

SORDERA, IDENTIDAD Y DIFERENCIA

SURDEZ, IDENTIDADE E DIFERENÇA

DEAFNESS, IDENTITY AND DIFFERENCE

Taise DALL'ASEN¹

Tania Mara Zancanaro PIECZKOWSKI²

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.

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.

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 (UDP), Santiago – Chile. Doctoranda em Educação (UDP/UAH). Máster en Educación (UNOCHAPECÓ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-7909>. E-mail: taisedallasen@hotmail.com

² Universidad Comunitaria de la región de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó – SC – Brasil. Profesora, Investigadora y Coordinadora del Programa de Posgrado Stricto Sensu de Maestría en Educación. Doctorado en Educación (UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5257-7747>. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

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

Introducción

Este texto es el resultado de un ejercicio de elaboración científica, con el objetivo de comprender las relaciones sociales y los procesos discriminatorios y excluyentes presentes en la sociedad y la educación brasileñas, más específicamente en relación con los sujetos sordos, así como los procesos de constitución de identidades individuales y colectivas, desde los conceptos de diferencia e identidad y las propuestas educativas desde la perspectiva intercultural.

La pregunta de estudio que guía este texto es así: ¿Cómo se concibe la diferencia del sujeto sordo en el contexto socioeducativo, predominantemente organizada en base a la identidad? Desde este cuestionamiento, es necesario conocer al sujeto sordo, en lo que respecta a los aspectos culturales e identitarios, hasta el auge de la lucha por los derechos de inclusión en todos los contextos sociales, desmitificando los estereotipos cristalizados por la comunidad oyente. Por lo tanto, el artículo pretende comprender cómo la diferencia, en la especificidad del sujeto sordo, se concibe en el contexto socioeducativo, predominantemente organizado en función de la identidad auditiva. A lo largo de la historia, ha sido difícil ser sordo e incluido en la sociedad, ya que estos sujetos fueron entendidos como seres inferiores e incapaces de desarrollar sus potencialidades, en una concepción predominantemente clínica. Según Lopes (2011, p. 9),

[...] la sordera ocupó el protagonismo de expertos de diferentes campos del conocimiento. La mayoría de estos expertos estaban fuertemente atravesados por discursos clínicos que se imponían en la forma de describir y clasificar la sordera y sus "portadores". La mayoría de ellos produjeron conocimientos que guiaron a los grupos a mirar a los sujetos con sordera como capaces de ser 'tratados', 'corregidos' y 'normalizados' a través de terapias, entrenamiento orofacial, protézización, implantes cocleares y otras tecnologías avanzadas que buscan, a través de la ciborguización del cuerpo, la condición de normalidad. (Traducción nuestra)

La sordera, la cultura sorda, las identidades sordas, la lengua de señas brasileña (Libras) y el bilingüismo son temas que han ganado cada vez más espacio en los últimos años, especialmente con la difusión de políticas de inclusión escolar. Satisfacer las necesidades lingüísticas y escolares de los niños sordos plantea desafíos a las familias y las escuelas.

Con el tiempo, se establecieron diferentes metodologías de educación / escolarización de sordos, como el oralismo, la comunicación total y el bilingüismo. Actualmente, la Ley No. 10.436/2002, de 24/04/2002, que dispone sobre la lengua de señas brasileña - Libras y establece otras medidas, así como el Decreto No. 5.626, de 22 de diciembre de 2005, regulan que la escolarización de las asignaturas sordas se realice con base en la metodología bilingüe. La educación bilingüe tiene como objetivo proporcionar a los niños sordos la adquisición de Libras, como primera lengua, y el portugués escrito, como segunda lengua. La Ley No. 14.191, de 3 de agosto de 2021, que modifica la Ley No. 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional), para prever la modalidad de educación bilingüe de sordos. Dice, en el art. 60 -A, que:

La educación bilingüe de sordos, para los efectos de esta Ley, se entiende como la modalidad de educación escolar ofrecida en Lengua de Señas Brasileña (Libras), como primera lengua, y en portugués escrita, como segunda lengua, en escuelas bilingües de sordos, clases bilingües de personas sordas, escuelas comunes o en polos de educación bilingüe de sordos, para estudiantes sordociegos, con pérdida auditiva por señalización, sordos con altas capacidades o superdotación u otras discapacidades asociadas, optando por la modalidad de educación bilingüe de personas sordas (BRASIL, 2021). (Traducción nuestra)

Al hablar de la Lengua de Signos podemos ver que tiene particularidades, así como la lengua portuguesa. Sin embargo, ambos comparten el mismo objetivo, la comunicación. Es importante que se aprenda Libras desde una edad temprana, de las interrelaciones con sujetos sordos, ya que ayuda en el proceso lingüístico-discursivo y de aprendizaje. Además, la similitud de ambas lenguas, la lengua portuguesa y la lengua de señas – se puede observar en las estructuras y organizaciones de las unidades mínimas, que, cuando se suman, forman unidades más grandes y complejas. Así, en ambas lenguas se contemplan aspectos lingüísticos, como la fonética, la semántica, la sintáctica y la morfología.

Sacks (2010, p. 22) muestra que es posible observar que las lenguas de signos son "[...] completos en sí mismos: su sintaxis, gramática y semántica son completas, pero tienen un carácter diferente de cualquier lenguaje hablado o escrito". Por lo tanto, es imposible establecer la transposición de los signos lingüísticos a ambas lenguas, porque sus estructuras son diferentes y deben ser respetadas.

Trayectorias metodológicas

Este artículo es el resultado de un estudio exploratorio y, a partir de una revisión bibliográfica, se buscan elaborar análisis teóricos basados en la perspectiva postestructuralista. Se trata de reflexiones producidas en el proceso de elaboración de la tesis de maestría en educación.

Para demarcar la perspectiva postestructuralista, Meyer y Paraíso (2014, p. 19) describen que estas elecciones "[...] se inspiran en uno o más enfoques teóricos que conocemos bajo la etiqueta de 'post': posestructuralismo, posmodernismo, poscolonialismo, post género, postfeminismo [...]". Siguiendo este itinerario, esta investigación no propone legitimar verdades, sino pensar de diferentes maneras, recrear y tensar las concepciones tomadas como verdaderas. Desde esta perspectiva, nos basamos en autores que dialogan con el tema, especialmente: Foucault (2005, 2006, 2017), Lopes (2009; 2011); Veiga-Neto (2006; 2007); Silva (2014) y Sacks (2010), entre otros.

Nos basamos en Veiga-Neto (2007, p. 31) para asegurar que "lo que importa no es si *existe* o no una *realidad real*, sino, más bien, saber cómo se piensa esta realidad". Para ello, el autor explora la concepción de que el discurso es una de las herramientas que permite la representación de la "verdad", y no debe confundirse con una verdad absoluta sobre la realidad. Foucault (2017) aclara que la verdad se guía por las relaciones de poder, que definen lo que es verdad y lo legitiman. Así, la verdad pertenece a este mundo, establecido por las relaciones de poder de cada sociedad, ya que los regímenes de la verdad sufren cambios según el desarrollo de un pueblo y sus necesidades.

Personas sordas: aspectos conceptuales e históricos

En las últimas décadas, se han instituido nuevas terminologías sobre los temas relacionados con la sordera y las personas sordas. A través de estos nuevos vértices, se estableció el énfasis en la diferencia y ya no en la deficiencia, ya que la sordera no se visualiza centralmente como una patología que debe ser curada, según la difusión del modelo clínico-terapéutico. Este modelo pretende/pretende rehabilitar a estos sujetos, hacerlos capaces de escuchar, porque considera la sordera un problema a corregir. La medicina, con el fin de minimizar el daño relacionado con las adaptaciones sociales, busca, a través de implantes de audífonos, normalizar a los sordos, difundiendo la idea de que las intervenciones clínicas salvarían a los sordos de la diferencia y se convertirían en la mayoría de una comunidad de escucha (SKLIAR, 1998).

Según Hindley (2005), los niños sordos tienen dificultades para reconocer las habilidades metacognitivas, ya que el vocabulario está restringido y representado por signos lingüísticos, lo que resulta en significados limitados, ya que los aspectos cognitivos solo se desarrollarían a partir del lenguaje. Sin embargo, los sujetos sordos tienen capacidades intelectuales y cognitivas, así como los oyentes, y por lo tanto no deben ser tratados como deficientes, porque es posible comunicarse a través del lenguaje de señas.

Según Bisol y Sperb (2010), a mediados de la década de 1970 surgió el modelo socioantropológico y culturalista, una filosofía que tenía como ideal desmitificar aspectos relacionados con la cultura, la identidad y el lenguaje de la comunidad sorda. En esta perspectiva, el sujeto sordo ya no se identificaba con la terminología "deficiente", ya que se hacía hincapié en aspectos de la diferencia cultural.

En general, el área de salud desempeñó una función primordial para comprender mejor qué es la sordera. Según Sales *et al.* (2010), se caracteriza por un individuo sordo que no tiene percepción de los sonidos. Por lo tanto, la persona sorda no aprende el lenguaje natural a través de estímulos orales y auditivos, alternativas de enseñanza a la lengua portuguesa. Sin embargo, tiene la capacidad de relacionarse con sus compañeros, conectados con el mundo, a través de su idioma minoritario. Las personas sordas pueden hacer un uso fluido del lenguaje de señas, construyendo identidad a partir de su propia diferencia, ya que Libras es reconocido lingüísticamente por apropiarse de elementos característicos de un idioma. Así, el sujeto sordo tiene el derecho legal de que el proceso de escolarización se realice a través de la lengua de signos.

El Decreto No. 5.626, de 22 de diciembre de 2005, que reglamentó la Ley No. 10.436/2002, conocida como la Ley Libras, en su Art. 2 define que "se considera a una persona sorda que, por tener pérdida auditiva, entiende e interactúa con el mundo a través de experiencias visuales, manifestando su cultura principalmente a través del uso de la Lengua de Señas Brasileña - LIBRAS" (BRASIL, 2005).

Sin embargo, los sujetos sordos no deben ignorar el idioma portugués, al igual que los oyentes no deben inferiorizar los lenguajes de señas: ambos deben estar disponibles para las personas sordas y los oyentes. Para las personas sordas la lengua de signos tiene "[...] valor invaluable para los sordos y aquellos que crecen en la comunidad sorda. Es un lenguaje que permite al grupo de sordos entrar y participar" (QUADROS, 2007, p. 08). En este sentido, el lenguaje de señas permite a las personas sordas ser constructoras de su propia identidad.

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). El término deficiente, utilizado para clasificar a los sujetos sordos, se difundió en función de las relaciones sociales con los oyentes. Lopes y Veiga-Neto (2006, p. 85) informan que "[...] a los sordos se les enseñó a mirarse a sí mismos y a narrarse como personas con discapacidad auditiva", una práctica que resultó en procesos de sumisión e intervenciones correctivas "[...] derivado de conocimientos que informan y clasifican a los sujetos dentro de fases de desarrollo lingüístico, cronológico y de la pérdida auditiva".

La literatura presenta subsidios que nos hacen entender cómo se produjo el proceso de inclusión y escolarización de los sordos a lo largo de los años. Sin embargo, es relevante preguntarse: ¿qué sabe el oyente sobre ser sordo? Esta indagación se lleva a cabo con narraciones de oyentes, y raramente por el propio protagonista de la historia: el sordo. Sá (2002, p. 7) revela que el "[...] las minorías sordas han sido excluidas del derecho a que su ciudadanía esté plenamente desarrollada y su diferencia sea ampliamente considerada". Es notable que todavía hay barreras que deconstruir en torno al sujeto sordo. En resumen, la presencia del sujeto sordo es tan antigua como la humanidad misma, siempre ha sido parte de la sociedad, pero la mayoría de las veces era invisible a los ojos de la población oyente. Los sordos eran estigmatizados, además de no ser siempre reconocidos como seres humanos (Sá, 2002).

Los relatos históricos presentan información diferente, porque en Egipto y Persia, los sordos se caracterizaban como seres privilegiados: por estar callados, creían que estaban dialogando con los dioses. Así, "se les mantenía acomodados sin ser instruidos y no tenían vida social" (STROBEL, 2008a, p. 82).

En la civilización griega, los sordos eran diagnosticados como inválidos e innecesarios para la sociedad, ya que los niños espartanos estaban preparados para la guerra. En Atenas, los niños realizaban actividades culturales, y las personas que no cumplían con los estándares eran asesinadas porque no serían de utilidad para la sociedad (STROBEL, 2008a). Enfatizamos que en la Antigua Roma los niños que presentaban imperfecciones eran purgados de la sociedad. Es posible imaginar que muchos niños sordos han sido privados de sus vidas. Además de no poder ejercer los derechos legales, no había consentimiento para que los súbditos sordos se casaran y fueran herederos de los bienes materiales que poseía la familia.

A su vez, la Iglesia Católica vulgarizó a estos individuos como seres sin salvación, difundiendo la idea de que no entrarían en el reino de Dios porque no podían profetizar los mandamientos religiosos (HALL, 2004). Permanecieron invisibles, "no fueron capturados por el sistema y los servicios estatales, aunque sí por la gobeirmentalidad del Estado" (LOPES, 2009, p. 158). Brevemente, eran invisibles porque no generaban problemas, porque no deconstruían los parámetros de normalidad, ya que se excluían porque eran indeseables.

Históricamente, ser sordo no ha sido una tarea fácil, debido a las diversas injusticias afectadas por estos temas. Foucault (2005) revela que se enfrentaron numerosos problemas, pues lo diferente siempre se caracterizó con inferioridad, y cruelmente, a ellos, se les atribuyeron estereotipos peyorativos, generalizando las limitaciones y singularidades.

Las personas sordas comenzaron a tener mayor visibilidad a finales de la Edad Media, a través de estudios empíricos, intereses de médicos y estudiosos que buscaban comprender qué procedimientos podían aplicarse en la escolarización de estas materias. Sin embargo, ha habido numerosas divergencias en relación con los métodos propagados como eficientes. Muchos estudiosos enfatizaron el método oralista como apropiado para la educación, mientras que otros trataron de atribuir importancia a los gestos y las metodologías de escritura.

Sin embargo, uno de los principales hitos para la historia de los sordos comenzó en 1760, una fase en la que Charles-Michel de L'Épée fundó, en Francia, la primera escuela para estudiantes sordos, titulada como instituto para jóvenes sordomudos de París. Se dedicó exclusivamente a la escolarización de los sordos, interviniendo favorablemente para que estas asignaturas hicieran uso de la lengua de signos. Durante este período, L'Épée "creó una metodología de enseñanza para sordos como resultado de la combinación del lenguaje de señas y la gramática francesa: este método fue apodado 'Signos metódicos'" (STROBEL, 2008a, p. 86). Sin embargo, sus prácticas docentes tuvieron un efecto físico para que otros educadores pudieran reproducir los mismos modelos de escolarización (NASCIMENTO, 2006), difundiendo así el lenguaje de señas, brindando credibilidad a los sordos y la construcción de su propia identidad.

Siguiendo este hito histórico, Strobel (2008a) relata en sus extractos que, en Alemania, en 1778, se fundó la primera escuela para estudiantes sordos, manteniendo como método de enseñanza el alfabeto manual, además de establecer alternativas que permitieran el desarrollo del habla, la oralidad.

Después de una invitación hecha por D. Pedro II a Eduard Huet, un maestro sordo, llegó a tierras nacionales en 1857 para fundar la primera escuela para sordos, ubicada en Río de Janeiro y nombrada como "Instituto Imperial de sordomudos". Su nomenclatura ha sufrido algunos cambios y actualmente se conoce como "Instituto Nacional de Educación de Sordos" - INES.

El fundador de la escuela encontró varias barreras que dificultaban sus actividades, ya que las familias brasileñas se sentían inseguras con las prácticas de escolarización desarrolladas. Sin embargo, durante este período, se establecieron los primeros contactos con la Lengua de

Señas Brasileña - Libras, promoviendo la comunicación simultánea entre pares, porque solo en las escuelas especializadas era posible usar Libras (STROBEL, 2008a).

Tras el auge de la lengua de signos en 1880, en Milán, Italia, se celebró el II Congreso Internacional de Profesores de Sordos, evento que supuso un importante retroceso para los logros de los sujetos sordos. La agenda central involucraba la pregunta: ¿lenguaje de señas u oralismo como práctica de escolarización de sordos? En un extracto de "Hearing Voices", Oliver Sacks confiesa que los maestros sordos no participaron en la votación. El oralismo ganó y el uso del lenguaje de señas en las escuelas fue purgado "oficialmente" (SACKS, 2010). En una tesis, se censuró que los estudiantes sordos se apropiaran de su lengua materna -la lengua de signos- ya que existía la creencia de que con el uso de signos el niño se asentaría, es decir, se dificultaría el aprendizaje de la oralización.

La filosofía oralista se perpetuó hasta 1960, período denominado "Imperio Oralista", fase en la que todos los sujetos sordos se sometieron a las teorías de los oyentes, "desaprendiendo" las lenguas de signos, subjetivación de la propia identidad sorda y de la historia de su cultura, ya que los logros quedaron a merced de intereses políticos y religiosos. Con la publicación de un artículo llamado "La estructura de la lengua de signos: el perfil de un sistema de comunicación visual de los sordos americanos", escrito por el lingüista William Stokoe, el tema desarrollado presentaba que las lenguas de signos tenían las mismas características, complejidades, particularidades y expresividad atribuidas a las lenguas orales.

Después de una década de doctrina oralista, vislumbramos la alta tasa de insatisfacción derivada de los resultados obtenidos, y por resultado se adoptó una nueva modalidad de enseñanza: la comunicación total. Este método sistematizó la comunicación a través de la lengua portuguesa concomitantemente con la lengua de señas. La comunicación total se basó en la reintroducción de la lengua de signos, la complementación con el alfabeto manual y las expresiones faciales, aspectos que formaban/forman parte de la comunicación de las personas sordas (SACKS, 2010).

Sin embargo, esta práctica produjo la combinación de dos idiomas, que tienen especificidades, generando así una nueva alternativa de falta de comunicación: el portugués señaló. Los términos lingüísticos se mezclaron de un idioma a otro y, como resultado, el niño era propenso a malentendidos y estructuraciones lingüísticas incomprensibles (MOURÃO; MIRANDA, 2008). Esta práctica docente no estaba relacionada con aspectos lingüísticos, históricos y epistemológicos. En un comunicado, no fue lo suficientemente relevante -ya que la intención era promover la comunicación total entre pares y con los oyentes- estableciendo solo la transposición de términos de la lengua portuguesa a través de gestos, expresiones y lectura

orofacial. Así, "desde este punto de vista, la lengua de signos no es vista como la lengua más importante para los sordos, sino más bien como un recurso comunicativo para la adquisición de la lengua mayoritaria [...]" (MACHADO, 2008, p. 63), es decir, la lengua portuguesa.

El proceso de alfabetización de sujetos sordos infiere singularidades lingüísticas y culturales, lo que requiere "[...] pensar en cómo las personas sordas leen e interpretan el mundo desde sus singularidades lingüísticas y culturales, pensar en cómo las personas sordas utilizan social y culturalmente el lenguaje escrito" (LEBEDEFF, 2010, p. 179). Por lo tanto, pensar en la alfabetización de sujetos sordos infiere observar las singularidades de la sordera, y, para ello, los docentes necesitan elaborar prácticas metodológicas para la enseñanza del lenguaje escrito distintas de las que se planifican para los oyentes (LEBEDEFF, 2010).

Según Skliar (1998), la generación de 1980 aseguró una nueva alternativa para la escolarización de sujetos sordos, definida como bilingüismo. Para entrar en esta perspectiva, es necesario reconstruir algunos parámetros que se han cristalizado a lo largo de la historia. Por lo tanto, se recomienda que se reconozcan los aspectos lingüísticos y culturales únicos de la comunidad sorda. Lebedeff (2010, p. 192-193) señala que "las personas sordas no quieren adaptaciones, no quieren ser representadas como simulacros de oyentes. Lo que la gente sorda quiere es una pedagogía para la sordera". Las prácticas pedagógicas utilizadas con los sujetos sordos necesitan ser repensadas a partir de sus singularidades lingüísticas y culturales.

La propuesta bilingüe no debe observarse sólo como transposición de códigos lingüísticos de una lengua a otra, ya que ambas gramáticas tienen distinciones, que deben respetarse para no reproducir el código portugués. Vale la pena señalar que Libras está compuesto por todos los elementos pertenecientes al lenguaje oral, que tienen gramática, semántica, pragmática y sintaxis, siendo formalmente caracterizado como un lenguaje, siendo así respetado y utilizado de acuerdo con sus reglas.

Sin embargo, es posible percibir, según Sá (2002), que la propuesta bilingüe se definiría de manera incompleta, debido a que no aborda temas relacionados con la cultura de los sordos, el empoderamiento adquirido de las luchas a lo largo de los años, el conocimiento intrínseco del sujeto sordo, además de su identidad y diferencia. Por lo tanto, los sujetos sordos necesitan aprender ambas realidades, Libras y Lengua Portuguesa - para insertarse en la sociedad a la que pertenecen. Por derecho, la persona sorda no debe encajar en la realidad del oyente, con la adopción del lenguaje oral, sino asumir su sordera, elemento formador de su identidad (BARBOSA, 2011). Según la Declaración de Salamanca, es relevante que las personas sordas utilicen la lengua de signos como medio de comunicación, asegurando que todos tengan acceso

a la lengua de signos desde su país, pues a través de ella se produce interacción con el otro, además de ser el formador de la identidad de esta materia (UNESCO, 1994).

Para ello, se constituyen políticas inclusivas a partir de movimientos globales, legitimados en la Declaración de Salamanca de junio de 1994, teniendo como principales directrices que otorgan el derecho a la educación a todas las personas que, independientemente de las particularidades, forman parte del sistema educativo. El documento considera las necesidades educativas y orienta que las condiciones y los espacios deben organizarse para satisfacer estas materias en la educación regular (UNESCO, 1994). Debido a este sesgo, las prácticas de reclusión se reorganizaron y establecieron prácticas de inclusión durante el siglo XIX, cuyos principios reafirman el esfuerzo de la comunidad mundial para establecer que todos tienen derecho a una educación igualitaria (LOPES, 2009).

Así, la educación es una alternativa que pretende operar con un carácter inclusivo, desarrollando prácticas que instruyan al sujeto a observarse a sí mismo y al otro, sin barreras normales/anormales e incluidas/excluidas. Es inapropiado definir, restringir a los individuos y estandarizarlos, ya que el estándar infiere en homogeneización, y todos deben cumplir con los mismos criterios (LOPES, 2009). Creyendo que todos los niños tienen diferentes habilidades, características, tiempo/edad, necesidades o formas de aprendizaje, las escuelas deberían poder incluir en la red escolar común la diversidad de los niños, independientemente de las necesidades (STROBEL, 2008a). Además, la Declaración de Salamanca (1994, s/p) orienta que todo gobierno debe asignar prioridad política y financiera para calificar el sistema educativo, propagando así la inclusión "[...] niños, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales".

Según Strobel (2008a), la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), con sede en París, asegura que todo el tema de la educación debe considerar la Educación Especial, afirmando la igualdad para todos. En Salamanca, con el apoyo de la UNESCO, se estructuró una acción en Educación Especial, organizada por el gobierno de España. Esta estructura de educación especial tiene como objetivo comunicar las políticas y acciones gubernamentales, las organizaciones no gubernamentales, las agencias de ayuda internacionales o nacionales y otras instituciones sobre políticas y prácticas en Educación Especial.

La Declaración Universal de Derechos Humanos aliada a la Declaración Mundial sobre Educación garantiza el derecho a la educación para todos, resultando, en Brasil, en la adopción de la nomenclatura "Educación Inclusiva". La Educación Inclusiva no se limita a la adopción de un término, sino que implica el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el

derecho de expresión y el cumplimiento de las necesidades para lograr una educación de calidad.

Al observar los documentos derivados de la concepción de la educación inclusiva, anclados en los discursos de igualdad y derechos, el sistema educativo necesita desarrollar diferentes formas de organización de las actividades pedagógicas, porque el solo hecho de permanecer en el mismo espacio escolar no es sinónimo de equidad.

En esta perspectiva, Dorziat (2008) menciona que las políticas públicas aseguran que todos los niños se matriculen regularmente en la escuela, pero ignoran las diversidades que existen en cada uno de ellos, como las condiciones de género, las clases sociales, la etnia, las condiciones físicas, entre otras. En este sentido, "[...] en las redes de relaciones escolares persiste la cultura de la jerarquía y los modelos de desarrollo humano, que ya producían exclusión, en forma de deserción y fracaso escolares" (DORZIAT, 2008, p. 32).

A través de estas consideraciones, es posible vislumbrar una nueva forma de exclusión, la que se lleva a cabo dentro del entorno escolar, porque, según el autor, los niños que pertenecen al mismo sistema educativo no tienen la misma calidad y oportunidad. De hecho, sólo la matrícula de los estudiantes garantiza, sin embargo, "no se completa el verdadero significado del derecho a la educación, que se apoya en el concepto de un proceso pedagógico significativo, justo, participativo y culturalmente comprometido" (DORZIAT, 2008, p. 32).

Dorziat (2008), a partir de los estudios de Lopes, explica que los currículos escolares no incluyen diferentes culturas, formas de pensar y las diferentes organizaciones de las comunidades escolares. Así, los currículos escolares no abordan el conocimiento diversificado, son reprimidos por bases conteudistas, generando la reproducción insistente del conocimiento, ignorando nuevas formas de pensar, reproduciendo los mismos defectos, intensificando la estandarización.

El sistema educativo reproduce lo que pertenece y lo que no. Dorziat (2008) afirma que el conocimiento que se apoya en buenas bases teóricas, que elogian la pertenencia del otro y a sí mismo, puede ser objeto de exclusión. Por lo tanto, la escuela también puede ser un entorno que reproduzca la exclusión, favoreciendo a algunos, mientras aísla el potencial de otros. Según Dorziat (2008, p. 33), "[...] la escuela embota la capacidad de los estudiantes para desarrollarse al no reconocerlos como seres capaces".

A los estudiantes considerados discapacitados se les enseña a observar el mundo a través de otras miradas, que no son las suyas, se les enseña a vivir en un mundo distante e insignificante, desencadenando aspectos de la discapacidad, porque "[...] reconocer la diferencia es reconocer, sobre todo, el potencial de los estudiantes" (DORZIAT, 2008, p. 33).

Por lo tanto, cuando se establezca la cultura de reconocer las diferencias y deconstruir la concepción del "otro", sin fronteras, será posible pensar en la inclusión.

Pieczkowski (2014, p. 36) destaca la importancia de entender la inclusión "como un proceso inserto en la complejidad de nuestro tiempo". Afirmar que la inclusión educativa "no es un proceso disociado de la sociedad y sus mecanismos excluyentes. Así, la contradicción entre los principios neoliberales y los de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva es evidente" (PIECZKOWSKI, 2014, p. 101). Afirmar que: "a modo de inclusión, las personas con discapacidad se insertan en espacios comunes, 'normalizadores', pero las prácticas, aunque a menudo veladas, continúan excluyendo" (PIECZKOWSKI, 2014, p. 121).

Además, Dorziat (2008, p. 34) señala que "incluir es necesariamente crear condiciones de enriquecimiento humano, a través de la aproximación de diferentes culturas y formas de pensar". Las actitudes van más allá de las normas establecidas por las políticas públicas y gubernamentales, y no están presentes en los currículos escolares, pero son necesarias para proporcionar interacciones reales entre todos los involucrados en el sistema educativo.

Culturas sordas y relaciones de poder

La trayectoria histórica de los sujetos sordos estuvo marcada por numerosas representaciones sociales resultantes de los dominios de la cultura de la escucha mayoritaria. Según Gesser (2009), las personas sordas experimentaron períodos de adversidad, sujetos a tratamientos terapéuticos con la intención de normalizarlos.

Según Foucault (2006, p. 75-76), la normalización de los cuerpos infiere que todos los sujetos siguen un modelo, que se fusiona a partir de ciertos resultados, "[...] y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a este modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adaptarse a esa norma, y lo normal, lo que es incapaz de hacerlo". Así, Foucault muestra que todo proceso disciplinario tiene como objetivo estandarizar las asignaturas, una práctica que debe ser observada como una norma, y no como una normalización.

Siguiendo esta perspectiva, Lopes y Veiga-Neto (2006, p. 84) describen que existe una creación de fronteras, estableciendo el grupo de incluidos y excluidos. Con este fin, "[...] Las fronteras inmateriales mantienen una geografía segregacionista que se alimenta de los patrones sociales utilizados como marcadores para señalar quiénes son los autorizados a asistir o el grupo de 'amigos'/incluidos o el grupo de los excluidos". En este sentido, se enseñó al sujeto sordo a

pertenecer al grupo de los excluidos, a observarse a sí mismo como el otro, los discapacitados auditivos.

Basándonos en los estudios de Gesser (2009, p. 64), entendemos que la mayor dificultad para reconocer al otro está relacionada con la comprensión de las diferencias, lo que lleva a inferir que "la sordera es mucho más un problema para el oyente que para el sordo", ya que se define como "normal" al sujeto oyente, mientras que aquellos que escapan a las reglas de este "estándar" deben ser corregidos. Por lo tanto, "[...] ser "normal" es ser un hombre, blanco, occidental, alfabetizado, heterosexual, usuario estándar del lenguaje oral, oyente, no en silla de ruedas, psíquico, sin "desviaciones" cognitivas, mentales y / o sociales (GESSER, 2009, p. 68). Estas atribuciones dañan la identidad de los sujetos sordos y su propia conciencia, haciéndolos sumisos a la vista de su cultura, ya que son puestos en confrontación interior, dejando marcas de inferioridad frente a lo que se define por lo normal. En este sentido, destacamos lo que afirma Pieczkowski (2018, p. 63), que "la educación de sordos es también una cuestión política, no solo metodológica". En este escenario, corrobora la definición de identidad explorada por Silva (2014, p. 74), al mostrar que la identidad es "[...] lo que eres: 'Soy brasileño', 'Soy negro', 'Soy heterosexual', 'Soy joven', 'Soy un hombre'. La identidad así concebida parece ser una positividad ('lo que soy')", haciendo referencia a sí misma.

Cada sujeto tiene singularidades y se llama a sí mismo único, 'lo que soy', declarándose independiente. Así, cada uno de nosotros está formado por una identidad personal, con una personalidad única, que está en proceso de construcción. La multiplicidad de roles está ligada a aspectos identitarios. Según Silva (2014), las representaciones son los significantes, por lo que la identidad cultural y las representaciones están alineadas, a partir de la hipótesis de que la identidad es parte de la representación.

Santana (2007, p. 42) describe que "la identidad sería la construcción permanentemente (re)hecha que buscara tanto determinar especificidades que establezcan límites identificativos entre el propio sujeto y el otro [...]". Dorziat (2009, p. 19) señala que la construcción de identidades está directamente vinculada a los discursos del poder, "[...] lleno de verdades absolutas, que dominan, oprimen y excluyen a los demás, haciendo que lo que representa el poder se asuma como identidad".

La identidad se estructura en función de las relaciones temporales y espaciales con los otros sujetos. Metafóricamente, la identidad es un rompecabezas, cada pieza incrustada inserta nuevos conocimientos y posibilidades para comprender los diferentes roles sociales, además de inferir posibles juegos de poder. Sin embargo, la identidad se forma a partir de diferentes roles

sociales que se asumen, que pueden no ser homogéneos, ya que pueden ser religiosos, políticos, funcionales, estéticos y de género (SANTANA, 2007).

Las relaciones derivadas de identidades y diferencias dan lugar a una cultura sorda, y corresponde a los individuos de esta comunidad comprender e identificar posibles inconsistencias y modificarlas, hasta el punto de hacerlas más fiables a sus orígenes. Las relaciones inherentes entre los sujetos sordos y los oyentes permiten el intercambio de experiencias, además de identidades más refinadas.

En referencia a Silva (2014), identidad y diferencia están interconectadas, ya que tiene marcas culturales y sociales. Es necesario reconocer estas marcas, que ayudarían en las discusiones sobre la identidad sorda, ya que se buscan alternativas que normalicen lo que es la identidad, "es decir, una norma de identidad, 'la identidad de los sordos', y una norma cultural correspondiente, a la 'cultura sorda'" (SANTANA, 2007, p. 44).

Strobel (2008, p. 24b) explora la cultura sorda argumentando que las personas sordas viven una cultura con diferentes aspectos de la cultura considerada como hegemónica, la "[...] la cultura sorda es la forma en que el sujeto sordo entiende el mundo y lo modifica para hacerlo accesible y habitable, ajustándolo con sus percepciones visuales, que contribuyen a la definición de identidades sordas y almas de comunidades sordas".

Por otro lado, se considera que la cultura sorda diseña comportamientos e intercambios de experiencias entre sus pares, promoviendo así la identificación de ser perteneciente a un grupo minoritario. Santana narra que el término cultura sorda se redimensiona solo a los sordos y profesionales que trabajan en la educación de estos sujetos y/o asisten a la comunidad, "como si la creación del término 'cultura' se asociara solo a un grupo específico" (2007, p. 47).

En esta premisa, es posible percibir que las identidades de los sujetos sordos se establecen a partir de las relaciones culturales. La comunidad sorda no se restringe solo a los sordos, porque establece intercambios de conocimientos con sus pares. Así, reforzando la identidad de los sordos, también está la implicación de la comunidad mayoritaria – oyentes, haciendo uso de la lengua de signos (STROBEL, 2008b).

Pasando por el escenario identitario es relevante mencionar que muchos elementos constituyen la cultura sorda. El sordo se llama a sí mismo un ser con experiencias visuales, observando el mundo a través de los ojos. Su lenguaje tiene diferentes aspectos lingüísticos, que deben ser reconocidos y utilizados correctamente, y el lenguaje de señas es un manifiesto que representa al sujeto sordo. Por lo tanto, el orgullo no está solo en el lenguaje o la cultura sorda, sino que es el orgullo de ser sordo, de hacer uso del lenguaje de señas brasileño y poder ser feliz al mismo tiempo (MCCLEARY, 2003).

Coincidimos con Quadros y Perlin (2007) cuando afirman que el sujeto sordo no necesita omitir los marcadores de identidad. La sociedad que escucha debe respetarlo como sordo, permitiéndole organizarse y sentirse parte del mundo de la escucha, para que se identifique como un sujeto sordo, perteneciente a una comunidad minoritaria, con rasgos culturales y lingüísticos.

Consideraciones finales

Históricamente, ha sido difícil ser sordo e incluido en contextos sociales, porque se caracteriza por ser inferior e incapaz de pertenecer a una comunidad mayoritaria, que hace uso de la lengua portuguesa para la comunicación. "Las minorías sordas han sido excluidas del derecho a que su ciudadanía esté plenamente desarrollada" (Sá, 2002, p. 7). A veces, el lenguaje de señas se define como inferior, además de situaciones de desprecio frente a los aspectos culturales de la comunidad sorda.

A partir de los estudios que realizamos, es posible coincidir en que los sujetos sordos se sienten "extranjeros en su propio país", y que la escolarización de estos niños se basa en prácticas pedagógicas de colonización, bajo el dominio del ouvintismo. Sin embargo, las decisiones sobre la escolarización del sujeto sordo deben permitirles autorrepresentarse a sí mismos y no están condicionados nuevamente a los dominios de los oyentes.

Lebedeff (2010) señala que las prácticas educativas que involucran la educación de estudiantes sordos implementan actividades y didácticas basadas en la alfabetización visual. Sin embargo, las investigaciones sobre "[...] cuáles serían estas prácticas pedagógicas o qué eventos de alfabetización visual" (p. 180). Las tablas (2004) destacan la relevancia de pensar sobre una reestructuración curricular basada en las consideraciones de los efectos del lenguaje de señas, que tiene como estructura fundamental lo visual-gestual.

La diferencia existe, independientemente de si la autorización de quienes no la reconocen o no. Sin embargo, para Pieczkowski y Naujorks (2014, p. 148), "[...] los sujetos son pensados a partir de las notas de diferencia, y así categorizados, narrados, nombrados y excluidos". El factor que más excluye no es la discapacidad en sí, sino lo que representa en el imaginario social. En nuestra sociedad, "ser normal" infiere homogeneización, basada en la estandarización de cuerpos y caminos de pisar idealizados en busca de la singularidad de los individuos, es decir, la normalidad. Santana (2007, p. 32) destaca que las normas sociales "[...] organizadores de toda nuestra vida social (formas de hablar, vestirnos, actuar en el mundo,

pensar, etc.) 'autorizar' la segregación. La forma en que se describe la sordera está ideológicamente relacionada con estas normas".

El reconocimiento de la diferencia como factor de suma, de fortalecimiento cultural, es un presupuesto para tensar la sociedad y la escuela, que estandarizan y jerarquizan. Para ello, es relevante permitir una enseñanza democrática, posibilitando la igualdad de acceso y condiciones docentes, pues pertenecer a un entorno caracterizado como "normal" no es suficiente. Para que el proceso de escolarización tenga sentido, es necesario promover las interrelaciones.

REFERENCIAS

- 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: 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: 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: 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: 30 sep. Año 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, Terriotorio, 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. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0957583904001952>. Acceso: 10 sep. 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. Disponible en: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acceso: 10 sep. 2021.

LOPES, M. C. Políticas de Inclusão e governamentabilidade. **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>. Acceso 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. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acceso: 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. Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20099/10731>. Acceso: 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: 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: 10 de mayo de 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: 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: 12 de mayo de 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.

Cómo hacer referencia a este artículo

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z Sordera, identidad y diferencia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1133-1151, abr./jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>

Enviado en: 29/12/2020

Revisões requeridas en: 03/01/2022

Aprobado en: 03/03/2022

Publicado en: 01/04/2022