

EDUCAÇÃO DE SURDOS E COLONIALIDADE DO PODER LINGUÍSTICO

Education of the Deaf and Coloniality of Linguistic Power

DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-20

Letícia de Sousa Leite *

Tayna Batista Cabral **

RESUMO: O presente estudo apresenta uma breve discussão sobre a colonização linguística imposta à comunidade surda brasileira por meio de práticas ouvintistas. Assumimos como hipótese que o ouvintismo sofrido pelos surdos pode ter impactado de maneira negativa o processo de educação do povo surdo. O objetivo geral desta investigação é buscar refletir sobre a colonialidade do poder linguístico na educação de sujeitos surdos. A metodologia de pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, em que assumimos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica com revisão da literatura sobre a educação de surdos e a colonialidade do poder linguístico. Como arcabouço teórico do estudo, os trabalhos de Hall (2016), Karnopp (2006), Skliar (1998, 2013), Strobel (2009, 2008), dentre outros autores; os documentos oficiais, a Lei 10.436/02, a Lei 14.191/21 e o Decreto 5.626/05; fundamentaram nossas discussões. Como resultado de pesquisa, foi confirmada a hipótese de as imposições dos ouvintes, como maioria linguística, acarretarem efeitos prejudiciais no processo educacional dos surdos, como minoria linguística. Rumo a efetivar uma luta decolonial no contexto educacional e linguístico, o povo surdo resiste por meio de sua cultura e de sua identidade. A exemplo disso, temos os Estudos Surdos, a Literatura Surda, o Slam do Corpo, o reconhecimento da Libras como *status* linguístico, dentre outros movimentos que buscam conferir meios para interromper os efeitos colonizantes e seus impactos na história dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Libras. Colonialidade.

ABSTRACT: This study presents a brief discussion on the linguistic colonization imposed on the Brazilian deaf community through “hearing” practices (“ouvintismo”). We assume as a hypothesis that the ouvintismo experience suffered by the deaf may have negatively impacted their education process. The general objective of this investigation is to reflect on the coloniality of linguistic power in the education of deaf subjects. The research methodology is based on a qualitative approach, with bibliographical research of the literature review on the education of the deaf and coloniality of linguistic power. The theoretical framework draws on Hall (2016), Karnopp (2006), Skliar (1998, 2013), Strobel (2009, 2008), among other authors; official documents, Act No. 10436/2002, Act No. 14191/2021 and Decree No. 5626/2005. The results confirm the hypothesis that the impositions of the listeners, as a linguistic majority, have harmful effects on the educational process of the deaf, as a linguistic minority. To pursue a decolonial struggle in the educational and linguistic context, the deaf people resist through their culture and their identity. As an example, we have Deaf Studies, Deaf Literature, Body Slam, the recognition of the linguistic status of Libras, among other movements that seek to provide ways to interrupt the colonizing effects and the “ouvintismo” impacts on the history of the deaf.

KEYWORDS: Education of the deaf. Brazilian Sign Language. Coloniality.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pesquisadora do GPELET– Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias. ORCID: 0000-0002-6335-0118. E-mail: leticia.leite(AT)ufu.br

** Mestranda em Estudos Linguísticos e Intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Pesquisadora do GPELET– Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias. ORCID: 0000-0002-7157-5368. E-mail: tayna_b7(AT)hotmail.com

1 Introdução

Historicamente, a educação dos surdos esteve à margem do mundo em suas esferas social, cultural, econômica, política e educacional; eles eram considerados como incapazes, como pessoas que não aprendiam. Em vista disso, não possuíam direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros direitos. A esse respeito, Sá (2003, p. 89) pontua que “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

Como parte dessa história de opressão destacamos o ouvintismo. O termo cunhado por Skliar (1998, p. 15), é uma analogia ao colonialismo sobre os surdos como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Nesse contexto, os ouvintes tendem a se posicionar como superiores mediante a imposição de sua cultura e de sua língua aos surdos. De acordo com Humphries (1977, p. 12) “A noção de que um é superior, baseado em sua habilidade de ouvir ou se comportar da maneira de quem ouve”.

Apresentadas as nossas considerações iniciais, assumimos como objetivo de pesquisa discutir brevemente sobre a colonialidade linguística imposta sobre a comunidade surda brasileira, tendo em vista a desvalorização da língua de sinais, em específico, da Língua Brasileira de Sinais – Libras tanto na sua legislação quanto em suas políticas inclusivas no âmbito educacional. A fim de buscar suporte às reflexões propostas, nos ancoramos nos estudos de Hall (2016), Karnopp (2006), Skliar (1998, 2013), Strobel (2009, 2008), dentre outros autores. Como documentos legais, a Lei nº 10.436/2002, a Lei nº 14.191/2021 e o Decreto nº 5.626/2005 fundamentaram nossas discussões.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução: na primeira, apresentamos uma breve reflexão sobre a colonialidade do poder linguístico na educação de sujeitos surdos. Na segunda, tecemos nossas discussões em relação aos processos de inclusão dos surdos. Na terceira, apresentamos as possibilidades rumo a uma luta decolonial educacional e linguística para os surdos. Por fim, na quarta, concluímos nosso trabalho, apresentando as considerações finais.

2 Colonialidade do poder linguístico na educação de sujeitos surdos

Durante anos, a surdez foi alvo de incompreensão, o que legitimou a estigmatização dos surdos de diversas formas. Vistos como loucos por uns e até mesmo como doentes por parte da sociedade, até o século XV os sujeitos surdos foram considerados como ineducáveis. Quanto a isso, Hall (2016, p. 191) considera a “estereotipagem” como sendo uma prática de produção de sentidos que “[...] *a estereotipagem, reduz, essencializa, naturaliza e fixa a “diferença”*” [itálico no original]. A esse respeito, Hall (2016, p. 192) esclarece que

A estereotipagem, em outras palavras, é parte da manutenção de ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e o que não pertence ou é o “outro”, entre “pessoas de dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles.

Com base no contexto histórico, é possível identificar a luta constante e resistência dos surdos à imposição da colonialidade ouvinte. A partir do século XVI, os primeiros educadores de surdos desenvolveram técnicas específicas pautadas na necessidade linguística dos alunos surdos. Considerado o “Pai da Educação dos Surdos”, de acordo com Moura, Lodi e Harrison (1997), o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, inaugura a possibilidade de educação formal dos surdos. Educador dos filhos surdos dos nobres, desenvolve o alfabeto manual e funda a primeira escola para surdos.

Observamos com Berthier (1984), citado por Nascimento (2006) que

Durante muito tempo foi universalmente aceita a opinião de que a ausência da fala tornava impossível a aquisição de ideias abstratas e menos possível ainda o conhecimento de verdades da mais alta ordem. Para a vergonha de nossos tempos, esta opinião está ainda tão profundamente enraizada que as massas tiveram uma recepção impassível às tentativas ora mais, ora menos bem-sucedidas, de Pedro de Ponce e Bonet, na Espanha, de Gregory e Wallis, na Inglaterra, de Amman, na Holanda, de Pereire e do abade Deschamps, na França. (BERTHIER, 1984, p. 168)

Berthier apresenta as contribuições de professores de surdos na Espanha, na Inglaterra, na Holanda e na França. Surdo congênito, destacou-se em seus estudos no Instituto para Surdos de Paris, onde posteriormente trabalhou como professor de surdos durante mais de 40 anos (NASCIMENTO, 2006). Em seu método de ensino, Berthier se embasava na língua de sinais

e na identidade surda. De acordo com Nascimento (2006), o educador de surdos escreveu diferentes obras sobre a história de surdos, sempre em busca de valorizar a língua de sinais, a cultura surda, a história do povo surdo e a educação de surdos.

A biografia do abade l'Épée escrita por Berthier, se configura como uma de suas obras de maior destaque. O seu estudo "O surdo antes e depois do abade l'Épée", tece muitos elogios ao professor de surdos. Apesar disso, apresenta algumas críticas também, em especial no que se refere à forma que ele ensinava a gramática do francês aos surdos. (NASCIMENTO, 2006).

Nas palavras de Berthier (1984, citado por NASCIMENTO, 2006, p. 258),

Até então, como eu já havia explicado, todos os educadores de surdos interpretavam o princípio que "nossa mente não contém nada que não chegou lá através dos sentidos" como se seu único trabalho fosse dar a estes desafortunados o uso mecânico da fala. Ao contrário, l'Épée foi o primeiro a vislumbrar na linguagem mímica ainda imperfeita deles, meios mais seguros e simples de comunicação e uma mais direta e clara tradução de pensamento. E ele fez com que seus tesouros escondidos florescessem – verdade, flexibilidade, a riqueza de um idioma que pertence a todas as nações, de fato, a toda a humanidade, um idioma que admiravelmente resolve o problema de uma linguagem universal a qual os acadêmicos em toda parte têm buscado por séculos em vão. A partir do simples argumento que os surdos podem ser instruídos com o auxílio de gestos da maneira como instruímos outras pessoas usando os sons da voz, e que ambos os grupos podem aprender linguagem escrita, o incansável l'Épée criou um novo mundo, toda uma geração (BERTHIER, 1984, p. 179, citado por NASCIMENTO, 2006, p. 258)

Para Berthier, uma das mais importantes contribuições de l'Épée foi afirmar que os surdos são capazes de aprender uma linguagem escrita por meio do auxílio de gestos. Além disso, o abade também defendeu a comunicação dos surdos através de uma linguagem mímica. Os contributos de l'Épée para a educação de surdos envolvem a criação da primeira escola para surdos no mundo, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris; o reconhecimento da língua dos surdos; a educação coletiva para surdos; a comprovação de que os surdos são capazes de aprender a linguagem escrita quando o método de ensino é a língua gestual. (SOFIATO; CARVALHO; COELHO; 2021).

No século XIX, o Congresso de Milão ocorrido no ano de 1880, representou um triste episódio na educação de surdos ao legitimar o oralismo. Este evento foi o marco responsável por cristalizar a supremacia do ouvir e do falar, uma vez que instituiu a proibição da utilização dos gestos para a comunicação dos surdos.

A partir dessa proibição, a metodologia oralista passou a vigorar nas escolas. Contudo, a resistência da comunidade surda ao ouvintismo sempre esteve presente na trajetória de lutas e conquistas. A esse respeito, Skliar (2005a, p. 17) pontua que

Vale lembrar que o ouvintismo gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder. O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor do surdo, etc, constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante. (SKLIAR, 1998, p. 17)

O reconhecimento que os surdos têm hoje é resultado de muitas lutas pela afirmação da sua identidade, da sua língua, da sua cultura, dentre outros aspectos pautados em sua diferença linguística. De acordo com Sá (2006, p. 70), “[...] a história dos surdos é a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes. É, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes”.

Buscamos em Foucault (1995) o entendimento sobre as relações de poder. Em suas palavras, “Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade “sem relações de poder” só pode ser uma abstração”. (FOUCAULT, 1995, p. 245-246). Desse modo, entendemos que a sociedade, como lugar comum de condutas, regras morais e científicas, é permeada por jogos do poder e saber que delineiam as maneiras de pensar e de ser. Na esfera social, o lugar de ser diferente é concebido à luz da colonialidade do poder.

Para Walsh (2009), a colonialidade do poder se faz presente na atualidade por meio da desvalorização da história, da língua e da cultura de grupos de identidades inferiores. Embora esse autor não faça menção aos surdos como parte desses grupos, nos valem de seus estudos para entender que o povo surdo historicamente sempre enfrentou uma realidade de colonialidade com a constante desvalorização histórica, cultural e, sobretudo, linguística.

Perlin (1998) utiliza o termo ouvintismo para se referir às relações de poder, da visão de deficiência, da dominação, em que os ouvintes se colocam sempre em posição de superioridade aos surdos. Segundo a autora, “Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte

estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber”. (PERLIN, 1998, p. 58).

Observamos com Spivak (2010, p. 12) outro complicador em direção às relações de poder consiste na subalternização dos que pertencem “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Localizamos o povo surdo nesse contexto de exclusão e de marginalização social e linguística no âmbito educacional, visto que muitos não atingem o desempenho linguístico na Língua Portuguesa comparado ao que ocorre com o aluno ouvinte.

A Lei 10.436 de 2002 reconhece a Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 2º). Esse documento legal representa um marco histórico na educação dos surdos, já que ele tira o povo surdo brasileiro da invisibilidade linguística. Se por um lado a referida Lei confere *status* linguístico a Libras, por outro, determina que a “Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002, Art. 4º).

Com Mignolo (2003), entendemos que a concepção de monolinguajamento pode ser aplicada nesse contexto, já que a Lei 10.436/2002 garante a soberania da língua oral, a Língua Portuguesa, sobre a Libras, a língua de sinais. Por esse viés, entendemos que a colonialidade do poder linguístico sobre os surdos resiste mesmo frente ao reconhecimento legal de sua língua. Não é demais enfatizar que esse reconhecimento com amparo legal é fruto de ampla mobilização da comunidade surda brasileira na busca por oficializar a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país.

A seguir, buscaremos refletir sobre o processo de inclusão dos surdos, que nos parece estar delineado por ações excludentes.

3 A inclusão excludente dos surdos

Ao analisar a trajetória do “povo surdo¹”, Strobell (2008, p. 13) analisa que “Ser surdo, ao longo da história, não foi fácil, foram feitas muitas injustiças atroztes contra nós, não

¹ Termo cunhado por Strobel (2009, p. 29).

aceitavam o 'diferente' e nossas 'diferenças'". Vale ressaltar que essa visão limitadora se aplicou a diversas deficiências e não somente aos surdos.

Nessa direção, Moreno (2005) afirma que durante anos falava-se muito em marginalização e marginalizados, entretanto, o estudioso chama a atenção para a necessidade de olhar para a exclusão. Segundo ele, a marginalidade pode ser revertida enquanto a exclusão separa e divide comunidades. Em suas palavras,

Falar de exclusão é falar de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. O que está dentro constrói sua muralha e delimita e defende assim seu território. É o que está dentro que constrói a muralha, não o de fora. Não se trata, contudo, da separação de territórios e sim da separação de condições de vida. As muralhas não são feitas de pedra. A exclusão por si mesma não pressupõe necessariamente desigualdade, mas somente quando, como em nosso caso, a exclusão se exerce sobre condições de vida humana. Porque não se trata somente de distintas condições de vida humana, mas de condições nas quais a vida humana torna-se possível, e mesmo em abundância, e condições nas quais a vida humana dificulta-se, chegando a tornar-se impossível. É imaginável uma distinção em igualdade, e, portanto, em equidade, no que se refere a possibilidade de vida, mas entre nós a distinção se refere a superioridade e inferioridade, a desigualdade na vida. (MORENO, 2005, p. 88).

Para este autor, não é possível falar de exclusão sem falar de inclusão, e é exatamente o que nos propomos a discutir neste momento, uma vez que os surdos são inseridos em um contexto histórico marcado pela segregação linguística, sempre à procura do seu lugar, do seu país. Sobre isso, Wrigley (1996, p. 11) afirma que "Surdez é um país sem um 'lugar' próprio. É uma cidadania sem uma origem geográfica".

Atualmente, o que vigora nas escolas é a proposta de educação inclusiva em que a Língua Portuguesa é a língua de instrução nos espaços escolares, mediada em Libras pela atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras. Nesse caminho, concordamos com Foucault (1987 *apud* SILVA, 2012, p. 14) quando este afirma que a inclusão é "um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social".

As leis do sistema educacional brasileiro garantem a educação dos surdos pautada na perspectiva da educação bilíngue, promulgada recentemente por meio da Lei nº 14.191/2021. No entanto, para além de uma discussão no âmbito educacional, Dorziat (2004) esclarece que

a participação social efetiva está atrelada a organização das escolas no que tange a três aspectos: a interação por meio da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares significados pela cultura surda, e a relação entre conteúdo e cultura surda. Vale destacar que no meio educacional o surdo sempre foi inserido no contexto da educação especial pautado em uma visão clínica da surdez.

Sob a ótica clínica da surdez aliada a uma pedagogia tradicional para surdos, a educação dos surdos foi marcada por preconceitos e estereótipos. A exemplo disso, Skliar (1998, p. 115) afirma que na perspectiva dos colonizadores os surdos são definidos “como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Em conformidade com o processo de exclusão no contexto educacional do surdo, a pedagogia tradicional lhe negou a vez, já que supervalorizou a voz em detrimento da diferença, da língua, da cultura e das identidades do povo surdo. (SÁ, 2003).

A partir do ano 2000, a Lei nº 10.098/2000, Lei da Acessibilidade, cita de forma geral no artigo 18 sobre a necessidade de intérpretes para surdos. No entanto, o artigo não faz menção à utilização da Libras. Dois anos após, em 2002, a Lei nº 10.436/2002 garantiu *status* linguísticos à Libras, configurando assim, uma conquista de grande relevância para a comunidade surda brasileira. Importa destacar que, segundo Brito (2013, p. 233),

É muito difícil dimensionar o significado da aprovação da lei de Libras para um conjunto tão complexo e multifacetado de atores sociais, que incluem, ativistas surdos e ouvintes do movimento social surdo, intelectuais mais ou menos engajados nas atividades desse movimento, pessoas de diferentes gerações e localidades do país, de diversas realidades sociais.

Como se nota, o povo surdo atuou como protagonista nesse evento como atores sociais mobilizando diferentes ações reivindicativas para a aprovação da lei de Libras. Elencamos também que, de acordo com Toma e Klein (2010, p. 113), o movimento em prol da oficialização da Libras “[...] significou uma unanimidade nos movimentos surdos”.

Um marco recente para a educação dos surdos do Brasil é a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A Lei surgiu de uma demanda apresentada pela Federação Nacional de Educação de Surdos, a

FENEIS, ao Senado. A partir de agora, a LDB passa a vigorar acrescida do Capítulo V-A em seu Artigo 60-A ao determinar 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)

Entendemos que a sanção dessa Lei impacta de maneira significativa de modo a conduzir os novos rumos da educação bilíngue dos surdos do Brasil no sentido de “fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais”. (BRASIL, 2021). Dentre as ações previstas, esse documento legal em seu Art. 78-A no inciso I determina que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”. (BRASIL, 2021).

Vale destacar que consideramos essa luta pelo reconhecimento legal da Libras e pela educação bilíngue dos surdos como ato decolonial de movimento da resistência surda. Convém frisar que para Walsh (2009) decolonialidade é

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 24)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a decolonialidade “[...] implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 24). No intuito de promover uma educação decolonial para os surdos, entendemos que isso demanda uma mudança política linguística envolvendo todo o sistema da educação. Nesse viés, nos ancoramos nos estudos de Skliar ao afirmar que “pôr a língua de sinais ao alcance de todos

os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo” (SKLIAR, 1998, p. 27).

Ao refletir sobre o uso da linguagem como instrumento de poder, é preciso razoar em como a língua pode ser usada para dominar, excluir e até inferiorizar aqueles que não possuem conhecimento linguístico que seja considerado suficiente e dentro dos padrões exigidos pela sociedade. Diante do exposto, faz-se necessário uma mudança política pautada nas necessidades linguísticas dos surdos a fim de promover de fato a inclusão educacional e social. Caso contrário, o que pode ocorrer é uma inclusão excludente, conforme preconizado por Skliar (2005a), em que os surdos são considerados como parte de um sistema plural e democrático, contudo, dentro da escola é praticada a exclusão.

Na próxima parte, buscaremos refletir sobre as formas de resistência do povo surdo frente à colonialidade imposta nos âmbitos educacional e linguístico.

4 Rumo a uma luta decolonial na educação linguística para os surdos

Rajagopalan (2003, p. 93) explica que uma “língua é muito mais que um código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, de um povo. Ela é uma bandeira política”. É nesse sentido que a língua de sinais representa a bandeira política do povo surdo e faz parte da sua cultura e de sua identidade.

Nessa linha de pensamento, Strobel (2008) defende que

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2008a, p. 42-43)

Desse modo, é necessário enfatizar a importância da língua de sinais na constituição identitária do sujeito surdo e na maneira visual como ele lê o mundo. Como bem alerta Strobel (2008, p. 62) a língua de sinais “sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista”. É nesse bojo de luta pelo reconhecimento de sua língua e de sua cultura que a Literatura Surda

pode contribuir no favorecimento de práticas decoloniais no âmbito educacional e linguístico para os surdos.

Interessante será destacar, agora, o conceito de Literatura Surda como um discurso de resistência, defendido por Carvalho (2019). A Literatura Surda, então, passa a delinear-se como um campo de resistência entre as relações de poder/saber, onde os artefatos culturais surdos são frutos dessas relações de poder/saber (CARVALHO, 2019). Strobel (2008, p. 37) explica que os artefatos culturais surdos são “as normas e valores do povo surdo [...], peculiaridades da cultura surda” que norteiam o jeito de ser surdo por meio de sua experiência visual, da sua cultura, da sua língua e de sua constituição enquanto sujeito.

É nesse caminho, rumo a uma luta decolonial educacional e linguística para os surdos, que a resistência surda se posiciona frente ao colonialismo imposto pelas práticas ouvintistas. Por resistência surda, Klein (1999) argumenta que a luta surda evidencia os movimentos do povo surdo em prol de sua identidade linguística, dos matrimônios surdos, da criação de associações de surdos, na educação dos surdos, dentre outros aspectos que fortalecem a militância surda.

Em relação ao processo educacional dos surdos, Perlin e Strobel (2008, p. 29) explicam que “a educação de surdos fundamentada na diferença e na mediação intercultural entre surdos e ouvintes parece ser o caminho hoje, pois a partir do momento que os surdos são colocados com suas diferenças é que acontecem as trocas”. Compreendemos que existe uma relação entre cultura, interculturalidade e educação linguística, por meio da infusão de perspectivas culturais entre surdos e ouvintes e pelo entrelaçamento de saberes.

Ao refletir sobre a educação intercultural entre surdos e ouvintes, isso nos remete ao pensamento contrário à ideia da monocultura, da hegemonia do saber e do monolinguismo. Nesse contexto bilíngue intercultural, é preciso ainda considerar a concepção de poder linguístico que permeia os diferentes discursos, ainda mais quando se trata do abismo entre o prestígio linguístico da língua oral auditiva, o Português, e da língua de modalidade gestual visual, a Libras.

Os estudos linguísticos específicos que investigam as abordagens de ensino de Libras e de língua oral para o surdo tendo a Libras como língua de instrução, a forma sobre como o surdo se expressa na modalidade escrita e sobre a forma como o surdo aprende a ler e

compreender textos em Língua Portuguesa, podem fornecer dados para que a língua oral seja ensinada e aprendida de maneira crítica pelos surdos brasileiros em contexto bilíngue. Como possibilidade de estratégia rumo a uma luta decolonial na educação linguística dos surdos, buscamos inspiração em Paulo Freire (1988) ao afirmar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra escrita, e aqui acrescentamos, da palavra sinalizada. A partir dessa concepção, podem existir diferentes caminhos bilíngues a serem trilhados de maneira crítica, ética e responsável por cada uma de suas leituras.

A esse ponto, é importante elucidar que defendemos o conceito de surdez enquanto diferença étnico linguística, termo cunhado por Silva (2012), constituinte da cultura surda. Isso se faz necessário, uma vez que nos leva ao desafio de buscar entender as questões antes pontuadas. Agora, essas questões são (re)significadas pela ótica da diferença linguística. A luta por uma política linguística é uma das pautas do povo surdo que também enfrentam outros desafios existenciais, políticos e sociais.

Ao refletir sobre as relações sociais significadas pela linguagem, Wittig (1980) esclarece que

A linguagem é, ao mesmo tempo, intimamente ligada ao campo político, onde tudo o que concerne a linguagem, a ciência e o pensamento se referem à pessoa enquanto subjetividade e à sua relação com a sociedade. **Não podemos deixar estas coisas no poder do pensamento hétero ou do pensamento de dominação.** (WITTIG, 1980, p. 5, grifos da autora)

O que nos chama atenção neste excerto é refletir sobre a subjetividade da pessoa surda e sua relação (ou sua não relação) com a sociedade. O pensamento de dominação ganha mais força e poder quando relacionados a uma perspectiva ouvintista. A surdez localizada no campo da deficiência passa a ser discutida/apresentada pelo colonizador ouvinte, na concepção clínico-terapêutica, em que a pessoa surda é traduzida como sujeito incapaz, sem língua e sem cultura. A imposição de normalizar os corpos surdos incide sobre a negação de sua diferença, de sua língua, de sua cultura e de sua identidade.

A esse respeito, Rezende (2010) elucidada que

Foi nesse campo da medicina que se inventou a surdez como deficiência, que se produziram discursos e saberes sobre os surdos como deficientes e necessitados e que se inventaram técnicas de correção. Técnicas de correção

inventadas. Discursos científicos inventados. Saberes e práticas discursivas inventadas. Discursos fabricados sobre a normalização surda. (REZENDE, 2010, p. 44)

Essa normalização surda não concebe os surdos em condição de igualdade linguística, de poder e saber frente a uma sociedade que em sua maioria é ouvintista. Nesse viés, a lente da incapacidade impede de enxergar para além do estigma da deficiência. Respeitar a língua de sinais como símbolo da cultura surda, é essencial para fortalecer o movimento surdo em uma educação linguística decolonial. É uma relação de imbricação, haja vista que a identidade cultural dos surdos é constituída por meio de atributos que encontram significados por meio da apropriação de sua língua, a língua de sinais.

Mas como se posicionar frente àqueles que desconhecem a sua língua, a sua cultura e a sua subjetividade? Como ter o reconhecimento de sua singularidade e identidade surda para enfrentar os opressores se estes não entendem a sua fala sinalizada? São questões cristalizadas que trazem à tona o abismo social que promove os preconceitos cotidianos sofridos pelos surdos e legitimados pela ótica colonizadora.

Entendemos com Lopes (2002) que os ocupantes do poder estão mais habilitados na condição de serem produtores de outros seres. Diante disso, urge que os grupos historicamente oprimidos encontrem meios de ocupar o lugar de produção dos seus discursos, das suas demandas, no sentido de contribuir para a descolonização dos discursos políticos.

Como resposta a esses desafios, surgem os Estudos Surdos. Fernandes e Terceiro (2019, p. 1) explicam que

Os Estudos Surdos em Educação são um recente campo de pesquisa que tem como objeto o estudo da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, pela problematização da histórica narrativa colonialista lançada aos surdos a partir de uma suposta normalidade ouvinte.

Para Skliar (2005), os Estudos Surdos influenciaram a virada epistemológica que colocou em evidência os novos modos de conhecer, explicar e narrar as experiências surdas. De acordo com o autor, os Estudos Surdos são entendidos a partir do seu reconhecimento político como “[...] um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença”. (SKLIAR, 2005, p. 05)

No âmbito das pesquisas sobre a cultura surda, destacamos estudos de Skliar (1998), Strobel (2008), Karnopp, Klein e Lazzarin (2011), Perlin e Miranda (2003); sobre a identidade surda, Perlin (1998); no campo das investigações da língua de sinais brasileira, Quadros e Karnopp (2004); em relação à literatura surda, as pesquisas de Silveira, Karnopp e Rosa (2003, 2005); e letramento bilíngue para surdos, Fernandes (2003, 2008). Os Estudos Surdos inauguram um forte movimento rumo à luta decolonial dos surdos ao defender os aspectos identitários dos surdos e promover a sua subjetivação, o modo de ser surdo.

Com isso não pretendemos esgotar a definição de cultura surda atrelada aos estudos apresentados. Concordamos com Pinheiro (2012, p. 61) ao defender que “não são os sujeitos surdos que carregam a cultura surda, são os discursos que produzem tais representações, ou seja, existem tantas realidades quantas nosso discurso pode inventar”.

Como discurso de fortalecimento e representação da cultura surda, surge o Slam do Corpo como poesia de resistência da comunidade surda. Criado pelo grupo Corpo Sinalizante, o Slam do Corpo é o primeiro Slam no Brasil que reúne poetas surdos e ouvintes numa performance que envolve a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nas palavras de Santos (2018, p. 6)

O Slam do Corpo abre possibilidades para que as pessoas ouvintes possam compreender a importância da inclusão na nossa sociedade, possam reconhecer as pessoas surdas dentro das suas múltiplas identidades como o surdo negro, surdo LGBTQI, a mulher surda, surdos oralizados(as), implantados (as), conhecedores (as) ou não da Libras, que também passam por processos de invisibilidade social.

A partir do exposto até aqui, buscamos refletir brevemente sobre o Slam do Corpo, a Literatura Surda, os artefatos culturais surdos, a língua de sinais, como forma de resistência do povo surdo. Atualmente, a maior reivindicação do movimento surdo é a criação de escolas bilíngues. O pilar da proposta bilíngue em termos de educação para surdos está pautado no direito de ter a Libras como língua de instrução nos diferentes conteúdos, e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. A esse respeito, Quadros e Karnopp (2004) esclarecem sobre as diferentes modalidades da Libras e da Língua Portuguesa, respectivamente, viso-espacial e oral-auditiva.

As discussões em torno da luta dos sujeitos surdos por meio de estudos e movimentos políticos têm apontado a educação bilíngue como a proposta mais adequada na escolarização de surdos. No que diz respeito ao ensino bilíngue, Skliar (2013) elucida sobre a necessidade de consistência política no que concerne ao poder e saber, ao discutir sobre a assimetria entre surdos e ouvintes, que acaba por controlar e limitar a aprendizagem. Em paralelo à luta pela educação bilíngue do surdo, é imprescindível a luta contra o preconceito em relação ao surdo nos diferentes espaços de convívio social. Skliar ainda pontua que, sem essa percepção, a escola e a sociedade tendem a reproduzir um contexto social e escolar a partir do olhar do ouvinte (SKLIAR, 2013).

Rumo a uma luta decolonial o povo surdo anseia pelo reconhecimento da cultura e identidade surda pautados no direito da educação bilíngue. Como o estímulo do surdo é visual, mídias e imagens são essenciais para que se tenha acesso às informações. No intuito de fortalecer o direito à educação bilíngue como reconhecimento da cultura e identidade do surdo, a Literatura Surda cria condições para que ocorra o fortalecimento identitário surdo.

Sobre esse assunto, Karnopp (2006, p. 100) afirma que

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias lingüísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. Esse fato, entretanto, nos aponta os perigos da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação da cultura surda, no sentido de trazer um romanceio celebratório do passado ou uma homogeneização da história do presente.

A autora ressalta que a Literatura Surda aponta um hibridismo cultural, além de promover a interação das culturas surdas e ouvintes. Assim, como reflexo da colonialidade presente, torna-se natural esse hibridismo. Para significar a aprendizagem dos alunos surdos no que tange à sua primeira língua, além de atuar como facilitadora no processo de construção de sua identidade, na observação de Strobel (2009, p. 61), a Literatura Surda “traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos”.

Considerando que o processo de luta decolonial para os surdos compreende o resgate de sua história, de sua cultura e de sua identidade enquanto sujeitos que se reconhecem por meio da língua de sinais, a educação bilíngue se constitui como importante reivindicação

na constante luta para descolonizar o ensino para este grupo. Essa pauta se faz presente na agenda da resistência surda que tem se mobilizado historicamente para o reconhecimento identitário, cultural, social e linguístico do seu povo.

A seguir, apresentaremos as nossas considerações finais sobre as discussões desenvolvidas nesse trabalho.

5 Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas no presente estudo, entendemos que as relações de poder enraizadas na sociedade, permeiam todas as relações sociais. Em se tratando especificamente dos surdos, essas relações de poder compreendem as vertentes linguística, identitária e cultural. Por linguística, retomamos a discussão sobre a luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua como símbolo de sua cultura e de sua identidade. Com isso, entendemos que o reconhecimento da Libras como *status* linguístico representou um grande passo rumo a uma luta decolonial dos surdos no âmbito educacional e linguístico.

Para tanto, retomamos o objetivo geral proposto neste trabalho que foi o de discutir, ainda que de maneira sucinta, sobre a colonialidade linguística imposta à comunidade surda brasileira, tendo em vista a desvalorização das línguas de sinais, e em específico, da Língua Brasileira de Sinais – Libras tanto na sua legislação quanto em suas políticas inclusivas no âmbito educacional. Nessa direção, concordamos com Skliar (2005a), ao refletir sobre as imposições dos ouvintes como maioria linguística e seus efeitos no processo educacional dos surdos enquanto minoria linguística.

Tomamos, como pressuposto dessa discussão, que a história do povo surdo foi marcada pela imposição da colonialidade do poder linguístico na educação desses sujeitos. Esse fato ocasionou em um processo de inclusão permeado com ações excludentes, conforme pontuado por Skliar (2005a). A partir disso, entendemos que os surdos estão presentes nos espaços escolares, mas o sistema educacional não efetiva um currículo pautado em sua diferença linguística que pressupõe a língua de sinais como língua de instrução.

Rumo a efetivar uma luta decolonial no contexto educacional e linguístico, o povo surdo resiste por meio de sua cultura e de sua identidade. A exemplo disso, temos os Estudos Surdos, a Literatura Surda, o Slam do Corpo, o reconhecimento da Libras como *status* linguístico, dentre

outros movimentos que buscam conferir meios para interromper os efeitos colonizantes e seus impactos na história dos surdos.

Esperamos que as discussões suscitadas nesse breve estudo contribuam para fortalecer as questões identitárias, as questões linguísticas, as questões pedagógicas e, de modo geral, as questões sociais e culturais do povo surdo. Em nossas palavras finais, buscamos refletir sobre a responsabilidade científica e social enquanto pesquisadores ao questionar os saberes que nos constituem, já que nossas bibliografias são coloniais, ocidentais e universais.

Por meio dessa pesquisa buscamos encontrar meios de não perpetuar o saber colonizador sobre nós mesmos e também sobre o povo surdo. Para descolonizar o outro é preciso nos libertar das amarras de nossa própria colonização.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, L. C. C. **Lendas da identidade: o conceito de literatura surda em perspectiva**. Curitiba: Appris Editora, 2019.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Revista do Centro de Educação**, v. 24, p. 1-7, 2004.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Letramento na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. A língua portuguesa no mundo. São Paulo: FFLCH, p. 1-30, 2008.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HALL, S. **Cultura e representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HUMPHRIES, Tom. **Communicating across cultures (deaf-/hearing) and language learning**. Doctoral dissertation. Cincinnati, OH: Union Institute and University, 1977.

KARNOPP, L. B. Literatura surda. ETD: **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, p. 98-109, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795>

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LAZZARIN, M. L. L. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. s.l: Ed. da ULBRA, 2011.

LOPES, L. P. da M. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva da raça e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. *In*: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 88-94.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. *In*: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

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 – ISSN: 1676-2592. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.807>

NEIGRAMES, W. P. *et al.* O ensino de Libras e a Linguística Aplicada: uma ponte possível. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 67-82, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54460>

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

PERLIN, G. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998. p. 51-73.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PINHEIRO, D. **YouTube como Pedagogia Cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda**. 2012. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica; linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTOS, N. J. O Slam do Corpo e a representação da poesia surda. **Revista De Ciências Humanas**, vol. 18, n. 2, jul./dez. 2018

SILVA, L. C. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, L. C (Org). **Inclusão educacional, do discurso a realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: Edufu, 2012.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L.; ROSA, F. S. **Rapunzel surda**. Editora da ULBRA, 2005.

SILVEIRA, C. H.; KARNOPP, L.; ROSA, F. S. **Cinderela surda**. Canoas: Ed. ULBRA, 2003.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 1, 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013. p. 7-14.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005a. p. 7-32.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

SOFIATO, C. G.; CARVALHO, P. V. COELHO, O. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-25, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID23212>

SOUZA, I. L.; BARCELOS, A. M. F. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 851-863, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-5>

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

THOMA, A. S.; 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.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p. 37-69.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e reviver. *In*: CADAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WITTIG, M. The Straight Mind. **Feminism Issues**, v. 1, p. 103-111, Summer 1980. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02685561>

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Recebido em: 30.09.2020

Aprovado em: 16.02.2021