



Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação

ISSN: 2446-8606

ISSN: 1982-5587

bizelli@fclar.unesp.br; contato.riaee@gmail.com

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro
SURDEZ, IDENTIDADE E DIFERENÇA
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 17, núm. 2, 2022, -Junio, pp. 1129-1147
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619872597008>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

SURDEZ, IDENTIDADE E DIFERENÇA
SORDERA, IDENTIDAD Y DIFERENCIA
DEAFNESS, IDENTITY AND DIFFERENCE

Taise DALL'ASEN¹
Tania Mara Zancanaro PIECZKOWSKI²

RESUMO: Este estudo objetiva compreender como a diferença do sujeito surdo é concebida no contexto socioeducacional, predominantemente organizado com base na identidade. A premissa é a de que é necessário conhecer o sujeito surdo, os aspectos culturais e identitários, as lutas em prol dos direitos de inclusão desse público em todos os contextos sociais, e desmistificar os estereótipos que geram preconceitos e segregação. Este estudo, de caráter bibliográfico, evidencia que a escolarização de crianças surdas necessita superar as práticas pedagógicas de colonização, sob o domínio do ouvintismo, e considerar o protagonismo e a autorrepresentação do sujeito surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Cultura surda. Identidade surda. Educação especial.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es comprender cómo se concibe la diferencia del sujeto sordo en el contexto socioeducativo, predominantemente organizado en función de la identidad. La premisa describe que es necesario conocer al sujeto sordo, los aspectos culturales y de identidad, las luchas por los derechos de inclusión de este público en todos los contextos sociales, y desmitificar los estereotipos que generan prejuicios y segregación. Este estudio bibliográfico muestra que la educación de los niños sordos necesita superar las prácticas pedagógicas de colonización, bajo el dominio del oyente, y considerar el protagonismo y la autorrepresentación del sujeto sordo.

PALABRAS CLAVE: Sordera. Cultura sorda. Identidad sorda. Educación especial.

ABSTRACT: This study aims to understand how the difference of the deaf person is conceived in the socio-educational context, predominantly organized based on identity. The premise is that it is necessary to know the deaf person, his/her cultural and identity aspects, the struggles for the inclusion rights of this public in all social contexts, and to demystify stereotypes that generate prejudices and segregation. This bibliographic study shows that the education of deaf children needs to overcome the pedagogical practices of colonization, under the domain of listening, and consider the protagonism and self-representation of the deaf people.

¹ Universidad Diego Portales, Programa de Doctorado en Educación (UDP-UAH), Santiago – Chile. Doutoranda em Educação (UDP-UAH). Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>. E-mail: taisedallasen@hotmail.com

² Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó – SC – Brasil. Professora, Pesquisadora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação. Doutorado em Educação (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>. E-mail: taniazpz@unochapeco.edu.br

KEYWORDS: *Deafness. Deaf culture. Deaf identity. Special education.*

Introdução

Este texto é resultado de um exercício de elaboração científica, com o objetivo de compreender as relações sociais e os processos discriminatórios e excludentes presentes na sociedade e na educação brasileira, mais especificamente em relação a sujeitos surdos, assim como a processos de constituição de identidades individuais e coletivas, a partir dos conceitos de diferença e identidade e de proposições educativas na perspectiva intercultural.

A pergunta de estudo que orienta este texto assim se constitui: Como a diferença do sujeito surdo é concebida no contexto socioeducacional, predominantemente organizado com base na identidade? A partir desse questionamento, é necessário conhecer o sujeito surdo, no que diz respeito a aspectos culturais e identitários, à ascensão da luta em prol dos direitos de inclusão em todos os contextos sociais, desmistificando estereótipos cristalizados pela comunidade ouvinte. Portanto, o artigo tem como objetivo compreender como a diferença, na especificidade do sujeito surdo, é concebida no contexto socioeducacional, predominantemente organizado com base na identidade ouvinte. Ao longo da história, foi difícil ser surdo e estar incluído na sociedade, uma vez que esses sujeitos foram compreendidos como seres inferiores e incapazes de desenvolver suas potencialidades, numa concepção preponderantemente clínica. Segundo Lopes (2011, p. 9),

[...] a surdez ocupou o centro das atenções de experts de diferentes campos do saber. Grande parte de tais experts era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus 'portadores'. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem 'tratados', 'corrigidos', e 'normalizados' através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade.

Surdez, cultura surda, identidades surdas, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e bilinguismo são temáticas que ganharam crescente espaço nos últimos anos, especialmente com a difusão das políticas de inclusão escolar. Atender às necessidades linguísticas e de escolarização de crianças surdas impõe desafios às famílias e à escola.

Ao longo do tempo, foram estabelecidas distintas metodologias de educação/escolarização de surdos, como oralismo, comunicação total e bilinguismo. Atualmente, a Lei nº. 10.436/2002, de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais - Libras e dá outras providências, bem como o Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentam que a escolarização dos sujeitos surdos seja realizada a partir da metodologia bilíngue. A educação bilíngue objetiva propiciar à criança surda a aquisição da Libras, como primeira língua, e do português escrito, como segunda língua. Recentemente, entrou em vigor a Lei nº. 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Conta, no Art. 60 –A, que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Ao discorrer sobre a Língua de Sinais podemos constatar que esta possui particularidades, assim como a língua portuguesa. Porém, ambas partilham do mesmo objetivo, a comunicação. É importante que a Libras seja aprendida desde muito cedo, a partir das interrelações com sujeitos surdos, visto que auxilia no processo linguístico-discursivo e de aprendizagem. Também, a similaridade de ambas as línguas – Língua Portuguesa e Língua de Sinais – pode ser observada nas estruturas e organizações das unidades mínimas, as quais, quando somadas, formam unidades maiores e complexas. Assim, aspectos linguísticos, como fonética, semântica, sintática e morfologia, são contemplados em ambas as línguas.

Sacks (2010, p. 22) evidencia que é possível observar que as línguas de sinais são “[...] completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente de qualquer língua falada ou escrita”. Portanto, é impossível estabelecer a transposição dos signos linguísticos para ambas as línguas, pois suas estruturas são diferentes e devem ser respeitadas.

Caminhos metodológicos

Este artigo resulta de um estudo exploratório e, a partir de uma revisão bibliográfica, buscamos elaborar análises teóricas com amparo na perspectiva pós-estruturalista. Trata-se de reflexões produzidas no processo de elaboração da dissertação de mestrado em educação.

Para demarcar a perspectiva pós-estruturalista, Meyer e Paraíso (2014, p. 19) descrevem que estas escolhas “[...] se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob

o rótulo de ‘pós’ - pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo [...]”. Seguindo esse itinerário, esta pesquisa não se propõe a legitimar verdades, e sim pensar em formas diferentes, recriar e tensionar as concepções tidas como verdadeiras. Nessa perspectiva, nos amparamos em autores que dialogam com a temática, especialmente: Foucault (2005, 2006, 2017), Lopes (2009; 2011); Veiga-Neto (2006; 2007); Silva (2014) e Sacks (2010), dentre outros.

Amparamo-nos em Veiga-Neto (2007, p. 31) para assegurar que “o que importa não é saber se existe ou não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade”. Para isso, o autor explora a concepção de que o discurso é uma das ferramentas que possibilita a representação da “verdade”, e não deve ser confundida com uma verdade absoluta sobre a realidade. Foucault (2017) esclarece que a verdade é guiada por relações de poder, as quais definem o que é verdade e a legitimam. Assim, a verdade é pertencente a este mundo, estabelecida pelas relações de poder de cada sociedade, visto que os regimes de verdade sofrem alterações conforme o desenvolvimento de um povo e suas necessidades.

Pessoas surdas: aspectos conceituais e históricos

Nas últimas décadas, foram instituídas novas terminologias acerca das temáticas envolvendo surdez e pessoas surdas. Através destas novas vértices, estabeleceu-se a ênfase na diferença e não mais na deficiência, uma vez que a surdez não é, centralmente, visualizada como uma patologia que deve ser curada, conforme a difusão do modelo clínico-terapêutico. Esse modelo pretendia/pretende reabilitar estes sujeitos, torná-los aptos a ouvir, por considerar a surdez um problema a ser corrigido. A medicina, com o intuito de minimizar os prejuízos relacionados às adaptações sociais, busca, através de implantes de aparelhos auditivos, normalizar os surdos, difundindo a ideia de que as intervenções clínicas salvariam o surdo da diferença e passariam a pertencer majoritariamente a uma comunidade ouvinte (SKLIAR, 1998).

Para Hindley (2005), as crianças surdas possuem dificuldades em reconhecer as habilidades metacognitivas, uma vez que o vocabulário é restrito e representado por signos linguísticos, resultando em significados limitados, uma vez que os aspectos cognitivos só se desenvolveriam a partir da linguagem. Contudo, os sujeitos surdos possuem capacidades intelectuais e cognitivas, assim como os ouvintes, e, por isso, não deveriam ser tratados como deficientes, pois é possível comunicar-se através da língua de sinais.

Segundo Bisol e Sperb (2010), em meados de 1970 surgiu o modelo socioantropológico e culturalista, filosofia que possuía como ideal desmistificar aspectos relacionados à cultura, à identidade e à linguagem da comunidade surda. Nesta perspectiva, o sujeito surdo deixou de ser identificado com a terminologia “deficiente”, uma vez que se dava ênfase nos aspectos da diferença cultural.

De modo geral, a área da saúde desempenhou uma função primordial para melhor compreensão acerca do que é surdez. De acordo com Sales *et al.* (2010), caracteriza-se por indivíduo surdo aquele que não possui percepção de sons. Portanto, a pessoa surda não aprende a língua natural através de estímulos orais e auditivos, alternativas de ensino para a língua portuguesa. Porém, ela possui a capacidade de se relacionar com os seus pares, conectados com o mundo, através de sua língua minoritária. Os surdos podem fazer uso fluentemente da língua de sinais, construindo a identidade a partir da própria diferença, uma vez que a Libras é reconhecida linguisticamente por apropriar-se de elementos característicos de uma língua. Assim, o sujeito surdo possui o direito legal de que o processo de escolarização seja realizado através da língua de sinais.

O Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº. 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, no seu Art. 2º define que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS” (BRASIL, 2005).

Contudo, os sujeitos surdos não deverão ignorar a língua portuguesa, assim como os ouvintes não deverão inferiorizar as línguas de sinais: ambas devem estar disponíveis aos surdos e ouvintes. Para os surdos a língua de sinais possui “[...] valor inestimável para os surdos e para aqueles que crescem na comunidade surda. É uma língua que permite adentrar e participar de um grupo, o grupo de surdos” (QUADROS, 2007, p. 08). Neste sentido, a língua de sinais possibilita que os surdos sejam construtores da sua própria identidade.

Amparado em Lei, revoga-se as alusões de que o sujeito surdo é incapaz, necessitando de normatizações para estar inserido em sociedade; tampouco deve ser definido como deficiente (THOMA; KLEIN, 2010). O termo deficiente, utilizado para classificar os sujeitos surdos, foi difundido a partir das relações sociais com os ouvintes. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 85) relatam que “[...] o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo”, prática que resultou em processos de submissões e intervenções corretivas “[...] derivadas de saberes que informam e classificam os sujeitos dentro de fases de desenvolvimento linguístico, cronológico e de perda auditiva”.

A literatura apresenta subsídios que nos fazem compreender como ocorreu o processo da inclusão e escolarização dos surdos ao longo dos anos. Contudo, é relevante questionarmos: o que o ouvinte sabe sobre ser surdo? Essa indagação é realizada com narrativas de ouvintes, e, raramente, pelo próprio protagonista da história: o surdo. Sá (2002, p. 7) revela que as “[...] minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida e sua diferença amplamente considerada”. É notável que ainda há barreiras a serem desconstruídas em torno do sujeito surdo. Em síntese, a presença do sujeito surdo é tão antiga quanto a própria humanidade, ele sempre fez parte da sociedade, porém, na maioria das vezes, ficou invisível aos olhos da população ouvinte. Os surdos foram estigmatizados, além de nem sempre serem reconhecidos como seres humanos (SÁ, 2002).

Os relatos históricos apresentam distintas informações, pois, no Egito e na Pérsia, os surdos foram caracterizados como seres privilegiados: em virtude de estarem em silêncio, acreditavam que estariam dialogando com os deuses. Assim, “eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social” (STROBEL, 2008a, p. 82).

Na civilização grega, os surdos eram diagnosticados como inválidos e desnecessários para a sociedade, uma vez que as crianças espartanas eram preparadas para a guerra. Já em Atenas, as crianças realizavam atividades culturais, e os indivíduos que não estivessem de acordo com os padrões eram mortos, pois não teriam utilidade para a sociedade (STROBEL, 2008a). Salientamos que, na Roma Antiga, as crianças que apresentassem imperfeições eram expurgadas da sociedade. É possível imaginar que muitas crianças surdas foram privadas de suas vidas. Além de não poderem exercer direitos legais, não havia o consentimento para os sujeitos surdos se casarem e serem herdeiros dos bens materiais que a família possuía.

Por sua vez, a Igreja Católica vulgarizava estes indivíduos como seres sem salvação, difundindo a ideia de que não adentrariam no reino de Deus, pois não conseguiam profetizar os mandamentos religiosos (HALL, 2004). Permaneceram invisíveis, “não foram capturados pelo sistema e serviços do Estado, embora estejam capturados pela governamentalidade do Estado” (LOPES, 2009, p. 158). Resumidamente, estiveram em caráter invisível por não estarem gerando problemas, por não desconstruírem os parâmetros da normalidade, uma vez que eram excluídos por serem indesejáveis.

Historicamente, ser surdo não foi uma tarefa fácil, em virtude das diversas injustiças cometidas sobre estes sujeitos. Foucault (2005) revela que foram inúmeros os problemas enfrentados, pois o diferente sempre foi caracterizado com inferioridade, e cruelmente, a eles, foram atribuídos estereótipos pejorativos, generalizando as limitações e singularidades.

Os surdos passaram a ter maior visibilidade no fim da Idade Média, através de estudos empíricos, interesses dos médicos e estudiosos que buscavam compreender quais procedimentos poderiam ser aplicados na escolarização desses sujeitos. Todavia, houve inúmeras divergências em relação aos métodos propagados como eficientes. Muitos estudiosos enfatizavam o método oralista como apropriado para a educação, enquanto outros buscavam atribuir significância aos gestos e às metodologias de escrita.

No entanto, um dos principais marcos para a história dos surdos iniciou em 1760, fase em que Charles-Michel de L'épée fundou, na França, a primeira escola para alunos surdos, intitulada como Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Este dedicou-se exclusivamente para a escolarização dos surdos, intervindo favoravelmente para que estes sujeitos fizessem uso da língua de sinais. Nesse período, L'épée "criou uma metodologia de ensino para surdos resultado da combinação da língua de sinais e da gramática francesa - este método foi apelidado de 'Sinais metódicos'" (STROBEL, 2008a, p. 86). Todavia, suas práticas de ensino repercutiram para que os demais educadores reproduzissem os mesmos modelos de escolarização (NASCIMENTO, 2006), assim, divulgando a língua de sinais, proporcionando credibilidade aos surdos e a construção da própria identidade.

Subsequente a esse marco histórico, Strobel (2008a) relata em seus excertos que na Alemanha, em 1778, foi fundada a primeira escola para alunos surdos, mantendo como método de ensino o alfabeto manual, além de estabelecer alternativas que possibilitassem o desenvolvimento da fala, a oralidade.

Após um convite realizado por D. Pedro II a Eduard Huet, professor surdo, este chega em terras nacionais em 1857, para fundar a primeira escola de surdos, localizada no Rio de Janeiro e nomeada como "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos". Sua nomenclatura passou por algumas alterações e, atualmente, é conhecida como "Instituto Nacional de Educação de Surdos" - INES.

O fundador da escola encontrou diversas barreiras que dificultaram suas atividades, uma vez que as famílias brasileiras se sentiam inseguras com as práticas de escolarização desenvolvidas. Contudo, neste período, foram estabelecidos os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais - Libras, promovendo comunicação simultânea entre os pares, pois apenas nas escolas especializadas era possível utilizar a Libras (STROBEL, 2008a).

Após a ascensão da língua de sinais no ano de 1880, em Milão, na Itália, foi realizado o II Congresso Internacional de Professores de Surdos, evento que representou um retrocesso significativo para as conquistas dos sujeitos surdos. A pauta central envolvia a questão: língua de sinais ou oralismo como prática de escolarização dos surdos? Em um excerto extraído da

obra “Ouvindo Vozes”, Oliver Sacks confia que os docentes surdos não participaram da votação. O oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” expurgado (SACKS, 2010). Em tese, foi censurado que os alunos surdos se apropriassem da sua língua materna – língua de sinais –, uma vez que havia a crença de que com o uso de sinais a criança se acomodaria, ou seja, a aprendizagem da oralização seria dificultada.

A filosofia oralista perpetuou-se até 1960, período denominado “Império Oralista”, fase em que todos os sujeitos surdos estiveram submissos às teorias dos ouvintes, “desaprendendo” as línguas de sinais, subjetivando a própria identidade surda e o histórico de sua cultura, visto que as conquistas estavam à mercê dos interesses políticos e religiosos. Com a publicação de um artigo denominado “A estrutura da Língua de Sinais: o perfil de um sistema de comunicação visual dos surdos americanos”, escrito pelo linguista William Stokoe, a temática desenvolvida apresentava que as línguas de sinais possuíam as mesmas características, complexidades, particularidades e expressividades atribuídas às línguas orais.

Passada uma década da doutrina oralista, vislumbrou-se o alto índice de insatisfações oriundas dos resultados obtidos, e por desfecho adotou-se uma nova modalidade de ensino: a comunicação total. Esse método sistematizava a comunicação através da língua portuguesa concomitantemente com a língua de sinais. A comunicação total possuía como base a reintrodução da língua de sinais, complementação com o alfabeto manual e as expressões faciais, aspectos que fizeram/fazem parte da comunicação dos surdos (SACKS, 2010).

No entanto, essa prática produziu a combinação de duas línguas, as quais possuem especificidades, deste modo, gerando uma nova alternativa equivocada de comunicação: o português sinalizado. Foram misturados termos linguísticos de uma língua em outra, e, em consequência, a criança ficou propensa a equívocos e estruturações sintáticas incompreensíveis (MOURÃO; MIRANDA, 2008). Essa prática de ensino não se atentava aos aspectos linguísticos, históricos e epistemológicos. Em suma, não foi relevante o bastante – uma vez que o intuito era promover a comunicação total entre os pares e com os ouvintes –, estabelecendo apenas a transposição de termos oriundos da língua portuguesa através de gestos, expressões e leitura orofacial. Sendo assim, “nessa visão, a língua de sinais não é vista como a língua mais importante para o surdo, mas sim, um recurso comunicativo para a aquisição da língua majoritária [...]” (MACHADO, 2008, p. 63), ou seja, a língua portuguesa.

O processo de letramento para os sujeitos surdos infere nas singularidades linguísticas e culturais, o que requer “[...] pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais, pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita” (LEBEDEFF, 2010, p. 179). Portanto, pensar no letramento para

os sujeitos surdos infere observar as singularidades da surdez, e, para isso, os docentes precisam elaborar práticas metodológicas para o ensino da língua escrita distintas das que são planejadas para os ouvintes (LEBEDEFF, 2010).

Segundo Skliar (1998), a geração de 1980 assegurou uma nova alternativa de escolarização dos sujeitos surdos, definida como bilinguismo. Para adentrar nesta perspectiva, é necessário reconstruir alguns parâmetros que foram cristalizados ao longo da história. Para tanto, é recomendável que haja o reconhecimento dos aspectos linguísticos e culturais exclusivos da comunidade surda. Lebedeff (2010, p. 192-193) salienta que “Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez”. As práticas pedagógicas utilizadas com os sujeitos surdos precisam ser repensadas a partir das suas singularidades linguísticas e culturais.

A proposta bilíngue não deve ser observada apenas como transposição de códigos linguísticos de uma língua a outra, uma vez que ambas as gramáticas possuem distinções, que devem ser respeitadas a fim de não reproduzir o português sinalizado. Vale salientar que a Libras é composta por todos os elementos pertencentes à língua oral, possuindo gramática, semântica, pragmática e sintaxe, caracterizando-se formalmente como língua, assim devendo ser respeitada e utilizada de acordo com as suas regras.

Entretanto, é possível perceber, de acordo com Sá (2002), que a proposta bilíngue estaria definida de forma incompleta, pelo fato de não abordar questões relacionadas à cultura do surdo, ao empoderamento adquirido a partir das lutas ao longo dos anos, aos conhecimentos intrínsecos do sujeito surdo, além da sua identidade e diferença. Assim, os sujeitos surdos precisam aprender as duas realidades – Libras e Língua Portuguesa – para estarem inseridos na sociedade a que pertencem. Por direito, a pessoa surda não deveria se encaixar na realidade do ouvinte, com a adoção da língua oral, mas sim assumir sua surdez, elemento formador de sua identidade (BARBOSA, 2011). Conforme a Declaração de Salamanca, é relevante que o surdo utilize a língua de sinais como meio de comunicação, assegurando que todos tenham acesso à língua de sinais oriunda de seu país, pois através dela há interação com o outro, além dela ser a formadora da identidade deste sujeito (UNESCO, 1994).

Para tanto, as políticas inclusivas se constituem a partir de movimentos de caráter mundial, legitimadas na Declaração de Salamanca de junho de 1994, possuindo como princípio diretrizes que proporcionam direito à educação para todos os indivíduos que, independente das particularidades, façam parte do sistema educacional. O documento pondera as necessidades educacionais e orienta que as condições e espaços devem ser organizados a fim de atender estes sujeitos na educação regular (UNESCO, 1994). Por este viés, as práticas de reclusão foram

reorganizadas e estabelecidas práticas de inclusão durante o século XIX, cujos princípios reafirmam o esforço da comunidade mundial em estabelecer que todos tenham direito à educação igualitária (LOPES, 2009).

Desse modo, a educação é uma alternativa que visa operar com caráter inclusivo, desenvolvendo práticas que instiguem o sujeito a observar a si e ao outro, sem barreiras de normal/anormal e incluído/excluído. É inapropriado definir, restringir os indivíduos e normatizá-los, uma vez que a norma infere na homogeneização, e todos devem atender aos mesmos critérios (LOPES, 2009). Acreditando que todas as crianças tenham habilidades, características, tempo/idade, necessidades ou maneiras de aprender diferenciadas, as escolas devem estar aptas a incluir na rede comum de ensino a diversidade de crianças, indiferentemente das necessidades (STROBEL, 2008a). Ainda, a Declaração de Salamanca (1994, s/p) orienta que todo governo deve atribuir prioridade política e financeira para qualificar o sistema educacional, assim propagando a inclusão “[...] de todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”.

De acordo com Strobel (2008a), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com sede em Paris, garante que todo o assunto sobre educação deve considerar a Educação Especial, afirmando a igualdade para todos. Em Salamanca, com o apoio da Unesco, foi estruturada uma ação em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha. Esta estrutura em Educação Especial tem como objetivo comunicar as políticas e ações governamentais, organizações não governamentais, internacionais ou agências nacionais de auxílio e outras instituições sobre política e prática em Educação Especial.

A Declaração Universal de Direitos Humanos aliada à Declaração Mundial sobre Educação assegura o direito à educação para todos, resultando, no Brasil, na adoção da nomenclatura “Educação Inclusiva”. Educação Inclusiva não se resume à adoção de um termo, mas implica no direito à educação das pessoas com deficiência, no direito de expressão e no atendimento das necessidades para atingir a educação de qualidade.

Ao observar os documentos oriundos da concepção de educação inclusiva, ancorados nos discursos de igualdade e direitos, o sistema educacional necessita desenvolver diferentes formas de organização de atividades pedagógicas, pois apenas permanecer no mesmo espaço escolar não é sinônimo de equidade.

Nessa perspectiva, Dorziat (2008) menciona que as políticas públicas asseguram que todas as crianças estejam matriculadas regularmente na escola, contudo ignoram as diversidades que há em cada uma delas, a exemplo de condições de gênero, classes sociais, de etnia, de condições físicas, dentre outras. Nesse sentido, “[...] nas redes de relações escolares,

persiste a cultura da hierarquização e dos modelos de desenvolvimento humano, que já produzia a exclusão, na forma da evasão e de repetência escolar” (DORZIAT, 2008, p. 32).

Mediante essas considerações, é ponderável vislumbrar uma nova forma de exclusão, aquela que é realizada dentro do ambiente escolar, pois, de acordo com a autora, crianças que pertençam ao mesmo sistema de ensino tampouco possuem a mesma qualidade e oportunidade. Na realidade, assegura-se somente as matrículas dos discentes, porém, “o verdadeiro sentido do direito à educação, que é respaldado no conceito de um processo pedagógico significativo, justo, participativo e engajado culturalmente, não é completado” (DORZIAT, 2008, p. 32).

Dorziat (2008), amparada em estudos de Lopes, explana que os currículos escolares não contemplam as distintas culturas, formas de pensar e as diferentes organizações das comunidades escolares. Assim, os currículos escolares não abordam saberes diversificados, são reprimidos pelas bases conteudistas, gerando a reprodução insistente de conhecimentos, ignorando as novas formas de pensar, reproduzindo as mesmas falhas, intensificando a padronização.

O sistema educacional reproduz o que pertence e o que não pertence. Dorziat (2008) afirma que os conhecimentos que são sustentados por boas bases teóricas, que enaltecem o pertencimento do outro e a si mesmo, podem ser um objeto de exclusão. Portanto, a escola também pode ser um ambiente que reproduz a exclusão, privilegiando alguns, enquanto isola a potencialidade de outros. Segundo Dorziat (2008, p. 33), “[...] a escola embota a capacidade de desenvolvimento dos alunos por não os reconhecer enquanto seres capazes”.

Os estudantes considerados deficientes são ensinados a observar o mundo por meio de outros olhares, que não são os deles, ensinados a viver em um mundo distante, insignificante, desencadeando aspectos de incapacidade, pois “[...] reconhecer a diferença é reconhecer, sobretudo, as potencialidades dos alunos” (DORZIAT, 2008, p. 33). Portanto, quando for estabelecida a cultura de reconhecer as diferenças e desconstruir a concepção do “outro”, não havendo fronteiras, será possível pensar em inclusão.

Pieczkowski (2014, p. 36) salienta a importância de compreender a inclusão “como um processo inserido na complexidade de nosso tempo”. Afirma que a inclusão educacional “não é um processo dissociado da sociedade e dos seus mecanismos excludentes. Assim, fica evidente a contradição entre os princípios neoliberais e os da educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 101). Afirma que: “a título de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas em espaços comuns, ‘normalizadores’, mas as práticas, embora muitas vezes veladas, continuam a excluir” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 121).

Ademais, Dorziat (2008, p. 34) destaca que “Incluir é, necessariamente, criar condições de enriquecimento humano, por meio da aproximação de culturas e formas de pensar diferentes”. Atitudes ultrapassam normativas estabelecidas pelas políticas públicas e governamentais, e tampouco estão presentes nos currículos escolares, mas são necessárias para proporcionar interações reais entre todos os envolvidos no sistema educacional.

Culturas surdas e as relações de poder

A trajetória histórica dos sujeitos surdos foi marcada por inúmeras representações sociais decorrentes dos domínios da cultura majoritária ouvinte. Para Gesser (2009), as pessoas surdas vivenciaram períodos de adversidades, sujeitas a tratamentos terapêuticos com a pretensão de normalizá-las.

De acordo com Foucault (2006, p. 75-76), a normalização dos corpos infere que todos os sujeitos sigam um modelo, que se funde a partir de determinados resultados, “[...] y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a esse modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo normal, lo que es incapaz de hacerlo”. Assim, Foucault evidencia que todo processo disciplinar objetiva padronizar os sujeitos, prática que deve ser observada como uma normação, e não uma normalização.

Seguindo por essa perspectiva, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 84) descrevem que há uma criação de fronteiras, estabelecendo o grupo de incluídos e excluídos. Para tal, “[...] fronteiras imateriais mantêm uma geografia segregacionista que se alimenta dos padrões sociais usados como marcadores para sinalizar quem são os autorizados a frequentar ou o grupo dos ‘amigos’/incluídos ou o grupo dos excluídos”. Nesse sentido, o sujeito surdo foi ensinado a pertencer ao grupo dos excluídos, a observar-se como o outro, o deficiente auditivo.

Com base nos estudos de Gesser (2009, p. 64), entendemos que a maior dificuldade no reconhecimento do outro está relacionada a compreender as diferenças, o que leva a inferir que “a surdez é muito mais um problema para o ouvinte do que para o surdo”, uma vez que se define por “normal” o sujeito ouvinte, enquanto os que fogem às regras deste “padrão” devem ser corrigidos. Portanto, “[...] ser ‘normal’ é ser homem, branco, ocidental, letrado, heterossexual, usuário de língua oral padrão, ouvinte, não cadeirante, vidente, sem ‘desvios’ cognitivos, mentais e/ou sociais” (GESSER, 2009, p. 68). Essas atribuições ferem a identidade dos sujeitos surdos e a própria consciência, tornando-os submissos frente à sua cultura, uma vez que são postos em confronto interior, deixando marcas de inferioridade diante do que é definido por

normal. Nesse sentido, salientamos o que afirma Pieczkowski (2018, p. 63), que “a educação de surdos é também uma questão política, e não apenas metodológica”. Neste cenário, corrobora-se com a definição de identidade explorada por Silva (2014, p. 74), ao evidenciar que a identidade é “[...] aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), fazendo referência a si própria.

Cada sujeito possui singularidades e se autodenomina único, ‘aquilo que sou’, declarando-se independente. Assim, cada um de nós é formado por uma identidade pessoal, com uma personalidade única, que está em processo de construção. A multiplicidade de papéis está interligada aos aspectos identitários. De acordo com Silva (2014), as representações são os significantes, de modo que a identidade cultural e as representações estão alinhadas, baseando-se na hipótese de que a identidade faz parte da representação.

Santana (2007, p. 42) descreve que a “Identidade seria a construção permanentemente (re)feita que buscaria tanto determinar especificidades que estabeleçam fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro [...]”. Dorziat (2009, p. 19) ressalta que a construção das identidades está diretamente interligada aos discursos de poder, “[...] recheados de verdades absolutas, que dominam, oprimem e excluem os outros, fazendo com que aquilo que representa o poder seja assumido como identidade”.

A identidade é estruturada a partir das relações temporais e espaciais com os demais sujeitos. Metaforicamente, a identidade é um quebra-cabeça, cada peça encaixada insere novos conhecimentos e possibilidades de compreender os distintos papéis sociais, além de inferir possíveis jogos de poder. Contudo, a identidade é formada a partir de diferentes papéis sociais que são assumidos, que podem não ser homogêneos, visto que podem ser religiosos, políticos, funcionais, estéticos e de gêneros (SANTANA, 2007).

As relações oriundas das identidades e diferenças resultam na cultura surda, e cabe aos indivíduos desta comunidade compreender e identificar possível incoerências e modificá-las, a ponto de torná-las mais fidedignas às suas origens. As relações inerentes entre os sujeitos surdos e os ouvintes possibilitam a troca de experiência, além de identidades mais refinadas.

Em menção a Silva (2014), a identidade e a diferença estão interligadas, visto que detém as marcações culturais e sociais. É necessário reconhecer essas marcações, o que auxiliaria nas discussões sobre a identidade surda, uma vez que se busca alternativas que normalizem o que é identidade, “ou seja, uma norma de identidade, ‘a identidade do surdo’, e uma norma cultural correspondente, à ‘cultura surda’” (SANTANA, 2007, p. 44).

Strobel (2008b, p. 24) explora a cultura surda argumentando que os surdos vivem uma cultura com aspectos diferentes da cultura tida como hegemônica, a “[...] cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas”.

Por vez, considera-se que a cultura surda arquiteta comportamentos e trocas de experiências entre seus pares, promovendo assim a identificação de ser pertencente a um grupo minoritário. Santana narra que o termo cultura surda fica redimensionado apenas aos surdos e aos profissionais que atuam na educação destes sujeitos e/ou frequentam a comunidade, “como se a criação do termo ‘cultura’ fosse associada apenas a um grupo específico” (2007, p. 47).

Nesta premissa, é possível perceber que as identidades dos sujeitos surdos são firmadas a partir das relações culturais. A comunidade surda não é restrita apenas aos surdos, pois estabelece trocas de conhecimento com seus pares. Assim, reforçando a identidade do surdo, há também o envolvimento da comunidade majoritária – ouvintes, fazendo uso da língua de sinais (STROBEL, 2008b).

Perpassando pelo cenário identitário é relevante mencionar que muitos elementos constituem a cultura surda. O surdo autodenomina-se um ser com experiências visuais, observando o mundo através dos olhos. A sua língua possui aspectos linguísticos diferentes, que devem ser reconhecidos e usados corretamente, e a língua de sinais é um manifesto que representa o sujeito surdo. Assim, o orgulho não está apenas na língua ou na cultura surda, e sim é o orgulho de ser surdo, de fazer uso da língua de sinais brasileira e poder ser feliz ao mesmo tempo (MCCLEARY, 2003).

Concordamos com Quadros e Perlin (2007) quando afirmam que o sujeito surdo não precisa omitir os marcadores identitários. A sociedade ouvinte deve respeitá-lo como surdo, deixando-o se organizar e se sentir parte do mundo ouvinte, de modo que se autoidentifique como sujeito surdo, pertencente a uma comunidade minoritária, com traços culturais e linguísticos.

Considerações finais

Historicamente, tem sido difícil ser surdo e estar incluído nos contextos sociais, por ser caracterizado como ser inferior e incapaz de pertencer a uma comunidade majoritária, que faz uso da língua portuguesa para comunicação. As “minorias surdas têm sido excluídas do direito de ter sua cidadania plenamente desenvolvida” (SÁ, 2002, p. 7). Algumas vezes, a língua de

sinais é definida como inferior, além das situações de desconsideração diante dos aspectos culturais da comunidade surda.

Com base nos estudos que realizamos, é possível concordar que os sujeitos surdos se sentem “estrangeiros em seu próprio país”, e que a escolarização dessas crianças se pauta em práticas pedagógicas de colonização, sob o domínio do ouvintismo. Contudo, as decisões acerca da escolarização do sujeito surdo devem possibilitar que eles se autorrepresentem e não estejam condicionados novamente aos domínios dos ouvintes.

Lebedeff (2010) ressalta que as práticas educativas que envolvem a educação de alunos surdos implementam atividades e didáticas fundamentadas no letramento visual. Contudo, faltam investigações sobre “[...] quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual” (p. 180). Quadros (2004) destaca a relevância de se pensar em uma reestruturação curricular a partir das considerações dos efeitos da língua de sinais, que tenha como estrutura fundamental a visual-gestual.

A diferença existe, independente da autorização ou não de quem não a reconhece. No entanto, para Pieczkowski e Naujorks (2014, p. 148), “[...] os sujeitos são pensados a partir das marcas da diferença, e assim categorizados, narrados, nomeados e excluídos”. O fator que mais exclui não é a deficiência em si, mas o que ela representa no imaginário social. Na nossa sociedade, “ser normal” infere na homogeneização, baseando-se na padronização dos corpos e trilhando caminhos idealizados em busca da singularidade dos indivíduos, ou seja, a normalidade. Santana (2007, p. 32) salienta que as normas sociais “[...] organizadoras de toda a nossa vida social (modos de falar, de se vestir, de atuar no mundo, de pensar etc.) ‘autorizam’ a segregação. A forma como a surdez é descrita está ideologicamente relacionada com essas normas”.

O reconhecimento da diferença como um fator de soma, de fortalecimento cultural, é pressuposto para tensionarmos a sociedade e a escola, que padronizam e hierarquizam. Para isso, é relevante permitir um ensino democrático, viabilizando a igualdade de acesso e condições de ensino, pois pertencer a um ambiente caracterizado como “normal” não é suficiente. Para que o processo de escolarização faça sentido, é necessária a promoção das interações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. A. S. **Bilinguismo e a Educação dos Surdos**. [S. l.]: WEBARTIGOS, 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/bilinguismo-e-a-educacao-de-surdos/67821/>. Acesso em: 05 nov. 2018.
- BISOL, C.; SPERB, T. M. **Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/SQkcz9tT9tyhYBvZ4Jv5pfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 22 nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 30 set. 2021.
- DORZIAT, A. Educação Especial e Inclusão Escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. (org.). **Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.
- DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, M. **Seguridad, Territorio, Población**: Curso en el Collège de France: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HINDLEY, P. A. Mental health problems in deaf children. **Current paediatrics**, v. 15, n. 2, p. 114-119, 2005. DOI: 10.1016/j.cupe.2004.12.008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957583904001952>. Acesso em: 10 set. 2021

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 24, n. esp. 3, p. 81-100, jul./dez. 2006. DOI: 10.5007/%25x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 10 set. 2021.

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LOPES, M. C. **Surdez & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175 - 195, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em: 20 abr. 2021

MACHADO, P. C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. A. B. As teias epistemológicas da educação de pessoas surdas: reconhecer para incluir. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p. 44-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20099/10731>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MCCLEARY, L. O orgulho de ser surdo. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, 2003, São Paulo. **O orgulho de ser surdo**. São Paulo: FENEIS-SP, Faculdade Sant Anna, 2003.

NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (org.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Língua brasileira de sinais (LIBRAS): Quinze anos da Lei 10.436/2002 e seus impactos no município de Chapecó (SC). **Revista Trama**, Paraná, v 14, n.

32, p. 53-65, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18555>. Acesso em: 10 maio 2021.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (org.) Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004. p. 55-61.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos *In: CONGRESSO INTERNACIONAL*, 5.; *SEMINÁRIO NACIONAL DO INES*, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: INES, 2007. p. 94-102.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SÁ, N. R. M. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALES, A. M. *et al.* **Deficiência auditiva e surdez: visão clínica e educacional**. *In: SEMINÁRIO APRESENTADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS*, 2010, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2010.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da Identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. (org); HALL, S.; WOODWARD, K. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *In: SKLIAR, C. B. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008a.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008b.

THOMA, A.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603/1486>. Acesso em: 27 abr. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 24. n. esp. 3, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 12 maio 2021.

VEIGA-NETO, A. Olhares. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

Como referenciar este artigo

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1129-1147, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>

Submetido em: 29/12/2020

Revisões requeridas em: 03/01/2022

Aprovado em: 03/03/2022

Publicado em: 01/04/2022