

A Reconfiguração Identitária e Política da Surdez

The reset identity and politics of hearing

Maria do Céu Gomes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

e-mail: cgomes@fpce.up.pt.

Este artigo tem por base um estudo que foi realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação, no campo das políticas para a educação de surdos. Parte de uma contextualização teórica, que tenta situar o percurso das comunidades surdas, na sua luta por um novo olhar e por um novo estatuto.

É a partir dos anos 1960 que começa a surgir uma nova perspetiva relativamente à surdez. Os estudos nos campos da linguística, da aquisição da linguagem e da neuropsicologia contribuem para uma outra forma de encarar a língua gestual, ajudando a consolidar um “projeto surdo da surdez” (Skliar, 1997). Assim, os surdos, tal como outros grupos minoritários, tentam inscrever a sua identidade coletiva na história, uma história da qual se consideravam excluídos e marginalizados. Tentam contestar “a história dos vencedores e dos dominantes, em nome da sua memória de vencidos e de dominados, (...), mas também em nome da contribuição do seu grupo de referência para a cultura e para a vida coletivas” (Wieviorka, 2002, p.200). Reivindicam uma cidadania que se baseie nos seus próprios projetos de identidade.

Após o enquadramento teórico, damos conta de alguns dos resultados obtidos no nosso trabalho empírico, o qual consistiu na análise de diversos discursos, identitários e de regulação, na Europa e em Portugal. Como não podemos neste texto, abarcar a totalidade do estudo, analisaremos apenas dados relativos ao contexto europeu. A análise documental que realizamos teve por base relatórios e resoluções da Federação Mundial de Surdos (WFD), Parlamento Europeu (PE) e outras instâncias dentro do Conselho da Europa. Serão

também analisadas orientações das Nações Unidas, uma vez que estas têm exercido grande influência nas políticas europeias para a educação de surdos. Através do estudo destes documentos, pretendemos analisar se há marcas de intertextualidade entre os discursos, denotadoras de pontos de convergência entre as propostas identitárias e de regulação.

A luta por um novo conceito de cidadania

Durante muitos anos, o direito de acesso ao exercício da cidadania definiu-se em termos do “ter algo em comum” (Stoer e Magalhães, 2005, p.11). A noção de território era central. Os cidadãos de um determinado Estado-nação eram aqueles que se incluíam dentro das suas fronteiras e não importavam as características heterogêneas de cada um. Essa era a condição imposta tanto aos indivíduos como aos grupos para que estes pudessem usufruir de um conjunto de proteções sociais e políticas. Era nesta assunção que se fundava parte importante do contrato social moderno. Exigia-se em troca um conjunto de deveres e a abdicação das identidades desenvolvidas a nível local. A lealdade ao Estado-nação implicava deixar para trás as pertenças étnicas, familiares, religiosas, linguísticas e outras.

O pensamento pós-moderno veio assumir uma nova perspetiva, uma nova ontologia social e, com ela, a forma como as relações sociais, os grupos e os indivíduos eram, enquanto tal, legitimados, aceites e reconhecidos, começou gradualmente a mudar. Reconheceu-se que não se podia olhar o corpo social como um todo homogêneo, não se podia continuar a ignorar que as aspirações, os projetos de vida, as necessidades, eram diferentes de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo, daí o repensar do conceito de cidadania com base em projetos de identidade (Stoer e Magalhães, 2005). A identidade e a cidadania passaram a ser reclamadas, não a partir do território ou da ancestralidade dos seus habitantes, mas a partir daquilo que os indivíduos tinham de diferente - o género, a opção sexual, a língua materna e a etnia (Giddens, 1992).

Nesse sentido, o modelo ocidental começou a ser questionado por vários atores sociais. Não só pelos indivíduos, grupos e comunidades “outros” a quem este modelo recusava o papel e a ação enquanto sujeitos das suas próprias escolhas, mas também por diversos intelectuais que o começaram a pôr em causa enquanto forma de organização política, civilizacional e cultural

(Stoer e Magalhães, 2005). Assim, foram muitos os grupos minoritários que, a partir de 1960, começaram a reivindicar um novo estatuto e um novo olhar. Não queriam continuar a ser encarados como grupos portadores de subculturas e/ ou línguas inferiores. Cada um queria ser reconhecido na sua diferença.

As novas formas de cidadania emergentes começaram a caracterizar-se por uma forte marca de reflexividade social, ou seja, já não eram apenas da ordem do atribuído, surgindo, antes, na ordem do reclamado (Giddens, 1992). O conhecimento começou a assumir-se como uma forma de poder, uma espécie de literacia política, ao serviço dos projetos reflexivos dos indivíduos e dos grupos, potenciando a sua capacidade de agência (Stoer e Magalhães, 2005). Foi neste sentido que as reivindicações dos grupos minoritários começaram a ser formuladas em termos políticos, através das quais se reclamava o respeito pelos direitos humanos e a igualdade que deveria existir entre todos os cidadãos. Deu-se, deste modo, a politização da diferença (Wieviorka, 2002).

Na sequência desta nova postura, muitos movimentos sociais tentaram inculcar nos seus membros não só a aceitação de si próprios, mas até o orgulho na sua diferença, construindo discursos assentes numa nova perspetiva de si mesmos, como sujeitos portadores de uma identidade positiva.

As comunidades surdas também passaram por este processo. Em 1972, Barbara Kaunapel criou a organização *Deaf Pride*. Em 1988, a revolta dos surdos na Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, deu conta de uma consciência surda até aí inexistente. Existiam três candidatos ao cargo de reitor (dois surdos e uma ouvinte) e foi escolhida a candidata ouvinte (Afonso, 2004). Os estudantes não aceitaram essa escolha e organizaram diversas formas de luta. Esta mobilização foi comparada pela comunicação social ao movimento americano em defesa dos direitos civis, tendo ficado conhecida pela expressão *Deaf President Now* (DPN). A professora ouvinte acabou por se demitir, tendo o cargo sido ocupado por um surdo. Esta conquista dos alunos de Gallaudet deu conta “de uma nova forma de o Surdo se assumir, enquanto cidadão, com características identitárias próprias” (Afonso, 2004, p.94). King Jordan, o reitor surdo eleito, comentou: “Agora eles sabem que o limite ao que podem conseguir foi abolido. Sabemos que os surdos podem fazer tudo o que os ouvintes fazem, exceto ouvir” (Sacks, 1990, p.171).

Os estudos no campo da linguística, desenvolvimento da linguagem e da neuropsicologia

A consciência surda foi-se consolidando à medida que diversos estudos linguísticos defendiam a ideia de que a língua gestual era uma língua genuína, com uma estrutura e gramática próprias. Os trabalhos de Stokoe (1960), Klima e Bellugi (1979) e outros investigadores mostraram que os gestos dos surdos não eram uma simples mímica, mas um código linguístico estruturado com regras para a construção de palavras e frases. Estas regras obedeciam a uma gramática própria, o que permitia atribuir aos gestos usados pelos surdos, o estatuto de uma língua e não meramente o de uma linguagem (Afonso: 2004, p.90). Estes estudos revelaram a característica visuo-espacial da língua gestual, isto é, o uso do espaço como valor sintático e a simultaneidade dos aspetos gramaticais (Skliar:1998), o que mostrou que esta se constituía como um sistema linguístico independente do sistema das línguas orais (Quadros, 1997). Foi aberto deste modo, o caminho para o reconhecimento da língua gestual.

Foram também vários os estudos ao nível da aquisição da linguagem. Quigley e Frisina (1961) realizaram uma investigação com alunos surdos, filhos de pais surdos, aos quais tinha sido facultada a língua gestual desde o nascimento, demonstrando que estes alunos obtinham resultados superiores em termos de rendimento educativo comparativamente a crianças surdas, filhas de pais ouvintes, às quais não tinha sido facultada a língua gestual. Mais tarde, Maestas y Moores (1980) estudou a comunicação gestual de crianças surdas, filhas de pais surdos, e encontrou as mesmas sequências de desenvolvimento, interação e de estádios linguísticos que se encontram nas crianças ouvintes. Todas estas investigações mostraram que a língua gestual, não só não era um obstáculo à aquisição da língua oral como ainda a favorecia (Amaral, 1993).

Estudos posteriores no campo da neurolinguística (Bellugi, Klima e Hickok, 2009) mostraram a dominância do hemisfério esquerdo no uso da língua gestual, apesar desta ter um carácter visuo-espacial e por isso conduzir à ideia de que a sua dominância residiria no hemisfério direito. Estes estudos evidenciaram que “a linguagem depende de sistemas neurais, cuja organização neurofuncional é independente da modalidade na qual a linguagem é produzida” (Bellugi, Klima e Hickok, 2009, p.73), o que permitiu reforçar ainda mais o estatuto da língua gestual como língua genuína.

A construção de um “projeto surdo da surdez”

Os diversos estudos realizados no âmbito da língua gestual ajudaram à emergência de uma nova visão sobre a surdez. A visão médica que sempre tinha predominado “concebia a surdez como uma deficiência auditiva” (Afonso, 2004, p.92). Com o novo estatuto atribuído à língua gestual, essa especificidade passa a ser encarada por alguns atores sociais como uma diferença cultural, surgindo assim o paradigma sócio-antropológico da surdez.

Skliar (1997) considera que esta nova visão se traduz pelos sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como Surdo, pelos casamentos endogâmicos e pela utilização comum de uma língua. Segundo este autor, passa a existir um projeto Surdo da surdez. A língua gestual “anula a deficiência e permite que os Surdos constituam (...) uma comunidade linguística e minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 1997, p.144).

Dentro desta nova visão, “ser Surdo” passa a ser “uma construção socialmente determinada e os critérios (ou condições) para um indivíduo ser considerado “Surdo” passam a ser radicalmente diferentes para o mundo ouvinte ou surdo” (Reagan, 1990, p. 74). Os ouvintes usam designações como mudo, surdo-mudo, duro de ouvido e deficiente auditivo, enquanto que a comunidade surda adota os termos “Surdo” e “surdo”. O termo “Surdo” com letra maiúscula passa a ser usado para aqueles que se identificam com o conceito de identidade e cultura surdas, enquanto que o mesmo termo com letra minúscula passa a ser aplicado àqueles que continuam a manter a perspectiva médica, ou seja, que se continuam a ver como pessoas em tudo iguais às ouvintes, só que com problemas de audição. Estas designações foram criadas pelo sociolinguista James Woodward (1972) e adotadas mundialmente pelas comunidades surdas.

Depreende-se destas novas construções, que não é Surdo quem não ouve, mas quem quer ser Surdo, ou seja, quem se considera membro de uma comunidade linguística e cultural diferente (Afonso, 2004). O grau de surdez pouco importa, o que é mais importante para se poder pertencer a uma comunidade surda é o uso da língua gestual (Wrigley, 1996). É esta língua que permite aos surdos afirmar a sua diferença.

Wieviorka (2002) afirma que só se constituem diferenças, porque existem fenómenos de exclusão, discriminação e segregação. A proibição da lín-

gua gestual nas escolas após o Congresso de Milão (1880) remeteu esta língua para a clandestinidade. Este foi sem dúvida um dos principais fatores para a formação de vários movimentos surdos. À medida que diversos estudos foram mostrando as potencialidades da língua gestual e reconfigurando o seu estatuto, os surdos começaram a reivindicar o direito de a usar no acesso à informação, à educação, ao trabalho e aos serviços públicos em geral. O social apareceu, assim, interligado ao cultural, nas reivindicações destas comunidades.

Os novos modelos de conceptualização da diferença – implicações na educação

A relação conflitual entre os diferentes discursos transparece na educação de surdos. Segundo Lane (1992), resolver a situação de impasse que existe neste campo implica passar da mera curiosidade etnográfica para um verdadeiro reconhecimento político da surdez como diferença. Esse reconhecimento passa por entender o que é “ser Surdo”. A possibilidade de entender as identidades a partir de uma perspetiva política, coloca as relações de poder no centro da discussão, condicionando um certo olhar sobre a alteridade, sobre o “outro”. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como “locais de transição” (Skliar, 1999, p.11), nomeadamente escolas onde exista uma comunidade de referência com crianças, jovens e adultos surdos, falantes nativos de língua gestual. Daí a importância de existirem ambientes bilingues. A transição da identidade ocorre no encontro com o semelhante, em que se organizam novos ambientes discursivos. É no encontro Surdo/ Surdo, que os indivíduos se começam a narrar de uma forma diferente, a serem representados por outros discursos, a desenvolverem novas identidades surdas, fundamentadas na diferença (Skliar, 1999, p.12). Esta autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou, como diz Wrigley (1996), para a invenção quotidiana da surdez. Esta forma de encarar a surdez é constantemente rejeitada por aqueles que continuam agarrados ao discurso da deficiência (Wrigley, 1996). Uma das razões por que a educação de surdos não consegue deixar de estar vinculada a este discurso é o facto de continuar inserida dentro do âmbito da Educação Especial. A perspetiva antropológica, ao conceber o Surdo

como alguém que é membro de uma minoria linguística e cultural, convida à rutura com este campo epistemológico, uma vez que a perspectiva de análise se aproxima mais de uma educação inter/multicultural. Ao reivindicarem este outro enquadramento, as comunidades surdas pretendem reiterar um discurso afirmativo da sua diferença, retirando-lhe a conotação de patologia inerente à Educação Especial. Aproximam-se assim de outros movimentos sociais, nomeadamente dos negros, das mulheres e dos povos colonizados (Afonso, 2004). É de realçar no entanto, que dentro da educação inter/multicultural existem vários modelos de conceptualização da diferença, os quais se têm vindo a reconfigurar nas últimas décadas.

Stoer e Magalhães (2005) definem quatro modelos: o etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional. O primeiro parte do pressuposto de que a forma de pensar, de viver e de se organizar da sociedade maioritária é superior à dos grupos minoritários. O “outro” é diferente porque é inferior em termos de desenvolvimento cognitivo e cultural. Dentro desta perspectiva, a educação assenta “na transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (p.139). O processo educativo é encarado como o processo através do qual as crianças e jovens dos grupos minoritários se tornam civilizados e parte da grande cultura ocidental, através de um processo de assimilação. Este modelo acaba por negar os princípios de uma educação inter/multicultural, uma vez que a sua abordagem é monocultural (Stoer e Cortesão, 1999).

O modelo da tolerância atribui alguma legitimidade à diferença do outro. Em termos de educação, traduz-se pelo multiculturalismo educacional “benigno” (Stoer, 2000), ou seja, por “uma atitude de mera contemplação pelas diferenças, aceitando acriticamente a diversidade sem questionar a forma como as diferentes culturas interagem no mesmo espaço/ tempo” (Afonso, 2004, p.326). Em termos do currículo, esta orientação conduz a uma “folclorização” das diferenças (Leite, 2002), ou seja, a trabalhar esporadicamente e de forma fragmentada, temas da diversidade cultural que promovem um olhar do “diferente” como algo estranho e exótico (Afonso, 2004).

O modelo da generosidade tenta levar mais longe a sua relação com a diferença. Trata-se de “uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural “crítica”, que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e que se opõe, sobretudo, à educação inter/multicultural “benigna” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 139). Neste sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica, assumindo-se

“a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como “in-completas” (p.140). É importante que o outro seja conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido. O conhecimento assume-se assim como emancipatório (ibidem).

O modelo relacional baseia-se na assunção de que todos somos diferentes. A diferença está no outro, mas também está em nós. Assim, “é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-ativa” (p.140). No campo educacional, isto pode implicar estar simultaneamente na ponte e nas margens, ou seja, fazer da educação um lugar de encontro/ confronto das diferenças e da sua negociação e, por outro, um lugar ele próprio agenciado pela diferença. Dentro desta perspectiva, o currículo assume-se como contra-hegemónico (Connell, 1999). Não se trata da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos grupos minoritários (Afonso, 2004). É diferente de um currículo oposicionista que separa os indivíduos outros num enclave diferente (Connell, 1999). Como diz Afonso (2004), essa postura remete para um relativismo cultural puro que, ao criar currículos de gueto fecha aos grupos minoritários a possibilidade de acesso aos bens sociais e culturais da sociedade envolvente. Neste modelo relacional, assume-se que não é possível falar de políticas sociais redistributivas sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua incomensurabilidade (Stoer e Magalhães, 2005).

Segundo Knight and Swanwick (2002), a língua gestual, bem como o respeito pela identidade e cultura surdas, têm um papel nuclear numa política de educação bilingue. Assim sendo, os pressupostos teóricos da Educação Especial não se coadunam com esta nova abordagem.

A construção europeia e a sua relação com as diferenças

Segundo Stoer e Magalhães (2005), o espaço europeu e a construção política da Europa veem-se cada vez mais confrontados com um processo de heterogeneização que se desenvolve espartilhado entre duas lógicas. A primeira, implica pensar a Europa como um grande Estado-nação homogéneo, enquanto a outra remete para o conceito de uma unidade bricolada, isto é, uma unidade construída na base da diversidade. Esta última lógica aponta para uma Europa “onde as diferenças se reúnem no sentido de conviver com base

na sua incomensurabilidade e não com base numa mítica herança comum europeia” (p.147).

Os mesmos autores tentam caracterizar a relação da Europa com as diferenças através de quatro metáforas. A primeira é a da Europa enquanto bandeira, ou seja, enquanto um conjunto agregado de Estados-nação. A bandeira simboliza a unidade que se pretende construir em torno de um território, de uma língua, de uma religião e de uma cultura. Sob este signo, os Estados-nação criaram sistemas educativos como forma privilegiada de formar indivíduos dentro da sua esfera de regulação. As universidades produziam e difundiam o conhecimento que se considerava importante para a consolidação do projeto nacional, tanto em termos económicos, como culturais. O objetivo era criar bons cidadãos e bons trabalhadores, implicados no fortalecimento e prosperidade do Estado-nação.

Quando em 1949, se criou o Conselho da Europa, o objetivo era desenvolver respostas comuns ao nível político, social, cultural e legal, reduzindo deste modo, os conflitos que tinham lugar em nome do território, da religião e dos mercados. Como refere Thiesse (2000), procurava-se criar uma meganação que englobasse todas as outras e que de algum modo as regionalizasse. No entanto, cedo se percebeu que não era possível veicular “um modelo político capaz de reconfigurar o sentimento de pertença nacional, proporcionando as bases de uma forma reinventada de cidadania” (Stoer e Magalhães, 2005, p. 150). Assim surgiu a ideia da Europa associada em torno de temas e não do território (Kaldor, 1995). Esta metáfora remete para um conjunto de estruturas horizontais do Estado, congregadas num compromisso para resolver certos problemas globais comuns, nomeadamente os relacionados com os direitos humanos (ibidem). Dentro deste enquadramento, o Conselho da Europa adota inúmeras convenções e acordos, os quais criam a base para um “espaço legal comum” (Timmermans, 2005). Estas recomendações e resoluções contêm linhas de conduta política para os governos dos Estados membros. É dentro deste contexto que a Europa tenta achar respostas para as reivindicações dos grupos minoritários, nomeadamente os surdos, os quais percebem a importância de focalizar a sua luta neste e noutros órgãos transnacionais.

A associação em torno de temas surge sob formas híbridas de regulação e de emancipação, como um “agregador de interesses e de vontades (uma associação voluntária)” (Stoer e Magalhães, 2005, p.152). Quando, por exem-

plo, um dos Estados membros do Conselho da Europa quer envolver-se numa ação de que nem todos os outros países querem fazer parte, pode assinar um acordo parcial só com alguns governos. É o caso do Acordo Parcial sobre Saúde Social e Pública, concluído em 1959, subscrito por Portugal e outros países europeus. Este acordo levou à criação do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), sendo seu objetivo assegurar os direitos desta população, nomeadamente a sua integração e participação ativa na sociedade (Timmermans, 2005). O Conselho da Europa pede muitas vezes pareceres a este comité no que concerne o reconhecimento oficial das línguas gestuais e/ou políticas concretas para a educação de surdos. É também este comité, o responsável pela elaboração de alguns relatórios que dão conta da situação europeia em termos do status das línguas gestuais e atuais políticas e práticas educativas.

A associação em torno de temas remete para o conceito de territórios desterritorializados, ou seja, para a ideia de que os territórios são simultaneamente reais e virtuais (Stoer e Magalhães, 2005). Neste sentido, a ação política deve ter em conta não só o local, o nacional e o supranacional, mas os vários territórios desterritorializados, nomeadamente o ambiente, ser mulher, ser surdo, os direitos humanos, etc. Os Estados-nação, voluntariamente associados, têm, a propósito dos temas, a oportunidade de se reterritorializarem em torno de ideais comuns. O conhecimento surge nesta metáfora como uma espécie de literacia política, no sentido em que confere aos indivíduos e aos grupos os argumentos para fundamentarem as suas reivindicações sociais e culturais. Por outro lado, a reflexividade reconfigura a cidadania em torno de causas e de escolhas, o que dificulta a governabilidade, uma vez que os projetos de uns nem sempre são compatíveis com os projetos de outros. É por essa razão que Giddens (1992) compara as tomadas de decisão e de ação política à condução do carro de Jagrená, que se sabe ingovernável. A reflexividade remete para a não linearidade do sistema social, ou seja, para sociedades de risco (ibidem).

Se o crescente poder reflexivo dos indivíduos implica a possibilidade de perda de equilíbrio, também constitui uma fonte de dinamismo e de inovação, de trocas que podem promover o fortalecimento de projetos comuns. É aqui que entra a metáfora da Europa como estado em rede. As “redes constituem a nova morfologia das nossas sociedades, e a difusão da lógica da rede modifica substancialmente a operação e os produtos nos processos de produção, expe-

riência, poder e cultura (Castells, 1996, p.469). O conceito de rede funda-se não só em fluxos de poder, mas também em fluxos de informação e conhecimento. O seu controle já não depende de órgãos nacionais ou supranacionais, uma vez que todos têm acesso à rede, todos podem interligar-se e expor as suas ideias, as suas reivindicações. É na estrutura aberta da rede que o poder dos fluxos assume supremacia relativamente aos órgãos tradicionais do poder. A natureza da conceção da política deixa cada vez mais de se realizar numa lógica de cima para baixo. Os diversos movimentos sociais ganham força com esta nova realidade social. A internet proporciona a ligação e a agregação de valores comuns em qualquer parte do globo, reforçando os projetos de mudança social e o número de atores a eles conectados.

Nóvoa e Lawn (2002) consideram que a Europa é ela própria um Estado em rede, ligando estruturas sociais, redes e atores a nível local, nacional e europeu. Este trabalho conjunto nem sempre se reveste de uma ação política consensual, uma vez que diferentes interesses são colocados em jogo, inerentes aos valores particulares de cada Estado-nação. É por essa razão que Stoer e Magalhães (2005) argumentam que a Europa deve ser conceptualizada dentro de uma outra metáfora, a do bazar. Este conceito remete para um modelo relacional, ou seja, para a Europa como estruturadora de uma nova conceção das sociedades onde se assume a incomensurabilidade das diferenças. É assumida a importância de existir um centro regulador que possa garantir o reconhecimento da diferença e a adoção de políticas redistributivas que tenham em conta as reivindicações sociais e culturais dos grupos minoritários. Como referem os mesmos autores, o bazar enquanto unidade política pressupõe a reflexividade dos cidadãos, considerados quer individual quer coletivamente. É o lugar de encontro e confronto das diferenças, bem como da sua negociação.

É dentro deste novo contexto de ação e mudança social que os diversos movimentos sociais se movem e reclamam direitos cívicos.

Os discursos identitários

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WDF*) foi fundada em Roma, em 1951, durante o primeiro Congresso Mundial de Surdos. Esta organização não-governamental, composta por associações/ federações nacionais de surdos de todo o mundo, propõe-se lutar pelos direi-

tos dos surdos, nomeadamente pelo estatuto das línguas gestuais, pelo direito ao emprego e pelo acesso dos surdos à informação e à educação através da sua primeira língua (Carvalho, 2007). A União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf – EUD*) foi fundada em 1985 e é uma espécie de Secretariado Regional da WFD. Representa os interesses dos surdos ao nível da União Europeia.

Como diz Castells (2003), enquanto na modernidade, a identidade de projeto era constituída a partir da sociedade civil, na sociedade atual, origina-se a partir da resistência comunal e dos sujeitos transformacionais que dela fazem parte. A transformação social parece assumir uma dinâmica de baixo para cima.

Os discursos da Federação Mundial de Surdos (WFD) dão-nos conta do carácter transnacional das lutas e reivindicações das comunidades surdas. Tomemos como exemplo, algumas das recomendações da Comissão de Língua Gestual da WFD no XI Congresso desta organização, realizado em Tóquio, em 1991. Esta instância recomenda que a WFD exija o reconhecimento das línguas gestuais e o direito de as utilizar em todo o mundo. Tal implica “que todos os governos (...) proponham o reconhecimento oficial da(s) língua(s) gestuais utilizadas pelos surdos no seu país”. Implica ainda “que todos os governos façam abolir quaisquer obstáculos ainda prevaletentes ao uso da língua gestual como primeira língua e uso diário dos surdos”. As reivindicações são exigidas para todos os governos, de todos os países do mundo inteiro, uma vez que as dificuldades com que se debatem as pessoas surdas não se circunscrevem a determinadas áreas geográficas. A reivindicação do reconhecimento das línguas gestuais antecede todas as outras recomendações, pois sem a conquista deste direito não se poderão tomar outras medidas nos diversos setores da vida pública, nomeadamente na educação. Neste campo, a Comissão de Língua Gestual da WFD exige “o direito das crianças Surdas a terem um contacto precoce e completo com a língua gestual e a serem educadas como bilingues ou multilingues no que diz respeito à leitura e à escrita”. Recomenda ainda que a língua gestual seja “a língua de ensino para a maioria das matérias académicas”. Segundo a mesma instância, “o ensino na língua nacional falada e escrita deve ocorrer separadamente mas em paralelo, como é habitual em programas educacionais bilingues/ multilingues para outras línguas”. Há aqui referência à língua gestual como língua de instrução e acesso a todos os conteúdos aca-

démicos e ao ensino da língua nacional como segunda língua. Estas recomendações visam garantir uma igualdade de oportunidades no acesso das crianças surdas à educação, evitando que elas sejam vítimas de exclusão. Como refere Tadeu da Silva (2000), o currículo da escola está baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitido através do código cultural dominante. As crianças e jovens das classes dominantes veem o seu capital cultural reconhecido e valorizado, enquanto que as crianças e jovens das classes dominadas constataam que a sua língua e cultura continuam a não ter qualquer valor. É no intuito de lutar contra esta desvalorização que a WFD propõe que o ensino das duas línguas decorra em paralelo, mas separadamente. Tal recomendação tenta evitar o risco da língua maioritária artificializar a língua minoritária. Como refere Roots (1999), a maioria dos professores ouvintes não respeita a estrutura da língua gestual, adaptando-a à sintaxe língua oral.

Ainda no sentido de evitar a desvalorização da língua gestual, a WFD propõe que esta seja incluída “como uma matéria académica no currículo de programas para Surdos” (1991, p.2), com um estatuto similar ao de outras línguas. Recomenda que os conteúdos desta disciplina incidam não só sobre a estrutura e funcionamento das línguas gestuais, mas também sobre a cultura das comunidades surdas nas quais estas línguas são usadas. Recomenda-se formação a professores, técnicos e pais para que estas medidas possam ser implementadas e aceites sem reservas.

A Resolução do XII Congresso Mundial da WFD, realizado em Viena, em 1995, faz uma espécie de balanço do caminho percorrido, constatando que há ainda muito a fazer. De modo a reforçar as suas reivindicações, a WFD coloca-as desta vez em termos de direitos humanos. A Comissão Científica do Congresso refere que os direitos humanos no que concerne as vidas das pessoas surdas são cumpridos apenas em alguns aspetos e em poucos países. Nos campos da educação e da medicina, constata que as pessoas surdas continuam a ser vistas como deficientes e que o objetivo continua a ser transformar os surdos em ouvintes. Segundo a mesma comissão, tal postura tem conduzido à proibição da língua gestual em alguns contextos educativos e em outro tipo de interações. A WFD considera que esta é uma das razões por que os direitos humanos não conseguem fazer-se cumprir na vida das pessoas surdas e lembra que “o cumprimento dos direitos humanos exige que cada ser humano quando nasce seja encarado como uma possibilidade e não como um problema”. O discurso contido

nesta resolução dá-nos conta de que a surdez continua a ser conceptualizada sob o estigma da deficiência e da necessidade de reabilitação. Isto apesar das comunidades surdas terem tentado mostrar que não é esse o caminho:

Em todo o mundo, as pessoas surdas provaram que a língua gestual, a cultura, a arte e tradições da comunidade surda, bem como o modo particular de apreender o mundo enquanto pessoa surda são o caminho, a base para um desenvolvimento linguístico normal, para o acesso à informação, para um desenvolvimento social e emocional e para o controle do ambiente de uma criança Surda.

Na Resolução de 1995, a WFD reivindica o direito de serem os Surdos a definir as suas necessidades e o modo como poderão resolver os seus problemas. Estes devem assumir-se como sujeitos da sua própria enunciação, como sujeitos dos seus próprios discursos. Apela por isso à Convenção Internacional dos Direitos Humanos, que atribui a cada ser humano (incluindo os surdos) o direito de fazer a sua própria opção de vida. A mensagem que a Federação Mundial de Surdos procura transmitir é que não basta falar em direitos humanos e depois não criar instrumentos legais que permitam aos membros dos grupos minoritários usufruir das condições consignadas no Direito Internacional.

Discursos de regulação

Em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) foi a primeira instância a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a este órgão em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações tanto para o Conselho da Europa, como para os seus Estados membros.

Pelo reconhecimento das línguas gestuais

A primeira resolução¹ do Parlamento Europeu teve lugar em 1988 e invoca inúmeras razões para o reconhecimento das línguas gestuais, nomeadamente a existência de cerca de meio milhão de surdos profundos na União

¹ Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais para as Pessoas Surdas (Documento A2 -302/87) de 17 de junho de 1988.

Europeia; o facto de a maioria nunca poder vir a ser proficiente na língua falada e a existência de estudos que mostram que a língua gestual é uma língua genuína, com uma gramática própria e a língua natural das comunidades surdas.

Através deste documento, o PE mostra que é sensível às reivindicações do movimento associativo surdo e aos estudos desenvolvidos sobre a língua gestual e a surdez. Exprime a sua intenção de favorecer a integração dos surdos no mundo ouvinte, nos termos considerados justos para as comunidades surdas. Neste sentido, pede ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (CD-P-RR), a redação de uma proposta para o Conselho da Europa, com vista ao reconhecimento das línguas gestuais nos Estados membros e a estes que reconheçam as línguas gestuais, assegurando à população surda o direito de as usarem.

A Resolução de 1988 realça a importância de se reconhecer a profissão de intérprete de língua gestual e de serem facultados programas de formação e de emprego a estes profissionais nos vários Estados membros, sob a responsabilidade das associações de surdos. Sugere ainda que sejam submetidos projetos de formação para formadores de língua gestual ao Secretariado Regional Europeu da Federação Mundial de Surdos (União Europeia de Surdos - EUD), os quais serão subsidiados através do Fundo Social Europeu.

O PE pede a todas as instituições da União Europeia para darem o exemplo, contratando intérpretes de língua gestual para todos os encontros e conferências onde estejam presentes pessoas surdas. A Federação Mundial de Surdos e a União Europeia de Surdos consideram que este documento é um marco na sua luta conjunta pelo reconhecimento das línguas gestuais na Europa. Através dele, o PE apela ao Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência para apoiar financeiramente projetos de investigação na área dos serviços televisivos para os surdos e aos países membros para apoiarem projetos-piloto de ensino da língua gestual a crianças e adultos ouvintes, através do recurso a formadores surdos e ao apoio financeiro da Comissão Europeia. Apela ainda à pesquisa linguística, à publicação de dicionários em língua gestual e à disponibilização de fundos comunitários para o desenvolvimento de outros serviços, considerados importantes pelas comunidades surdas nos vários Estados membros. Deste modo, o Parlamento Europeu apela a uma política material (Rizvi e Lingard, 2010) por parte do Conselho da Europa e seus Estados membros, de apoio às comunidades surdas. Não se

limita a pedir um mero reconhecimento simbólico das línguas gestuais, mas defende a necessidade de financiamento de vários serviços e projetos, nomeadamente de formação, emprego e investigação.

Finalmente, este documento lembra que é crucial envolver os surdos nas políticas que lhes dizem diretamente respeito, seja a nível nacional ou a nível da União Europeia. Como afirma Wieviorka (2002), a inversão do estigma implica ser escutado pelos outros. É um trabalho do ator sobre si próprio e de confronto com a sociedade. Põe fim, nas palavras de Sartre (1975), à vergonha como “consciência de si sob o olhar de outrem” (idem, p. 265). Envolver os surdos nas políticas, implica rejeitar o monopólio cultural da sociedade dominante, o “interdito que impede os dominados de aparecerem no espaço público” (Wieviorka, 2002, p.155), abrindo caminho a um modelo relacional de encontro e negociação com as diferenças (Stoer e Magalhães, 2005).

Passados dez anos, o Parlamento Europeu emite uma nova resolução², reiterando os mesmos princípios. A resolução de 1998 surge devido a pressões da União Europeia de Surdos, que considerava não estarem a ser seguidas muitas das orientações anteriores. Não estavam a ser implementadas políticas materiais e redistributivas que permitissem a obtenção de resultados concretos.

Como afirma Ball (1994), a política tanto se refere aos textos como aos processos da sua implementação. Esta observação reconhece que as intenções e propósitos das políticas nem sempre se concretizam na prática. Tal acontece, porque no seu processo de implementação, as políticas se deparam com complexas situações organizacionais e práticas preexistentes (Rizvi e Lingard, 2010) e com um sentimento nacional forte, ainda agarrado à metáfora da bandeira (Stoer e Magalhães, 2005). Como refere Keohane (2000), a União Europeia não é de modo algum um Estado soberano, embora constitua um híbrido sem precedentes. Daí decorre uma interdependência entre os Estados membros caracterizada por uma contínua discordância dentro e entre os países, dado que os interesses dos diferentes atores são diferentes (ibidem).

A Resolução de 1998 do Parlamento Europeu (PE) volta a insistir na importância do reconhecimento das línguas gestuais e na necessidade de se disponibilizarem fundos comunitários para o desenvolvimento de programas de formação no campo da educação e do emprego, incluindo a formação de intérpretes e

² Resolução do Parlamento Europeu sobre as Línguas Gestuais de 1998.

formadores de língua gestual. Volta a abordar a questão da tradução e legendagem nos programas televisivos e acrescenta uma proposta relativamente à elaboração de legislação que assegure compatibilidade entre telecomunicações de texto e equipamento de videofone, de modo a servir a população surda. Pretende-se que o design universal dos equipamentos multimédia tenha em consideração a especificidade dos surdos e contemple as suas necessidades.

Como referem Weimer e Vining (2004), a política tem sempre implícito o desejo de mudança social. No entanto, o processo é complexo. Já não existe um centro, mais ou menos iluminado, que elabora planos “de cima para baixo” que, depois de implementados, têm efeitos na vida social. Nas últimas décadas, alterou-se “não só a complexidade dos processos de desenho e implementação das políticas, mas a própria natureza da conceção da política como projeto de mudança social” (Stoer e Magalhães, 2005, p.17). Segundo Stoer e Magalhães, a própria conceptualização das políticas incorpora agora os efeitos não esperados das consequências sociais que pretende despoletar. A reflexividade dos atores transforma a sociedade num sistema não-linear (Lash, 2003), um sistema onde impera a lei da escolha. Os indivíduos podem transformar-se em sujeitos, não tanto na medida em que alimentam um certo número de objetivos partilhados por uma comunidade, mas na medida em que poderão comportar-se livremente, como consumidores de mercado ou como cidadãos na vida política (Wieviorka, 2002). Nesta perspetiva neoliberal, que parece dominar a sociedade atual, os princípios de justiça ou os direitos podem ser fixados “à margem de qualquer consideração das instituições ou das comunidades que moldam a sociedade tal como esta concretamente se manifesta” (Wieviorka, 2002, p. 72). Não é, pois, por acaso que muitas recomendações do Conselho da Europa e de outras organizações internacionais enfrentam dificuldades de implementação ao nível dos Estados membros. Estes podem optar por seguir ou não determinadas linhas de orientação e mesmo quando as seguem, sujeitam-nas a múltiplos processos de tradução e interpretação.

Pela criação de um instrumento de proteção das línguas gestuais

No dia 23 de janeiro de 2001, a Assembleia Parlamentar do Concelho da Europa adotou a Recomendação 1492³ (Timmermans, 2005). No parágrafo 12.xiii deste documento, esta instância recomenda que o Comité de Ministros

³ Recomendação 1492 da Assembleia Parlamentar sobre os Direitos das Minorias Nacionais (2001).

dê às línguas gestuais existentes na Europa uma proteção similar àquela que está prevista na Carta Europeia para as Línguas Minoritárias ou Regionais, através da elaboração de uma recomendação para os Estados membros.

Este documento foi analisado pelo Comité de Ministros no dia 15 de fevereiro de 2001, o qual decidiu endereçá-lo para vários órgãos no sentido de obter os seus pareceres. Destacamos o parecer do CD-P-RR (2001), que recebe com agrado a Recomendação da Assembleia Parlamentar, considerando que esta constitui um passo substancial para o assegurar dos direitos humanos e da dignidade de todas as pessoas surdas. Recomenda, por isso, que o Conselho da Europa prepare um documento legal para salvaguardar as línguas gestuais e os direitos dos seus utilizadores. Algumas delegações representadas neste Comité propõem a elaboração de um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (Timmermans, 2005).

O Parecer do Comité para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência é entregue ao Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias. Estes consideram, no entanto, que as línguas gestuais não se enquadram na filosofia deste documento. Segundo estes peritos, deveria ser criado um instrumento próprio para as línguas gestuais, dada a especificidade da população surda. Neste parecer, está implícita uma perspectiva médica relativamente aos surdos, o que os desenquadra da filosofia da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias.

Pela proteção das línguas gestuais e por uma educação bilingue

A 1 de abril de 2003, a Assembleia Parlamentar adota a Recomendação 1598⁴, reiterando a necessidade da proteção das línguas gestuais nos Estados membros. O documento começa por exprimir a preocupação da Assembleia Parlamentar pelo facto do Comité de Ministros não se ter pronunciado nem sobre a opinião do CD-P-RR, nem sobre o parecer do Comité de Especialistas da Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias (ETS No.148). Este órgão apela para que as propostas destas instâncias sejam consideradas pelo Comité de Ministros, isto é, que seja criado um instrumento legal especí-

⁴ Recomendação da Assembleia Parlamentar 1598 (2003) sobre a Proteção das Línguas Gestuais nos Estados Membros do Conselho da Europa.

fico ou um protocolo adicional à Carta Europeia para as Línguas Regionais ou Minoritárias, para proteger os direitos das pessoas surdas. Como refere Castells (2001), o poder encontra-se no Conselho Europeu de Ministros, o qual é constituído pelos chefes de governo de todos os Estados membros. Estes encontram-se de três em três meses e são eles quem determina avançar ou não com certas linhas de ação. Sem a decisão deste órgão, as orientações do Parlamento Europeu não passam do plano das intenções.

Na Recomendação 1598 (2003), a Assembleia Parlamentar lembra mais uma vez que as línguas gestuais são o meio de comunicação natural dos surdos e uma expressão da riqueza linguística e cultural da Europa. Defende que, só através do reconhecimento destas línguas, poderão as pessoas surdas ter acesso à justiça, à educação e ao emprego. Este órgão constata que alguns dos países membros já deram início a programas de apoio à língua gestual, estando no entanto a ser notória a falta de intérpretes, pelo que é necessário continuar a investir na sua formação.

Segundo esta instância, só uma ação ao nível europeu pode conduzir à solução dos problemas com que se debatem as pessoas surdas. Sugere por isso que o Comité de Ministros crie um instrumento legal que defenda as línguas gestuais, instrumento esse que deverá contar com a participação das associações de surdos para a sua elaboração. A Assembleia Parlamentar assume um discurso claramente antropológico e cultural, apelando para políticas materiais que permitam desenvolver os projetos propostos. Foca também a importância da agência das comunidades surdas, através de uma participação ativa no processo de decisão política. Este órgão defende a ideia partilhada por alguns autores, nomeadamente por Rizvi e Lingard (2010), de que só uma ação concertada a nível internacional e global poderá ter efeitos em termos de justiça social para os grupos minoritários, neste caso, os surdos. O conceito de justiça social necessita pois de ser globalizado e articulado em termos que não remetam para os Estados-nação a única responsabilidade pelas políticas desenvolvidas (ibidem).

É na Resolução 1598 (2003) que surge pela primeira vez a referência direta ao uso da língua gestual nas escolas. A Assembleia recomenda que o Comité de Ministros encoraje os Estados membros a dar educação em língua gestual às pessoas surdas; formação a professores, para que saibam trabalhar com crianças surdas, através da língua gestual; criação da disciplina de Língua Gestual, com

uma qualificação académica válida nas escolas do ensino regular e com um status igual ao de outras línguas e, finalmente, garantir às pessoas surdas o direito de escolher livremente entre um sistema escolar oral ou bilingue.

A 16 de junho de 2004, o Comité de Ministros responde à Resolução 1598, de 2003, considerando que, de facto, as línguas gestuais merecem especial consideração e proteção. No entanto, este Comité considera que a ação do Conselho da Europa deve focar-se mais no acesso aos direitos das pessoas surdas do que propriamente em promover o status da língua gestual. Este órgão é de opinião de que, antes de se tomar qualquer decisão face a um possível instrumento de proteção das línguas gestuais, é necessário um estudo sobre as necessidades dos indivíduos surdos que têm a língua gestual enquanto primeira língua. Nesse estudo, devem ser consultados não só indivíduos surdos, mas também as organizações que os representam.

O Comité sugere a organização de uma conferência internacional sobre línguas gestuais, sob a égide do Conselho da Europa, com a participação de indivíduos surdos para que se possa debater esta temática. Realça a importância de trabalhos de investigação nesta área, os quais podem servir de ponto de partida para a análise das necessidades existentes e desenvolvimento de possíveis linhas de ação.

Aproveitando o impulso dado em 2003, pelo “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência”, a Comissão Europeia lança em 2004 um plano de ação que cobre várias áreas, nomeadamente o emprego, a educação e as acessibilidades. Esta iniciativa, “Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência: Plano de Ação Europeu 2004/2010”, teve como objetivo integrar questões ligadas à deficiência nas políticas comunitárias e executar ações concretas em domínios-chave, para uma melhor integração económica e social desta população. Foram vários os Estados membros que implementaram planos de ação nacionais com base neste documento, nomeadamente Portugal com o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (PAIPDI).

Apesar das reivindicações de ordem antropológica e cultural por parte das comunidades surdas, as ações encetadas pelo Conselho da Europa e pelos seus Estados membros têm-se enquadrado mais numa perspetiva social e dentro de um quadro de deficiência. No entanto, assiste-se dentro deste contexto ao reconhecimento gradual da importância da língua gestual e a uma

aceitação do ensino bilingue enquanto opção. Poderíamos afirmar que, de certo modo, o discurso médico tem vindo a incorporar o discurso bilingue, numa articulação intertextual que não deixa de ser estranha, uma vez que os princípios epistemológicos são significativamente diferentes.

Outras orientações internacionais

Existem orientações e recomendações de outros órgãos internacionais que tem tido uma influência acentuada nas políticas da educação de surdos levadas a cabo na Europa.

A Resolução n.º 48/96 das Nações Unidas, de 20 de dezembro de 1993, “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”, surge enquadrada pelo paradigma médico, mas aponta para a necessidade de se prever a utilização da língua gestual na educação de surdos e de se garantir a presença de intérpretes como mediadores da comunicação, mencionando, explicitamente, que dadas as suas especificidades, as crianças surdas constituem um caso especial no que diz respeito à integração no ensino regular. A “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, adotada pela ONU a 13 de dezembro de 2006, reconhece mais uma vez as línguas gestuais e a identidade linguística das comunidades surdas. Tal volta a ser reforçado na convenção de 2009. Nestas resoluções e convenções da ONU, reconhece-se a importância da língua gestual, embora dentro de um discurso de deficiência. Esta é encarada mais como um meio de comunicação facilitador, do que propriamente como uma língua veiculadora de uma identidade cultural. Aliás, este último termo nunca é referido. No entanto, a intertextualidade dos discursos, mostra que há uma abertura à necessidade de mudança nas práticas educativas, através da introdução da língua gestual.

O mesmo acontece com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), proferida após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade com o mesmo nome. Tal como todas as outras recomendações, esta declaração enfatiza a necessidade de os surdos terem acesso à educação através da língua gestual do seu país, reconhecendo para além disso, que devido às necessidades específicas dos surdos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas do ensino regular.

Conclusão

A história dá-nos conta de uma evolução de conceitos e da emergência de um novo olhar relativamente à surdez e à língua gestual. Os novos discursos atribuem ao sujeito surdo uma língua, identidade e cultura próprias. Tais construções têm-se refletido na forma como passou a ser encarado o exercício da cidadania por parte desta população. O reconhecimento de um novo estatuto para a língua gestual ainda não se traduziu, no entanto, de forma clara na educação de surdos. Esta continua enquadrada no âmbito da Educação Especial, um campo epistemológico com princípios opostos.

Paulston (2001) considera que mapear a educação é promover uma forma de ver o mundo e influenciar a visão do mundo de outros grupos. É também uma forma de produzir intertextualidade entre discursos que concorrem entre si, mostrar que todo o conhecimento é relativo a um espaço que é cada vez mais definido como um espaço mundial.

Neste artigo, tivemos a oportunidade de constatar como as políticas educativas estão relacionadas entre si e de como representam uma configuração particular de valores (Rizvi e Lingard, 2010). Os discursos de regulação, embora continuem enquadrados dentro de um modelo médico, apresentam já algumas marcas de intertextualidade com os discursos antropológicos e culturais, nomeadamente no reconhecimento da importância da língua gestual e de uma educação bilingue para as crianças surdas. Os discursos identitários por outro lado, dão-nos conta do caminho que ainda falta percorrer, sendo a questão colocada agora em termos de direitos humanos.

RESUMO: Rejeitando a visão do défice, as comunidades surdas têm vindo a assumir-se como minorias linguísticas e culturais, reivindicando uma cidadania que vá de encontro aos seus projetos de identidade. Assumindo-se como uma organização de caráter transnacional, a Federação Mundial de Surdos tem procurado dar voz aos anseios de associações nacionais de surdos do mundo inteiro. De entre as principais reivindicações, destacam-se o reconhecimento das línguas gestuais e o acesso à educação das crianças e jovens surdos através de uma educação bilingue. A luta da Federação Mundial de Surdos tem-se processado junto de várias organizações internacionais, nomeadamente do Conselho da Europa e da Organização das Nações Unidas. Ao longo deste artigo, analisa-se os discursos das várias instâncias nomeadas, fazendo a distinção entre discursos identitários e discursos de regulação. Os primeiros revelam insatisfação e insistem nas suas reivindicações como uma questão de direitos humanos. Os segundos, apesar de surgirem ainda enquadrados dentro de um modelo terapêutico, denotam já alguma abertura às propostas da comunidade surda, através do reconhecimento gradual da importância da língua gestual e da educação bilingue.

Palavras-chave: Discursos; direitos humanos; educação de surdos

ABSTRACT: Rejecting the deficiency model, the Deaf communities have been assuming themselves as linguistic and cultural minorities, claiming a citizenship that meets their identity projects. Assuming itself as a transnational organization, the World Federation of the Deaf has tried to give voice to the claims of deaf associations all over the world, namely to the recognition of sign languages and to the right of a bilingual education for all deaf children. These claims have been made to several international organizations, such as the European Council and the United Nations. In this article, we analyse the speeches of the different organizations already referred, making a distinction between the identity speeches and the regulation speeches. The first reveal insatisfaction and insist that their claims are a question of human rights. The second, although they are still guided by a therapeutic model, show already some openness to the Deaf Community proposals, through the gradual recognition of sign languages and bilingual education.

Keywords: Speeches; human rights; deaf education

Referências

- AFONSO, C. **Dos discursos e das possibilidades de construção de um currículo contra-hegemonico na educação de surdos.** Tese de doutoramento, F.P.C.E.U.P, Porto, 2004.
- AMARAL, M. A. Reflectindo sobre a reabilitação de surdos. **Revista Integrar**, 1993, no.2, p.25-29.
- BELLUGI, U. ; KLIMA, E. & HICKOK, G. Organização cerebral: pistas retiradas de "Deaf Signer" com lesões nos hemisférios esquerdo e direito. In: BISPO, A.; CLARA, M. C.; CLARA, L. **O gesto e a palavra 2.** Alfragide: Editorial Caminho, 2009, p.45-77.
- CARVALHO, P. **Breve história dos surdos em Portugal e no mundo.** Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- CASTELLS, M. **The rise of the network society.** Oxford: Blackwell, 1996.
- CASTELLS, M. Growing identity organically. In: MULLER, J.; CLOETE, N. & BADAT S. (Orgs.). **Challenges of globalization.** Cidade do Cabo: Maskew Miller Longman, 2001, p.114.125.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura, Volume II: O Poder da Identidade.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CONNEL, R.W. **Escuelas y justicia social.** Morata, 1999.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Oeiras: Celta Editora, 1992.
- KALDOR, M. European Institutions, nation-states and nationalism. In: ARCHIBUGI, D. & HELD, D. **Cosmopolitan democracy.** Cambridge: Polity Press, 1995, p. 68-95.
- KEOHANE, O. R. Sovereignty in International Society. In HELD, D. & MCGREW A. (Orgs.). **The global transformations reader.** Cambridge: Polity Press, 2000, pp. 109-123.
- KLIMA, E. & BELLUGI, U. **The signs of language.** Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1979.
- KNIGHT, P. & SWANWICK, R. **Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice.** New York: David Fulton Publishers, 2002.
- LANE, H. **A máscara da benevolência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LASH, S. Reflexivity as non-linearity. **Theory, Culture & Society**, 2003, vol.20, no.2, p.49-57.
- LEESON, L. **Signed languages in education in Europe – a preliminary exploration.** Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, 2006.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educacional português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MAESTAS Y MOORES, M. J. **A descriptive study of communication modes and pragmatic functions used by three prelinguistic, profoundly deaf mothers with their infants one to six months of age in their homes**. Ann Arbor: U.M.I.: University of Minnesota Dissertation, 1980.

PAULSTON, R. G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 2001, no.16, p. 203-239.

QUADROS, R. **Educação de surdos – A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIGLEY, S. & FRISINA, R. **Institutionalization and psycho-educational development of deaf children**. Council for Exceptional Children. Research Monograph Series A, No. 3), 1961.

REAGAN, T. Cultural considerations in the education of deaf children. In: MOORES, D. and MEADOW-ORLANDS K. (Eds.). **Educational and developmental aspects of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1990, p.73-84.

RIZVI, F. & LINGARD, B. **Globalizing Education Policy**. New York: Routledge, 2010.

ROOTS, J. **The politics of visual language. Deafness, language choice, and political socialization**. Ontario: Carleton University Press, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes. Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão, abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOER, S. e CORTESÃO, L. **Levantando a pedra; da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, S., MAGALHÃES, A. **A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

STOKOE, W. **Sign language structure**. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

TADEU DA SILVA, T. **Teorias do currículo. Uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora, 2000.

THIESSE, A. M. **A criação das identidades nacionais**. Lisboa: Temas e Debates, 2000.

TIMMERMANS, N. **The status of sign languages in Europe**. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005.

WEIMER, D. L. and VINING, A.R. **Policy analysis: concepts and practice**, 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2004.

WIEVIORKA, M. **A Diferença**. Lisboa: Fenda Edições, 2002.

WOODWARD, J. Implications for sociolinguistic research among the Deaf. **Sign language Studies**, 1972, no.1, p.1-7.

World Federation of the Deaf. **World Federation of the Deaf calls for Recognition of Sign Languages**. XI Congress of the WFD, held in Tokyo, Japan in 1991.

World Federation of the Deaf. **Resolution of the XII Congress of the World Federation of the Deaf with the theme “Towards Human Rights”**, held in Vienna, Austria, 10-15 July, 1995.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

Legislação referenciada

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 13 December 2006.

European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg: Council of Europe, 5.11.1992.

European Parliament Resolution on Sign Languages for Deaf People, 1988.

European Parliament Resolution on Sign Languages, 1998

Opinion of the Committee on the Rehabilitation and Integration of People with Disabilities (Partial Agreement) (CD-P-RR) on Parliamentary Assembly Recommendation 1492 (2001) on the Rights of National Minorities (in particular paragraph 12.xiii on sign languages).

Opinion of the Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages on Recommendation 1492 of the Parliamentary Assembly on the Rights of National Minorities.

Parliamentary Assembly Recommendation 1492 (2001) on the rights of national minorities

Parliamentary Assembly Recommendation 1598 (2003) on the protection of sign languages in the member states of the council of Europe.

Resolution no. 48/96 of the United Nations “Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 20 December 1993.

Unesco. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 -10 June, 1994.

Recebido em março 2014

Aprovado em junho 2014