade produz os seus estranhos. Podemos compreender sua

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativa e Experiências (Rede Formad). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [aline.unirio@gmail.com](mailto:aline.unirio@gmail.com)

<sup>2</sup> Professor do CAp/INES. Doutorando em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Integrante da Rede de Formação Docente: Narrativa e Experiências (Rede Formad) e do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/ UNIRIO). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [trsunirio@gmail.com](mailto:trsunirio@gmail.com)



assertiva como a denúncia de um processo de produção/ disseminação/ imposição de uma determinada forma de ser, estar e habitar o mundo como A forma, isto é, como modelo correto e desejável. Atribuída à cultura, essa ideia de *iguais X estranhos* produz dicotomias nas quais uma cultura ou um povo ocupa uma posição normativa, à medida que os demais, tão múltiplos quanto distintos, são invisibilizados sob o slogan da diversidade.

Todavia, se é verdade que ao longo da história toda sociedade produz seus estranhos, afirma Bauman (1998), também o é que cada qual lida com eles de maneira diferente. Dessa maneira é que veremos modos de agir com esses “estranhos” (ou tornados estranhos, diríamos nós) mais ou menos violentos, mais ou menos subalternizantes, consoante o tempo e o lugar sobre o qual estejamos falando.

Na nossa sociedade ocidental, no bojo da modernidade como paradigma cultural (SANTOS, 2010a), vivemos a tensão/ ambivalência entre dois processos: a assimilação e a distinção do outro. No que tange à assimilação, tem-se um processo (ou tentativa de) tornar o outro igual a mim, ou seja, apagar suas diferenças tanto quanto possível. Essa assimilação, é importante destacar, arrasta consigo a distinção, traduzida na aniquilação daqueles não assimiláveis através de diferentes modos, empregando mais ou menos violência, física ou simbólica. Poderíamos citar diversos exemplos, desde os negros durante o processo de escravidão, os povos indígenas, as mulheres e, por que não, os loucos, criminosos entre outros, tal como apontou Foucault em seu livro *Vigiar e Punir*. Atualmente, talvez, pudéssemos considerar a questão da Palestina, dos refugiados em diversas partes do mundo como um exemplo que caminha nesse sentido.

Assim, ao longo da história da constituição da sociedade ocidental moderna, de acordo com Santos (2010a, p. 94), o mundo passou por um processo (mono)cultural de produção de mesmidade, através da qual “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010b, p. 39).

Se, como já sublinhamos antes, em um certo tempo histórico presenciamos isto através do processo da colonização, no qual o binômio assimilação e distinção foi vivido em sua potência máxima do ponto de vista da violência física, hoje o



observamos através da *colonialidade*<sup>3</sup> (MIGNOLO, 2008). Esta assume muito mais a forma de uma violência simbólica (ainda que possa chegar à física) e discursiva que inferioriza os sujeitos considerados “fora das normas” e se traduz em enunciados de preconceito e negação, como o racismo, o eurocentrismo, a xenofobia entre tantos outros.

Em relação à surdez, a colonialidade tem se traduzido através de um discurso clínico-terapêutico que a coloca no lugar da deficiência, da falta, da “anormalidade” (SKLIAR, 2013) negando sua singularidade, sua potencialidade, sua marca cultural e linguística. Ainda de acordo com Skliar (*idem*), tais discursos conformam o que ele chama de *ouvintismo*, isto é, o pensar o surdo do ponto de vista e com as referências do ouvinte, logo, distinguindo-o do modelo ouvinte, considerado normal.

Essa maneira de pensar deixou suas marcas nas propostas e ações curriculares para a educação de surdos; marcas ainda hoje presentes no referido campo, mas que, cada vez mais, vêm sendo indagadas e enfrentadas. Nesse sentido, vale a pena perguntarmo-nos: como tem se traduzido nas vidas e histórias dos sujeitos surdos a imposição de uma cultura ouvinte, tomada não apenas como modelo, mas como norma e normalidade? Como essa imposição se traduziu no currículo da educação de surdos? E nas práticas pedagógicas?

Como veremos a seguir, à influência do ouvintismo na educação, a comunidade surda respondeu afirmando-se na sua singularidade surda, como um grupo detentor de uma cultura e língua próprias que se relaciona com o mundo visualmente. Não apenas rejeitou a proposta pedagógica inspirada naquele movimento, porém sublinhou a necessidade de uma proposta pedagógica que levasse em conta as identidades surdas, seu modo de conhecer, pensar, aprender. Essa proposta se distancia de uma visão médica da surdez, aproximando-se de uma perspectiva antropológica que a compreende como experiência visual (SKLIAR, 2013).

Cabe salientar, aqui, que é desse lugar epistemológico que falaremos neste texto, nos desafiando a pensar marcas e influências do movimento surdo no currículo da educação de surdos, a partir da pesquisa de nossa própria prática (ESTEBAN; ZACCUR, 2008) com estudantes surdos, através da pesquisa com o cotidiano

---

<sup>3</sup> Walter Mignolo sustenta que o colonialismo, enquanto processo econômico e político, deixou consequências sobre nossos modos de pensar, compreender e se colocar no mundo, quais sejam: a subordinação, o eurocentrismo, o machismo, o racismo e outras formas de preconceito e negação do outro e de si mesmo.



(GARCIA, 2003), isto é, do acompanhamento, registro e reflexão sobre o vivido no dia a dia da escola.

### **O ouvintismo na educação de surdos: marcas no currículo**

As reflexões tecidas até aqui nos permitem pensar que a surdez é uma criação discursiva, ou, melhor dizendo, a surdez como uma compreensão construída a respeito daquele que não ouve não existe fora da relação deste com aquele que ouve. Assim, podemos dizer que o surdo, compreendido como deficiente, só existe na relação com o ouvinte. É a essa relação e tessitura de compreensões que Skliar (2013) chama de ouvintismo:

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

Essa relação colonialista sobre o sujeito surdo tem marcado, historicamente, sua definição nas e pelas narrativas ouvintes. Mais do que isso, tal modo de pensar a surdez, por muito tempo, marcou a tônica dos currículos e propostas pedagógicas na educação de surdos. Essas marcas, institucionalização do ouvintismo, se deram através da filosofia pedagógica conhecida como oralismo.

Mas, o que é o oralismo?

O oralismo defendia que o surdo deveria ser oralizado, deveria aprender a falar, aproximando-se o máximo possível do modelo ouvinte e, por conseguinte, distanciando-se o máximo da identidade surda, pois se defendia que o pensamento dependia da mediação da fala – portanto, acreditava que o uso da língua de sinais, dos gestos ou mímicas significava um atraso na educação dos surdos, na medida em que sua comunicação era restrita aos seus pares. Está-se falando, portanto, de uma concepção que não apenas marca a surdez como “ausência” - de audição e de oralidade, incentivando-o a falar, a ler lábios -, mas nega as culturas e identidades surdas.

Tal filosofia pedagógica foi responsável pelos espaços educativos, na educação de surdos, terem se tornado espaços médico-terapêuticos (LANE *apud* SKLIAR,



2013). Daí, tornaram-se muito comuns ações pedagógicas de preparação para fala, de abordagens fonoaudiológicas do sujeito surdo. O acesso ao conhecimento culturalmente produzido, nesse sentido, ficava reduzido ou era mesmo negado.

Não à toa, ao longo da história, os sujeitos surdos foram tomados por deficientes, concepção que implica pensá-lo como um sujeito que precisa ser medicado, isto é “ajustado aos padrões mais aceitos e valorizados na sociedade, envolvendo tratamentos e/ou atendimentos sistemáticos de fala oral” (DORZIAT, 2009, p.02).

Hoje, em tempos de inclusão, perspectiva pedagógica que assevera o direito de todos os sujeitos a terem acesso à educação regular, impendentemente de suas diferenças, o surdo continua em uma situação marginal, pois há, em nossa sociedade, um grande desconhecimento, uma inimaginável ignorância acerca desses sujeitos, desconhecimento e ignorância reveladas nas perguntas feitas por professores da escola básica, durante um curso de formação continuada em 2015:

*Surdo pensa?*

*Surdo é capaz de aprender?*

*É possível ensinar aos surdos os conteúdos normais?*

*A Libras equivale ao português?*

Em salas de aula de escolas inclusivas, em turmas onde há sujeitos surdos, muitas vezes esses desconhecimentos se materializam em práticas que ignoram o fato de o surdo ser um sujeito que interage com o mundo de forma visual, que tem uma língua própria, com especificidade espaço-visual – a língua brasileira de sinais. Assim, é comum surdos serem submetidos às mesmas práticas e propostas direcionadas aos ouvintes, não raro sem o uso da língua de sinais ou a presença de intérpretes.

Por impensável que pareça para nós, professores de surdos, também não é raro encontrar, ainda hoje, práticas alfabetizadoras e/ou de letramento que se utilizam de métodos acartilhados com base fonética para o ensino de surdos, nos quais as famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu) são trabalhadas. Também é usual, mais do que se possa imaginar, o uso de atividades que ignoram a questão da visualidade, tão cara e necessária aos surdos, de modo que há um excesso de escrita, segunda língua dos surdos, de acordo com a Lei 10.436, de abril de 2002. Até mesmo os materiais didáticos dificilmente são pensados para os sujeitos surdos, uma vez que há uma carência grande deles, no mercado editorial brasileiro.



Mais uma vez, portanto, atesta-se a força e a influência da perspectiva ouvintista sobre o currículo. O surdo, desse ponto de vista, é quase invisível, transparente. Importante ressaltar que é contra essa tendência que o movimento surdo e a comunidade surda se opõem. Não aceitam, claro, uma inclusão que exclua. Pelo contrário, defendem que a inclusão de surdos deve ser realizada de forma a possibilitar, ou melhor dizendo, garantir a troca entre sujeitos surdos, o uso de sua língua primeira, aquela com a qual pensam, se comunicam e sonham (a língua de sinais), entre outros pontos que vamos destacar mais adiante no texto.

Agora, compete pontuar que o oralismo não passou incólume. Duras foram as críticas que recebeu da própria comunidade surda e de professores e pesquisadores ocupados e compromissados com a agenda da comunidade surda. Isto porque a visão reduzida do surdo como um deficiente, como alguém que precisa ser consertado é fruto de nossa ignorância, de nosso desconhecimento, como ouvintes, da singularidade da experiência surda. Tamanha é nossa cegueira epistemológica em relação aos surdos que mesmo a falência do projeto oralista não nos possibilitou enxergá-los como sujeitos plenos de conhecimento e cultura.

O fato de uma grande parte dos surdos não ter respondido satisfatoriamente ao projeto homogeneizador, o qual visava igualá-los aos ouvintes, não correspondendo ao enfoque oralista, não torando-se um “ouvinte em potencial”, por não conseguir desenvolver a língua oral nem uma comunicação competente utilizando a fala, acabou levando esses sujeitos a serem considerados incapazes, comprometidos social e cognitivamente. O fracasso, pensava-se à luz do oralismo, era deles, dos surdos.

Entretanto, o surdo, enquanto outro, enquanto sujeito legítimo, não precisa nem precisou de autorização para ser outro. A despeito de toda imposição e projeto de assimilação, embora tenha havido a imposição do oralismo como filosofia pedagógica, ele não galgou a universalidade. Muitas foram as vozes dissidentes, de surdos e ouvintes, os quais viam na negação da língua de sinais um problema e não uma solução.

Como resultado dos embates entre os defensores e os críticos do oralismo e a evidência da falência deste, “a saída encontrada foi sinalizar o Português na tentativa de satisfazer aparentemente os dois grupos de concepções diferentes” (LIMA, 2015, p. 48). Instituiu-se, assim, a Comunicação Total, a qual defendia a utilização de diferentes recursos (imagens, palavras, sinais, gestos, mímica) como facilitadores da



comunicação. Sua máxima era “tudo pela comunicação”, motivo pelo qual pressupunha-se como positivo o uso da língua oral, da língua de sinais, da mímica, da expressão corporal e facial, da leitura labial, do desenho, da dramatização, da escrita, entre outros.

Aqui, portanto, havia já um apontamento para uma virada no que tange ao objetivo do ensino de surdos: não se tratava tanto de torná-lo um ouvinte, mas de ensiná-lo os conteúdos, os conhecimentos socialmente produzidos. Assim, a ênfase da Comunicação Total estava na aprendizagem dos conteúdos escolares e da Língua Portuguesa. O problema é que a língua de sinais - Libras -, língua oficial dos surdos e segunda língua oficial do Brasil desde 2002, era vista apenas como suporte à aprendizagem, um artifício pedagógico, e não como uma língua propriamente dita. Dessa maneira, tanto a libras quanto as culturas surdas eram, ainda, tornadas invisíveis. O surdo continuava a ser um estranho, um desviante que precisava aprender para, assim, tornar-se sujeito, cidadão.

As marcas do ouvintismo não estavam ao todo superadas. A Comunicação Total não resultou numa guinada curricular na educação de surdos. A política de conhecimento oficial, pensada por ouvintes e para ouvintes, continuou sendo a referência para os surdos, de maneira que se tratou apenas de um esforço para que a escola se torne menos ininteligível para os surdos. No entanto, a Comunicação total traz problemas significativos para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico do sujeito surdo, pois não se tem uma língua comum partilhada entre as pessoas, de maneira que a comunicação – que se persegue – fica prejudicada desde o início:

Enquanto o ouvinte se expressa – com diferentes artefatos gestuais, vocais e com a língua de sinais -, ele considera estar produzindo sentido, pois a língua de base é a Língua Portuguesa; porém, na recepção, o sentido não é o mesmo para o surdo, ou nem faz sentido, tendo em vista que não há uma língua comum compartilhada (LIMA, 2015, p. 51).

Permanece, desse modo, o surdo como deficiente, pois, se a comunicação não se efetiva, a dificuldade, o problema, é dele e não do ouvinte, posto que este domina a língua de referência: a língua portuguesa. Trata-se da face mais perversa da colonialidade: a negação do outro, neste caso, do sujeito surdo! Sua negação como alguém capaz, produtor de conhecimento e cultura. Sua língua, mais do que



marginalizada e denegrida, como as línguas indígenas e africanas, é deslegitimada, produzida como inexistente, traduzida como não-língua, pois está muito distante da operacionalidade das línguas orais, essas sim, vistas como línguas, como modelos. Eis porque a comunicação total não retirou o surdo do julgo da deficiência; pelo contrário, manteve-o cativo, produto das narrativas ouvintes, pensado pelo outro e não por si mesmo. Mantem-se, assim, o mito da unicidade: a sociedade, tanto quanto a escola, continua a se acreditar monocultural e monolíngue. O surdo, como desviante, de novo, é o *estranho* (BAUMAN, 1998), do ponto de vista do ouvintismo.

Logo, se não aprende, o surdo é aquele com dificuldade. Creditam-se as dificuldades à aprendizagem, e não ao ensino. Todavia, toda a relação pedagógica, bem como a própria avaliação, é realizada na língua portuguesa, enquanto a libras, primeira língua do sujeito surdo, é deixada à margem, mero artifício facilitador da aprendizagem, quando deveria ser apropriada e compreendida como principal forma de mediação e contato com o mundo.

Tendo isso em vista, talvez seja importante perguntar: é possível pensar um currículo fora da perspectiva ouvintista? Qual currículo? Talvez nos seja necessário a pergunta fundante: ensinamos para que? Para quem? E por quê?

### **Por um currículo bilíngue: desafios de uma perspectiva em construção**

Se o ouvintismo, institucionalizado através do oralismo e de alguma forma também presente na comunicação total, alcançou uma hegemonia no que diz respeito aos modos de pensar e compreender os sujeitos surdos e pensar a educação de surdos, não é verdade que ele foi e/ou é o único modo de pensar a surdez e a educação de surdos, como já pontuamos neste trabalho. Muitas foram e são as vozes dissonantes, de surdos e ouvintes comprometidos com as lutas das comunidades surdas. Falavam – e falam – em nome da igualdade como ponto de partida e não como objetivo a ser alcançado: o surdo é sujeito de direitos hoje, precisa ser legitimado em sua singularidade e não normatizado. Nessa perspectiva, a surdez é uma experiência visual, e não uma deficiência: a surdez é uma diferença, reforçamos!

Em termos históricos, a soma das forças dissonantes em relação aos enfoques oralista e da comunicação total resultou, em 1977, no cenário brasileiro, na fundação





da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) (LIMA, 2015).

Embora possa ser considerada uma conquista da comunidade surda, a federação recém-criada ainda trazia consigo a influência muito forte do ouvintismo. Por isso, além de apresentar o termo “deficiente auditivo” na nomenclatura, era toda composta por ouvintes, como se os surdos não pudessem falar de si e por si mesmos. Frente a tal exclusão, em 1983, os surdos criaram a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. A referida Comissão atingiu tamanha credibilidade, por seu trabalho, que conquistou a presidência da Feneida. Em maio de 1987, a Federação passou por reestruturação e, então, mudou de nome – agora era Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) (LIMA, 2015).

Talvez seja possível pensar esse momento histórico como uma guinada na história dos surdos e da educação de surdos no Brasil. Começava aí, com mais força, a apropriação e produção dos discursos sobre a educação de surdos e a surdez pelos próprios surdos. As narrativas, demandas e indagações dos próprios surdos, antes invisibilizadas, se fizeram ver<sup>4</sup> com mais força, chegando a influenciar as políticas públicas e as correntes pedagógicas, tomando corpo nos currículos e propostas pedagógicas na educação de surdos.

O movimento de tomada da palavra e narrar-se a si mesmo vem fortalecendo a concepção da singularidade, da diferença surda como *experiência visual*. Este conceito retira de cena as narrativas ouvintistas que definem a surdez como falta, ausência, incompletude, deficiência, e potencializa a cultura surda. Trata-se de uma diferença afirmativa em sua positividade e potencialidade, a qual consiste em se relacionar com o mundo, conforme já pontuamos, de uma maneira visual! Sim, os sujeitos surdos são produtores de cultura. Sobre essa questão, Glads Perlin, professora e pesquisadora surda, afirma:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmo que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva (2013, p. 56).

Dessa maneira, podemos perceber que o oralismo e a comunicação total, enquanto filosofias pedagógicas de ensino para surdos, não dão conta das experiências visuais,

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo “se fizeram ver” por conta de a língua de sinais ser uma língua visual.



das identidades surdas, dos modos de viver, estar, sentir e compreender o mundo desses sujeitos. Não à toa, a própria comunidade surda, se fazendo presente no debate a respeito da educação de surdos, se coloca em defesa de uma educação outra, uma escola outra, uma perspectiva de reconhecimento e legitimação: a proposta que vem sendo chamada de Bilinguismo!

O Bilinguismo surge enquanto filosofia pedagógica considerada pelos surdos e com eles. Vem sendo defendida de modo que a Língua de Sinais seja a primeira língua a ser aprendida pelos surdos, juntamente com a língua oficial do seu país, no caso do Brasil a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na visão de Ronice Quadros (1997), o Bilinguismo como proposta de ensino deve tornar acessível no contexto escolar a apropriação das duas línguas pelos educandos.

Ainda que no Brasil tenhamos dado passos importante no caminho de uma política bilíngue na educação de surdos, com o reconhecimento da Libras como língua “natural” dos surdos (Lei Nº 10.436) e a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores (Decreto Nº 5.626), no contexto da educação inclusiva para os surdos, as propostas bilíngues ainda estão estruturadas no sentido de garantir aos educandos o aprendizado do ensino de português como língua de acesso ao conhecimento.

Qual a lógica e a língua da escola inclusiva? O que é a Libras senão uma ferramenta de acesso ao conteúdo, na maioria delas? Como ressalta Quadros (2005), “A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como a língua mais importante dos espaços escolares”.

Dessa maneira, parece ser o momento de refletirmos, nós que atuamos com estudantes surdos e surdas, o que significa, na prática, um currículo bilíngue. Que práticas e propostas estão por trás dessa política curricular na educação de surdos? Será que o uso da libras dá conta de pensar uma ação pedagógica emancipatória, uma relação pedagógica legitimadora das singularidades surdas? Faz-se necessário, para além das políticas públicas que favorecem a educação de surdos, repensar e avaliar as práticas curriculares que subsidiam a educação bilíngue...

No tocante a essa discussão, ao falarmos de um currículo bilíngue, o qual reconheça a **surdez como diferença e não como deficiência**, é fundamental se pensar nas necessidades dos sujeitos surdos. Isso implica



que abandonemos a ideia de adaptação de propostas para alunos surdos e comecemos a nos desafiar a pensar, a produzir tais propostas **para** eles.

O “pensar para eles” significa estar atentos à sua língua, à sua cultura visual. Atividades e propostas que possibilitem a leitura e reflexão sobre textos imagéticos, a partilha, a troca e a apropriação do conhecimento na língua de sinais. Dessa maneira, recursos como vídeos em libras, materiais com estímulos visuais, textos que integram a linguagem escrita e a linguagem imagética são algumas das possibilidades de trabalho com surdos, sobretudo nos anos iniciais. Além disso, jogos, construções e/ou reconstruções coletivas de textos também trabalhados em libras, propostas em dupla ou grupo propiciam que troquem entre si, que pensem junto, que, na ajuda, se potencializem reciprocamente.

Esse desafio, o de pensar uma relação de aprendizagem-ensino com sujeitos surdos subsidiada em outros princípios e práticas, vem sendo perseguido no Ensino Fundamental Noturno e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Nesse sentido, temos investido, também, na busca da horizontalidade nas decisões tomadas com as turmas, quanto ao currículo, ao planejamento etc. Assim, é importante salientar que o desafio que vimos perseguindo é o de fazer do currículo algo mais do que um rol de conteúdos, do que uma prescrição. Apostando na horizontalidade como pressuposto de nossas ações, buscamos apostar num currículo negociado, tecido com os estudantes – um currículo praticado (OLIVEIRA, 2003); daí a importância das rodas de conversa, de saber o que querem aprender, seus interesses, desejos, curiosidades. Em torno dos temas vamos construindo nossas propostas, as quais, muitas vezes, no desenrolar, se transformam, mediante a resposta, isto é, a colocação do grupo.

Investir nas trocas, nas conversações com nossos alunos e alunas surdas buscando tecer o currículo de maneira compartilhada com eles reflete o movimento da construção da perspectiva bilíngue: não temos receitas, não temos fórmulas prontas. Há que se aprender na prática, na construção coletiva, no fazer com. Desse modo, não podemos nos furtar da possibilidade de aprender juntos com nossos próprios alunos, na medida em que são suas respostas, a relação com eles, que podem nos ensinar e mostrar nossas incoerências, formados que somos sob a hegemonia da perspectiva ouvintista. No entanto, para tal empreitada, precisamos nos libertar da visão



reducionista da surdez como deficiência e compreendê-la como uma diferença, marcada pela experiência visual.

Isso demanda uma série de cuidados em relação à nossa própria prática, desde a maneira como pensamos e produzimos as atividades a serem trabalhadas, até as propostas que fazemos em sala de aula. Precisamos ter em vista a necessidade de articular a linguagem escrita com a pictórica, a comunicação em libras, o desafio para que os próprios alunos se expressem em sua língua, troquem, expressem suas opiniões e pensamentos. Enfim, fazer da sala de aula um espaço de ampliação de saberes, descobertas, ajuda e, sobretudo, trocas.

### **Palavras inconclusivas**

Este trabalho trouxe algumas reflexões sobre a educação de surdos e a influência de suas três principais filosofias pedagógicas (oralismo, comunicação total e bilinguismo) no currículo, defendendo a importância de estarmos atentos sobre os modos como, hegemonicamente, o currículo tem sido produzido, o que significa tentar compreender tanto o que tem sido entendido por sujeito e conhecimento, quanto suas formas de legitimação.

Temos aprendido a ver/compreender, ajudados por autores que se debruçam sobre os estudos da surdez enquanto diferença e pela própria comunidade surda, que é preciso conhecer a história da educação de surdos, as suas lutas, as suas conquistas, as suas militâncias a favor da educação bilíngue a que tem direito. Ao ampliar a nossa compreensão sobre as abordagens que permearam a história da educação de surdos, somos instigados a romper com estigmas como a “incapacidade”, “a falta”, “o ouvintismo” e tantos outros rótulos que historicamente alimentaram a manutenção dos surdos enquanto sujeitos “deficientes”.

Nesse sentido, por uma questão político-ideológica, temos nos desafiado a compreender e enxergar o surdo e a educação de surdos em sua potência e não naquilo que nela pode faltar.

Fica nós, professores/as pesquisadores/as de nossa prática pedagógica cotidiana, o desafio e a provocação de possibilitar e garantir as formas de produção de conhecimento dos sujeitos surdos, propondo caminhos que se afastem dos epistemicídios e de toda e qualquer forma de exclusão.



## Referências

BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

DORZIAT, Ana. *Deficiente auditivo e surdo: reflexões sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos*, 1999. Disponível em:

<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/.../6encontrogesurdezdeein.pdf>>.

Acesso em 01/Fev/.2015

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GARCIA, R. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287- 324, 2008.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. RJ: DP&A, 2003.

PERLIN, G. T. T. Identidade Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2013.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: *Surdez e Bilinguismo*. 1ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2013.