

NUANCES CURRICULARES DA ESCOLA DE SURDOS: discutindo a emergência de pressupostos sobre a diferença surda

Resumo

Este estudo teve como objetivo discutir os efeitos que tem o currículo da escola de surdos na constituição destes sujeitos ao assentar-se nos pressupostos da diferença surda. Partiu-se da materialidade produzida em duas investigações distintas que convergem no interesse por compreender as nuances engendradas nos currículos das escolas de surdos quando investem na produção de sujeitos politizados a partir da noção de diferença surda. Foram realizadas entrevistas a professores e alunos participantes das escolas específicas para surdos do Estado do Rio Grande do Sul. Para realizar a análise da materialidade obtida, utilizou-se de assento teórico dos estudos de vertente pós-estruturalista. Na primeira seção do artigo, abordou-se o contexto da escola específica para surdos e os contornos peculiares que ela assume a partir da aproximação com os elementos culturais surdos. A seguir, investiu-se na compreensão das possibilidades de manifestação da diferença dentro do campo curricular. As discussões levantadas no estudo permitiram compreender que as escolas específicas para surdos tem se mostrado locais privilegiados de constituição de sujeitos politizados, cuja formatação se dá através do currículo e servindo-se dos pressupostos de uma pedagogia voltada para a diferença.

Palavras-chave: Escola de surdos. Currículo. Diferença surda.

Liane Camatti

Universidade Federal de Santa Maria
lianecamatti@yahoo.com.br

Monica Zavacki De Moraes

Universidade Federal de Santa Maria
mzm.ufsm@gmail.com

É que ser diferente já não parece tão encantador... Precisamos pedagogizar a diferença, o outro, para assim podermos reconhecê-lo pelo valor, identificando a categoria a que o indivíduo pertence, em qual espaço ele pode ser classificado, etc. Mas, afinal, somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?

Sabe-se hoje que as políticas públicas vêm abarcando a noção de diferença para dar conta dos currículos pensados para os sujeitos que se encontram nos discursos da Educação Especial, e os alunos surdos não fogem a essa normativa. Portanto, percebe-se que, quando se trata de Pedagogia da Diferença, fala-se de mais uma invenção metodológica, ou seja, de uma mudança curricular, mais preocupada com a estrutura espacial, do que de uma mudança discursiva.

Foi a partir do desejo de discutir os movimentos e efeitos do currículo, articulado a uma proposta de pedagogia para a diferença no contexto da escola de surdos que este texto se articulou. Trata-se da convergência de duas pesquisas desenvolvidas nos domínios de um projeto encampado por um grupo de pesquisadores de uma universidade federal do sul do Brasil vinculados ao CNPq. O objetivo do grande grupo tem sido investigar diferentes práticas discursivas no campo da educação especial produzidas no contexto da racionalidade inclusiva.

Em uma das pesquisas, o interesse voltou-se para observar como professores surdos e ouvintes estão narrando certas noções etimológicas que foram produzidas ao longo da história da educação de surdos, e como essas noções foram engendrando-se, constituindo-se no que hoje se convencionou chamar “Pedagogia da Diferença”. Esta pesquisa não se ocupou de fazer uma retrospectiva histórica da invenção do termo “Pedagogia da Diferença”, mas problematizar como esta noção vem produzindo (ou não) espaços de resistência dentro dos currículos das escolas de surdos.

Já o outro estudo partiu do entendimento de que a visibilidade adquirida pela escola de surdos, com a renitência de discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural, gerou um cenário de permanente convergência entre comunidade e escola de surdos. A partir daí, buscou-se compreender a produção do sujeito pedagógico

surdo no espaço simbólico emergente a partir da intersecção entre comunidade e escola de surdos.

Ao pensar nas duas pesquisas, parece haver um ponto notável de convergência entre elas. Afirmamos que a comunidade surda tem na escola específica para surdos um local privilegiado para a constituição de um sujeito politizado, que sirva a própria comunidade. Isso torna absolutamente sugestivo que a operacionalização da formação dos sujeitos se dá através do currículo e servindo-se dos pressupostos de uma pedagogia voltada para a diferença.

Dáí derivou a questão central de pesquisa que irá nortear estas escritas: **que efeitos o currículo da escola de surdos vem produzindo na constituição desses sujeitos ao assentar-se nos pressupostos da diferença surda?**

Na busca de circunscrever as possibilidades de resposta a essa pergunta, resgatamos o produto de entrevistas que fizeram parte da produção de materialidade das duas dissertações. Tal opção se justifica a partir do entendimento de que a linguagem, a todo momento, institui significados e não pode ser entendida apenas como recurso comunicativo ou um recurso interpretativo da realidade, pois é produtora da realidade. Silveira (2007), que já no título de seu trabalho coloca a entrevista como “uma arena de significados”, propõe “olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos” (p. 118):

Elegemos seis questões dentre aquelas utilizadas originalmente por cada pesquisadora durante a elaboração de suas dissertações:

- Como e quando começou a se pensar a diferença surda na escola?
- O que é um currículo que atenda a diferença surda?
- Quando a escola começou a pensar em um currículo que atendesse a diferença surda?
- Em sua opinião, qual seria o contexto educacional melhor para os surdos, considerando questões como currículo, circulação de artefatos, avaliação, etc.?
- Fale sobre a diferença observável da formação pedagógica/científica e/ou cultural/identitária de alunos surdos que estudam em escolas específicas de surdos e escolas regulares.
- A comunidade surda participar da escola de surdos é importante? Por quê?

A prerrogativa básica para a escolha dos sujeitos era que fossem surdos partícipes tanto de escolas de surdos (como professores), quanto da comunidade surda. Com essa escolha pode-se partir de falas carregadas de elementos fundamentais para pensar na constituição dos sujeitos surdos a partir de sua inserção na escola. Para realizar a análise da materialidade obtida, utilizou-se de assento teórico dos estudos de vertente pós-estruturalista.

Para desenvolver este texto, organizamos duas seções de análise. Na primeira delas, apresentaremos uma abordagem do contexto da escola específica para surdos e os contornos peculiares que ela assume a partir da aproximação com os elementos culturais surdos. Na seção seguinte, faremos um esforço para compreender as possibilidades de manifestação da diferença dentro do campo curricular.

1 Hóspedes do currículo: a diferença na escola de surdos

A partir da lei 10.436, de 24/04/2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, podemos observar o “boom” das discussões políticas, linguísticas e curriculares envolvendo a comunidade surda. A lei estabeleceu o uso e difusão da Libras e com isso “garantiu” acesso e inclusão da língua nos cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia e Magistério. Dessa forma, as instituições federais de todo país “disponibilizariam” intérpretes para estarem assegurando o direito dos alunos surdos no seu processo escolar.

Por isso é difícil um mesmo currículo para ambos os grupos, especialmente pela questão da prioridade para a língua portuguesa em detrimento à língua de sinais. Mas pode-se acostumar com isso, na inclusão o processo de desenvolvimento fica mais lento. Em classes especiais para surdos sim o desenvolvimento é favorecido, usando de um currículo diferenciado. São duas possibilidades de ensino que se mostram distintas ao serem comparadas.¹

¹ Os trechos redigidos em itálico e recuados do texto em blocos representam as falas dos entrevistados. Optamos por essa forma de apresentação para diferenciar do restante do texto e também de citações de obras consultadas.

É com base nesses saberes que a comunidade surda vem lutando para mostrar que a diferença constrói-se social, cultural e politicamente; ela não é vista como inalterável, essencializada. Conforme Silva (2002, p. 66), a diferença “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas, “desrespeitosamente, simplesmente difere”. Ela é embaraçosa, incômoda, pois nos põe de frente com um outro que não identificamos. Por isso, deslocar a idéia de que existem representações corretas ou incorretas sobre a educação de surdos seria compor um novo caminho.

Nesse sentido, hospedar um outro em uma pedagogia é cair em uma armadilha; por que devemos ter uma pedagogia para negros, uma para índios, uma para surdos? Escola é escola para qualquer tipo de raça, gênero, cor... O que é necessário é que as experiências sejam outras para que essas questões sejam vivenciadas sem velocidade, que elas não sejam apenas atravessadas na escola, mas que funcionem como um ponto de abertura para novas passagens, novas experiências. No entanto, não devemos esquecer que pedagogia será sempre pedagogia, terá sempre a função de pedagogizar, normalizar, disciplinar... E é essa sua função; não estamos dizendo que é errada, ela é necessária para que a maquinaria escolar funcione.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém, parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que lhe possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade (DUSCHATSKY; SKLIAR, 2001, p. 137).

O excerto acima aí está porque traduz em linhas o que a escola de surdos representa para a sua comunidade: o espaço físico com as condições de possibilidade de produção do sujeito surdo pedagogizado e regulado pelas práticas da escola de surdos, ou seja: o sujeito pedagógico surdo. Para a comunidade surda, a sua escola vem sendo recursivamente posta como o espaço no qual seria possível “educar para a diferença” – a sua diferença.

Porque a escola é quase como uma família para o surdo. No meio de tantos ouvintes, os surdos não têm espaço para comunicar-se, para conversar, e sentem falta disso. A escola é um espaço no qual é possível que os surdos encontrem isso.

Além disso, essas trocas que acontecem aqui na escola de surdos, seja com surdos ou com ouvintes, atenuam as dificuldades na aprendizagem e evitam processos dolorosos para os surdos, proporcionando possibilidades de crescimento para o surdo.

Na nossa escola, temos apenas alunos surdos, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, até o médio. Todos os professores sabem língua de sinais, inclusive os ouvintes e os funcionários também. Na escola, é importante haver essa possibilidade de identificação com os professores e também com o “vice-diretor”. A necessidade de os surdos estarem nesses espaços se deve às relações de poder aí existentes. Caso somente os ouvintes ocupem esses espaços, os surdos correm o risco de serem dominados e de haver um retrocesso à época da oralidade, na qual os surdos eram reprimidos. Por isso é importante que, na escola de surdos, haja surdos ocupando papéis de mais destaque e, nessa relação, que todos sejam usuários da língua de sinais e que estejam simetricamente posicionados.

São relativamente evidentes os sentimentos dos surdos em relação à sua escola, pois traduzem a possibilidade que ela apresenta de comportar a segurança de quem está nela. Todavia, mais uma vez, o que está em voga não é a efetiva possibilidade de isso acontecer. Sobretudo durante as duas últimas décadas, e mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, o espaço da escola de surdos vem sendo trazido à pauta e exaustivamente debatido, a ponto de ser, de estar, de certa forma, perpetuado entre aqueles que defendem a convivência surda como o “melhor” espaço para se educar sujeitos surdos. Melhor especialmente pela possibilidade de concentrar todos aqueles elementos, especialmente os culturais, sobre os quais se congregam os surdos.

Este trabalho, dado o objetivo que possuí, não vai somar-se aos que debatem a importância desse espaço. Ao utilizar-se o excerto que reitera a possibilidade de educar na diferença, a intenção não é propor que a escola de surdos seja efetivamente o espaço onde isso é possível. Vai-se *partir* da escola para pensar em seus direcionamentos e em seus investimentos sobretudo no âmbito curricular e os efeitos sobre os sujeitos surdos que são constituídos por ela.

Veiga-Neto, a partir da afirmação de Foucault (2006, *apud* VEIGA-NETO, 2008, p. 142), que diz que “o Estado é uma prática”, estabelece uma correlação, destacando que, da mesma forma, a escola também o é. Enquanto tal, a escola pode adquirir variadas formas e configurações, sem deixar de ser o que é. “Mesmo diante de notáveis polimorfismos, [...] sabe-se quando se está diante da escola e das práticas escolares” (VEIGA-NETO, 2008, p. 142).

A colocação acima é importante para enfatizar que não se está, através deste estudo, sustentando a hipótese de que a comunidade surda, quando imersa na escola, tem condições de modificar radicalmente a estrutura, preceitos e funcionamento desta. A escola, mesmo sendo de surdos, segue construindo sujeitos educados, pedagogizados, disciplinados, ou seja, as práticas inerentes à escola seguem a pleno vapor.

Em outras palavras: toda escola pedagogiza, disciplina os sujeitos que por ela passam. A escola de surdos também possui essas práticas, mas a relação imanente processo/produto inerente a esse espaço tem particularidades em função dos atravessamentos da comunidade.

Assim, o interesse está justamente em perceber de que maneira as configurações da escola impostas pela presença da comunidade podem determinar formas específicas de produção de sujeitos surdos. Pensar a escola, nesse contexto, se faz imprescindível. Interessa para este ensaio lançar um olhar à sua configuração quando tomada pela comunidade surda como sua maior trincheira.

É um currículo específico. Neste, deve haver questões como a cultura, a comunidade, disciplinas de língua de sinais, diferente de um currículo ouvinte. Basicamente um

currículo diferente para as escolas de surdos. É verdade. Por exemplo, em uma sala com surdos e ouvintes, é preciso ter um intérprete, ou pode-se formar dois grupos distintos, já que é difícil uma adaptação para surdos e ouvintes, quero dizer, na verdade é claro que pode haver trocas entre estes dois grupos, mas as questões sociais, de identidades, são diferentes.

Certamente [o local mais adequado para que os surdos estudem] nos espaços em que seja possível a identificação, o contato e as trocas entre os pares surdos. Nesses lugares, os surdos identificam-se, reconhecem a sua cultura, constroem a sua identidade, constroem conhecimentos sobre seus direitos, sobre a tradição surda, teatro, entre outros elementos que estimulam a construção identitária. Isso é possível nas escolas de surdos, e eu destaco que a importância disso também se deve ao fato de que ela proporciona para o surdo uma formação identitária que vai acompanhá-lo nas posteriores etapas da vida, quando já não mais estiver na escola.

Nota-se que o direcionamento das atribuições positivas da escola denota o quanto ela, de certa forma, é responsável por garantir a comunidade. Isso ocorre enquanto a escola tem condições de territorializar, de manter sob um espaço físico e um tempo cronológico determinado, os elementos inerentes à comunidade.

O surgimento da escola de surdos foi quase como a redenção dos surdos, que a partir daquele momento poderiam utilizar a língua de sinais.

Há uma grande repercussão de que o Ministério da Educação deseja fechar as portas das escolas de surdos. Mas eu acho esse pensamento um pouco negativo, acho que isso não aconteceria. Mas, se fechassem, acho que haveria um retrocesso em relação à educação de surdos, que voltaríamos às mesmas condições de muitos anos atrás. Os surdos lutaram muito pela escola, a comunidade criou as associações e através delas lutou muito pela criação das escolas. Se agora elas fossem fechadas, acho que a

educação de surdos pioraria muito. Os surdos não conseguiriam entrar nas universidades, não sei o que aconteceria com a língua de sinais. Nesse caso, novamente os surdos teriam que se reunir e se organizar a fim de pleitear junto aos governos a manutenção das escolas. Esse movimento não pode cessar, pois o fechamento das escolas de surdos não pode acontecer. O fracasso escolar aumentaria muito, e seria muito complicado se levássemos mais 100 anos para reverter esse processo.

Apesar do sentimento de redenção pela escola, é necessário pensar que tal espaço já está territorializado simplesmente por ser escola. Qualquer modelo de escola é construído sobre o mesmo solo. Assim, romper com os preceitos que sustentam a instituição escolar parece ser uma tarefa improvável “pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decurso de sua história está atravessada por uma força dominadora” (RÍOS, 2002, p. 114).

Conforme já foi discutido, a organização comunitária viabiliza articulações políticas, e a escola de surdos aí se coloca como uma trincheira. Nela, é posta em funcionamento certa parte dos argumentos da comunidade surda para garantir a sua força. Ao inchar seus currículos com elementos culturais supervalorizados, em detrimento dos conhecimentos científicos, a cultura aqui além de **constituída** é também **aprendida** quando tematizada.

Isso tudo é possível porque aqui temos diferentes disciplinas, como: língua de sinais, história da educação de surdos, SignWriting, teatro, questões culturais, etc. Todos esses elementos compõem os conhecimentos oferecidos aqui de forma geral.

Aqui na escola temos mesmo essas disciplinas que abordam questões culturais. Os alunos têm, uma vez por semana, disciplina de cultura surda e, mais uma vez, aula de língua de sinais. Os alunos pequenos têm três vezes por semana aula de língua de

sinais. Durante as aulas de cultura surda, os alunos fazem muitas perguntas e aproveitam a presença do professor surdo.

Hoje, no Rio Grande do Sul, a escola que mais contempla todas essas questões é a escola de surdos de Santa Maria. No curso de mestrado para surdos, estes têm contato com disciplinas específicas: literatura, história, etc., todas remontando a questões da surdez. Já tive contato com diversas escolas para surdos no RS, e a maioria é complicada, pois copiam os currículos e conteúdos das escolas de ouvintes e não colocam nelas elementos que remontam à cultura surda. Por isso o curso de Santa Maria que citei é importante, pois possui todos esses elementos.

Não se põe como objetivo, neste momento, desvalorizar tais elementos contidos nas escolas de surdos. O que parece relevante é dar visibilidade ao espaço central e privilegiado que a escola de surdos ocupa no movimento de sustentação da comunidade surda e os efeitos que isso tem na produção dos sujeitos pedagógicos.

A comunidade surda organiza-se em torno de suas atribuições diferenciais para dar impulso às suas articulações e as coloca em ação dentro da escola. Esta, nesse cenário, muitas vezes funciona como trincheira que guarda por dentro de seus muros a sensação de segurança e a possibilidade de enfrentamentos.

A escola de surdos tem, nessa lógica, dever de traçar uma identidade para quem passa por seus bancos. Se essa escola é pensada para a diferença surda, é inevitável que ela tenha definido alguns traços comuns a quem por ela passa. Desse modo, a identidade acaba sendo fabricada e também capturada pedagogicamente. Nesse sentido, identidades surdas normais e outras desviantes são compostas num modelo de normalidade surda. “[...] a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196).

Tais contribuições são fundamentais para desnaturalizar a noção de que na escola é possível viver a diferença surda. Sim, isso é possível, mas a diferença surda, ao passar pela instituição escolar, é capturada, adjetivada e normalizada de uma forma ou de outra, na medida em que se forjam acordos entre os membros da comunidade que se colocam na escola.

2 (Re)pensando a diferença no currículo na escola de surdos

O problema que se estabelece para a presente análise é entender como, em meio à “explosão” das políticas de inclusão, a comunidade surda advoga o direito de ser educada em um espaço entendido como espaço da diferença. A palavra “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos atuais discursos da Política da Educação Especial. Estes buscam estratégias para uma distribuição de participação mais uniforme de grupos populacionais que têm sido excluídos, constituindo-se, muitas vezes, em um efeito vazio de significação social. Isso sem descartar o importante processo histórico que gerou a construção desse paradigma, que se pautou em edificar e amenizar as “diferenças” promovendo a “inclusão” a partir do princípio básico da normalização.

Vejo atualmente, com a oficialização e a celebração da Libras, estratégias de normalização em funcionamento quando se aceita a diferença surda, entendida nesse contexto como diversidade, e quando se colocam todos em um mesmo espaço físico. No decorrer da história surda, foi preciso lutar para obter reconhecimento político e cultural, para marcar e manter esse lugar, demarcar fronteiras, pois, de acordo com a lógica inclusiva, não há mais razões para afirmar a diferença- ela é supostamente aceita da forma como se apresenta. (GUEDES, 2009, p. 42)

Marcar essas fronteiras é útil porque permite que o sujeito seja visto como fragilizado por sua “diferença”, sua inabilidade, sendo mais fácil governá-lo e, portanto, produzir sobre ele determinadas representações que irão configurá-lo no cenário educacional. Na perspectiva da diferença, porém, muito mais que amaciar os conflitos entre posições diferentes, o que está em jogo é a ideia do movimento. As categorizações que são inventadas para se nomear o outro, as verdades que se criam, assim como as

regras que se adotam para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas por problemas colocados por diferenças que nos desassossegam.

Sabe-se hoje que as políticas públicas vêm abarcando a noção de diferença para dar conta dos currículos pensados para os sujeitos que se encontram nos discursos da Educação Especial, e os alunos surdos não fogem a essa normativa. Portanto, percebe-se que, quando se trata da Língua de Sinais fala-se de mais uma invenção metodológica, ou seja, de uma mudança curricular, mais preocupada com a estrutura linguística, do que de uma mudança discursiva. No trabalho de Lunardi (2003), podemos ver como os discursos da Educação Especial e, principalmente, sobre os surdos (esses “outros”) são produzidos e inventados:

Para buscar a ordem e manter a tranquilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o slogan da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença (LUNARDI, 2003, p. 182).

Nesse sentido, a ideia de uma política multicultural é tomada neste trabalho para não acentuar algumas representações que são abordadas ao falarmos desses outros. Essa política permite-nos mostrar que é preciso olhar com outros “óculos”, não mais esses travestidos com *slogans* da pluralidade, tolerância e diversidade, mas sim de outros discursos que mostrem visões diferenciadas, desbancando valores pretensamente julgados superiores.

Por essa lógica, a língua de sinais torna-se um “objeto de consumo”, ou seja, essa estratégia possibilita um êxito na operação das condutas, pois o estado dessa forma capilarizado permite que cada um cuide de si e dos outros permanentemente. Dizendo de outra maneira, não se trata mais de fazer o surdo ouvir, mas fazer com que cada vez mais todos corram atrás para aprender a língua de sinais, para ter um diferencial em seus currículos, pois assim, essa população irá consumir, criando condições de inclusão na lógica neoliberal.

Nesse contexto, inserir esses alunos nas escolas pode resultar na diminuição dos esforços empenhados pelo Estado no seu governo. Na escola dita inclusiva, cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo (MENEZES, 2011, p. 54-55).

Nesse argumento, a língua de sinais acaba sendo banalizada, ou seja, passa a atuar muito mais como um recurso metodológico, um suporte, do que reconhecida como a primeira língua do surdo. Dessa forma, entender que a diferença é a produção de um coletivo, que é o fruto de composições das forças que constituem um determinado contexto sociocultural, mostra-nos ainda que se abrir para a diferença implica se deixar afetar pelas forças de seu tempo. Trata-se de uma política que não consiste simplesmente em reconhecer o outro, respeitá-lo, preocupar-se com os efeitos que nossa conduta possa ter sobre ele; ela vai mais além, assumindo as consequências de sermos permanentemente atravessados pelo outro.

A construção e efetivação de algumas escolas de surdos ainda não é garantia para que estes tenham uma boa educação e a garantia de trabalhos. As Políticas Públicas têm mostrado um descompasso entre aquilo que propõem e os anseios da comunidade surda. A criação do curso de Letras/Libras também não pode servir de garantia para transformar essa realidade. O que podemos é pensar em estratégias para se articularem as experiências em práticas educativas, saindo desses travestismos pedagógicos para aventurarmo-nos em novos estranhamentos, novas multiplicidades – aventurarmo-nos pelo desconhecido.

Os grandes movimentos históricos do cenário moderno, entre eles, a criação de instituições para loucos, deficientes e retardados, instituem um campo de ciências “psi” que torna possível o diagnóstico de sujeito incompleto e, por conseguinte, a busca para sua completude, o que no projeto moderno é o sujeito reflexivo, consciente, crítico, normal. Porém, o que a educação de surdos deseja é que esse sujeito seja narrado como diferente, tendo em sua educação uma pedagogia que transforme os discursos e desloque representações para ter assegurado um espaço que valorize a cultura surda.

Nos últimos anos, o debate em torno do currículo da escola de surdos, vem assumindo uma complexidade a partir da enunciação de outras marcas da diferença surda, principalmente, pela aproximação com o campo dos Estudos Culturais, da Pedagogia da Diferença e das produções vinculadas aos chamados Estudos Surdos que ganharam visibilidade na educação de surdos a partir do tensionamento dos movimentos sociais surdos, de suas lideranças e de pesquisadores da área, nos debates sobre os rumos das políticas educacionais, sociais e culturais desses grupos.

Uma pedagogia a partir das experiências, pensar o que está sendo vivido, levantar suspeitas sobre o que está sendo “colado” com a diferença, pois essas ervas daninhas que surgem como novelas pedagógicas têm que passar de meros deslocamentos linguísticos para mudanças de representações. Uma vez que eu pedagogizo a diferença, eu normatizo o outro, e isso já inscreve o surdo dentro de uma norma, dentro de um modelo surdo.

Visto de outra forma, os discursos que permeiam a Contemporaneidade no que se refere a inclusão dos sujeitos surdos são mobilizados para as pessoas ouvintes adentrarem curiosamente no mundo dos surdos, reconhecendo a sua língua e a sua cultura, porém mantendo uma distância necessária que permite demarcar a fronteira entre normalidade e anormalidade. Ou seja, uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes.

A inclusão dos sujeitos denominados com necessidades educacionais especiais se constitui em uma temática que vem pautando as discussões das políticas públicas, tanto as educacionais quanto aquelas que remetem às ações nas áreas sociais em geral. Nesses debates envolvem-se educadores, pesquisadores, políticos, como também, e de forma intensa, familiares e os próprios sujeitos para os quais essas políticas se destinam. Na área da Educação, procura-se definir estratégias que se direcionam a criar condições físicas e institucionais no sentido de os diferentes sujeitos da educação (professores, funcionários e colegas) se engajarem em uma efetiva inclusão desses "outros" aos espaços escolares.

Em meio a jogos discursivos, o marketing em torno da língua de sinais vem tentando constituir-se como uma “alforria” cultural e escolar para os sujeitos surdos. O

surdo experienciou e experiencia o significado da normalidade no cotidiano de suas práticas escolares, tendo que criar estratégias para que sua diferença seja “tolerada”, “hospedada” pela normalidade ouvinte. Nesse sentido, frente às atuais políticas de inclusão, ousamos afirmar que a “Pedagogia da Diferença”, ou da Diversidade, está servindo como estratégia de comercialização política, bem como servindo à inclusão que mostra a necessidade de viver a diferença sem apontar para alguém em particular.

Marketings à parte, ficamos atentos para que “novas verdades” não surjam formando cada vez mais novas “etiquetas desqualificadoras” ou que pedagogizações da diferença brotem como ervas daninhas, pois, no momento que se instituem novos *slogans*, estes vão proliferando-se, criando-se, assim, novos modelos a serem seguidos, fundados em novas verdades.

3 Impressões finais

Através deste ensaio, quisemos discutir que um dos espaços em que as estratégias da diversidade fixam a inscrição da pluralidade e da diferença é o currículo. Uma das maiores recorrências nos discursos que tratam da questão curricular na educação dos surdos é o apelo as “adaptações curriculares”. Seriam essas a tão buscada igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes e respeito à diferença? Como pensar em um currículo voltado para as diferenças, sem pensar que esse diferente passará a ser pedagogizado e metodologizado?

A escola também é um espaço de produção das diferenças, diferenças essas que são múltiplas, que estão em ação, que se reproduzem, se disseminam, se proliferam e que se resumem a fundir-se com o idêntico. Dentro dessa perspectiva, é que observamos que as identidades não são unificadas, são fragmentadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Estão sujeitas a uma historicização, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

4 Referências

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-137.

FERRE, N. D. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial. 2003. Tese (doutorado em educação)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011 Tese(doutorado em educação)** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

RÍOS, G. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002, p. 111-122.

SILVA, T. T. da. Identidade e Diferença: Impertinências. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº. 79, Agosto/2002.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 117-138.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-150, set/dez. 2008.