

## **Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar**

Liane Camatti\*  
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin\*\*

### **Resumo**

O trabalho que segue se constitui a partir de uma proposta investigativa que tem por objetivo central analisar as formas pelas quais a comunidade surda pode se relacionar com o espaço escolar e como, neste contexto, se dá a emergência do sujeito cultural surdo a partir da captura de sua diferença. Desta forma, parte-se a uma análise sobre a forma pela qual a escola de surdos está sendo produzida e que local ela está ocupando quando a comunidade surda se encontra, se relaciona ou, até mesmo, se aloca no espaço escolar. Nesta perspectiva, as ferramentas analíticas utilizadas para o desenvolvimento deste texto são retiradas do campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação, focalizando especialmente discussões concernentes à instituição escolar, à cultura, à comunidade e ao sujeito pedagógico surdo. Assim, será traçada uma discussão acerca das formas pelas quais a escola vem se constituindo enquanto espaço de disciplinamento, do circuito da cultura, de instituições de significados. A escola para surdos é, muitas vezes, o único lugar de comunicação. Pode-se inferir, com isso, que ela tenha alguns papéis que a diferem de escolas regulares. Com isso, emerge um panorama no qual as práticas disciplinares da escola são revistas, alteradas e condicionadas pela aproximação com a comunidade surda. Esta, por sua vez, também apresenta contornos bastante peculiares, irrompendo como um espaço que tem na renitência dos discursos acerca da cultura, sua principal arma de resistência.

**Palavras-chave:** Cultura. Diferença. Escola e comunidade surda.

### **Deaf culture and community: intersections and emergence of the deaf pedagogical subject in the school environment**

#### **Abstract**

The work that goes on is from a research proposal that aims at examining the ways in which the deaf community can relate to the school environment and how, in this context, the deaf culture subject emerges from capture his difference. Therefore, it starts out a review of the way the school for the deaf is being produced and the place it is occupying when the deaf community meets, relates or even is allocated within the school environment. Accordingly, the analytical tools used

\* Professora de Educação Especial/LIBRAS – Instituto Federal Farroupilha/Campus Alegrete. Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Professora Doutora do Dept. de Educação Especial/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

for the development of this text are taken from the field of Deaf Studies and Cultural Studies in Education, focusing especially on discussions concerning the educational institution, culture, community and deaf pedagogical subject. Thus, trace a discussion about the ways in which the school is becoming a place of discipline, of culture circle, institutions of meanings. The school for the deaf is often the only place of communication. It can be inferred that it has some roles that differ from regular schools. A picture emerges in which the school's disciplinary practices are reviewed, modified and conditioned by the approach to the deaf community. This, in turn, also has very peculiar forms, breaking into a space that is the reluctance of discourses about culture, its main weapon of resistance.

**Keywords:** Culture. Difference. School and the deaf community.

### **Uma realidade... uma não-realidade**

As discussões acerca do território comunitário e escolar ocupado pelo povo surdo vêm tomando com certa frequência como objeto de análise a “realidade” destes espaços. No entanto, proponho, no decorrer deste texto, pensar nestes cenários como emergentes, partindo de uma concepção perspectivista de realidade. Neste sentido, parto da tomada da realidade, mas realidade como verdade, como coisa desse mundo. Verdade como interpretação, como criação.

Discursos que representam a surdez como diferença linguística têm sido tomados com grande frequência por pesquisadores e sujeitos envolvidos na educação de surdos. Num cenário nomeado como “visão sócio-antropológica da surdez”, a escola de surdos figura como o espaço que, “naturalmente” melhor se adéqua as necessidades de sua comunidade. No entanto, se tomarmos a verdade como coisa desse mundo, as representações, incluindo as que versam sobre a escola de surdos, nada poderiam ser, senão verdades perspectivamente inventadas, versões da realidade.

É a partir deste mote que me lanço à compreensão da escola articulada com a comunidade surda e com a cultura surda. Tal discussão gira basicamente em dois eixos: o da escola, como instituição forjada na modernidade; e o da cultura e da comunidade surda, a partir do entendimento acerca de sua constituição e argumentos que a fazem tomar parte na constituição do contexto escolar.

Numa época marcada pela liquidez das coisas do mundo, não há medidas ou técnicas que solucionem de uma vez por todas demandas sociais. Nesta lógica, questões que foram durante décadas as causas que mobilizavam a militância surda, como a luta pelo espaço escolar específico para surdos sob a égide da importância do ensino em língua de sinais, do contato entre os pares e as pesquisas referentes a estes assuntos não encerraram em si a necessidade de discussões sobre a questão da educação de surdos. Neste sentido, as

mais recentes pesquisas e bandeiras levantadas neste campo, têm trazido outras questões. Há um deslocamento das discussões, já que à medida que vão sendo implementadas mudanças emergentes daquelas primeiras pesquisas e lutas, vão também surgindo novos problemas, novas questões, novas temáticas.

Pensar na impossibilidade última de tomar a realidade pode custar deslocar boa parte de nossas crenças modernas. Tanto mais quando se fala em educação e, sobretudo, em escola. Isto por estarmos imersos em uma racionalidade que nos convida a todo o momento a pedagogizar a realidade. A tomá-la nas mãos e manipulá-la. E isto só seria possível a partir de um entendimento de realidade como algo palpável, passível de classificação, de ordenamento, de gerência. Larrosa (2008, p. 191-192) nos auxilia a pensar na maneira como tomamos a realidade:

Será que só conhecemos o real, seja isso o que for, se o mesmo não estiver mediado, enquadrado, enjaulado pelas operações de categorização, de tematização, de ordenação, de hierarquização, de abstração, etc., constituintes das lógicas de nossos sabores e de nossas práticas? Ou será que a realidade, seja isso o que for, não está fora da jaula e, por isso, não podemos senti-la ou percebê-la a partir de uma experiência enjaulada?

Será que não somos nós que estamos enjaulados junto à experiência e damos voltas e mais voltas sobre nós mesmos, sem real algum, sem nenhum outro, sem exterior algum, sem acontecimento algum, sem surpresa alguma, sem nada diferente a nós mesmos (ou a nossas projeções, ou a nossos desejos, ou ao que já sabemos, ao que já pensamos, ao que já queremos...), que nos toque, ou nos passe, ou nos aconteça, ou que nos faça frente?

Desta forma, faz-se oportuno conceber o perspectivismo como “[...] a visão interpretativa da verdade, a crítica do sujeito, o questionamento do pensamento identitário, a força e o poder como elementos formadores e constitutivos” (SILVA, 2003, s/p). Tal maneira de conceber as coisas do mundo, os elementos que se fazem verdade, tomam a centralidade desta discussão, justamente pela impossibilidade de tomar tanto a escola como a comunidade surda fora do jogo de instituição de verdades, sempre cambiante pelos limites traçados pelas tramas do poder.

Não existe, de um lado, um reino das aparências, das coisas sensíveis e, de outro, um reino das essências, das coisas inteligíveis, que seria a verdadeira realidade. A única “realidade” é a das aparências. Não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada, porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo (SILVA, 2003).

Tal contribuição é fundamental para desnaturalizar alguns dos discursos mais prevalentes no cenário atual da educação de surdos. Eles colocam a escola específica para esses sujeitos como o ápice das coisas que podem ser boas para uma comunidade que tem sua essência cristalizada em artefatos diferenciados. Estes, por sua vez, também são tomados de forma naturalizados. “[...] o termo cultura surda é usado como estratégia pela política da diferença e tem sido tão difundido que muitas vezes cai no engessamento” (GOMES, 2009, p. 8). Seguindo o empréstimo desta mesma autora, ao fazer isto, “[...] perde idéia da experiência de pertencer ao povo surdo e de suas múltiplas formas de acontecimento e recai ao nomenclaturá-la e enclausurá-la a partir de artefatos” (p. 8).

A partir disto, tento situar tais produções em um campo permeado por forças que produzem, valoram e determinam as condições de estar no mundo destes sujeitos. A produção da diferença aqui, se dá neste campo conflituoso de forças, que envolve culturas e relações indissociáveis de poder e de saber. A produção da alteridade, neste contexto, passa inevitavelmente por relações de atribuição de sentido. Sentido que também inexistente fora de campos de força de saber e de poder.

Pensar na existência de uma coisa-em-si equivale a pensar na existência de um mundo subtraído ao processo de atribuição de sentido. A coisa-em-si só poderia ser, então, um sem-sentido ou um sentido-fixado. Mas em qualquer ato de apresentação da coisa-em-si, que aponta para a relação entre forças que colocou em movimento esse pôr e esse posicionar da coisa-em-si. A coisa-em-si está inseparavelmente amarrada ao sentido (SILVA, 2003).

É partindo desses entendimentos que parto à discussão acerca da produção do sujeito pedagógico surdo no espaço da intersecção entre comunidade e escola de surdos. Um espaço que pode ser o lugar da resistência e do sentimento de conforto comunitário, como pode ser o não-lugar ao qual é relegado o sujeito surdo a partir de técnicas de dominação, normalização e produção da alteridade deficiente.

### **Um lugar... um não-lugar**

O capítulo introdutório do livro Comunidade de Zygmunt Bauman (2003), localiza a comunidade como um território inquestionável, seguro, positivo, confortável e acolhedor. Feitas as devidas adjetivações iniciais deste espaço, não é difícil compreender que os grupos humanos, em busca desta segurança oferecida pela comunidade, busquem-na. Desta forma, a comunidade é vivida por sujeitos que compartilham características que lhes façam buscar este espaço comum. Neste contexto, também é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pela busca e pelo acolhimento na comunidade minoritária, no grupo que

os protege, que lhes proporciona segurança, confiabilidade e acolhimento. Despertados tais sentimentos, a comunidade funciona como uma mola propulsora, que incute em seus membros uma mobilização em busca de um pretensu *mesmo*, já que numa comunidade, “nunca somos estranhos entre nós” (BAUMAN, 2003, p. 8).

Seguindo com o empréstimo que faço da obra de Bauman, a comunidade, tão sonhada e almejada, se põe aos sujeitos como um paraíso perdido, dada a impossibilidade de alcançar em última instância todos os elementos que ela carrega consigo em sua idealizada “essência”. A partir deste panorama e retomando o espaço da comunidade surda, podemos nos perguntar: existe uma referência que pauta a organização da comunidade? Não seria este paraíso impossível de ser alcançado e de ser vivido que norteia o grupamento dos sujeitos surdos nesta comunidade? Não estaríamos, na verdade, falando apenas do desejo de segurança e de fortalecimento que é conseguido unicamente na soma entre o *eu* e o *outro mesmo*? Tais questionamentos tomam maior pertinência ao considerar que a formação identitária, na verdade, passa, antes de mais nada, pelo fato de a comunidade segura, confortável, intolerante ao que lhe externa, não é alcançável. Neste sentido, as identidades aparecem com certa força, buscando identidades mesmas que compartilhem justamente das mesmas fragilidades; justificando, assim, a busca da coletividade como proteção contra incertezas individualmente enfrentadas.

A contemporaneidade constitui-se em um período fortemente marcado pelo desvanecimento das fronteiras que outrora marcavam com certa segurança os limites das relações e o lugar que deveria ser ocupado pelas coisas. Uma sociedade já marcada por um ordenamento que, apesar de contingente, apresentava traços de solidez e, hoje, tem um ordenamento que se mostra ainda mais abrangente e eficaz, com caráter sutil, deslizante por entre os limites movediços, fugidios, incapturáveis. Neste sentido, tentar entender o pertencimento à comunidade surda, afirmar que o sujeito está nela, significa dizer que não está fora. E isto implica em condutas apropriadas e aceitáveis no âmbito comunitário, o que garantiria a não travessia da barreira, da cartografia traçada no delineamento do território comunitário. A *mesmidade comunitária* é buscada em detrimento ao *eu*, ou seja, há um apagamento da identidade uma em favor da busca pela identidade do grupo.

Esta busca pelo grupo passa inevitavelmente por um entendimento entre os membros da comunidade. No entanto, existe a necessidade de compreender o caráter não-natural deste entendimento comum. São acordos forjados, barganhados negociados e praticados até o momento em que são subjetivados pelos elementos da comunidade e passam a assumir ares de naturalidade, não mais sendo questionados ou, sobretudo, impugnados. A partir desta análise, poder-se-ia traçar uma gama de “entendimentos” que dão sustentação à comunidade surda. No entanto, não pretendo me ocupar disto, pretendo sim, trazer, neste contexto, a cultura surda como reguladora de ações e como base para que este entendimento comunitário funcione e faça com que a

comunidade surda opere como o espaço no qual “vale a pena” resilir a sua identidade em favor da identidade do grupo que fornece segurança e acolhimento.

A comunidade surda acaba, muitas vezes, sendo tomada como um gueto. Isso se justifica na renitência dos cuidados de suas fronteiras para que nada passe por elas. Para tal, a própria comunidade recorre a estratégias de ordenamento, criando, categorias que coordenem seu interior. Produções recentes, como por exemplo, diferenciações entre “comunidade surda” e “povo surdo” (STROBEL, 2008), dão visibilidade ao desejo de uma “pureza surda” que servirá como pilar de sustentação para a organização da comunidade. Torna-se visível uma tendência à adjetivação da alteridade, na qual apenas algumas facetas são aceitáveis. “Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes sobre os nomes já pronunciados. Somente alguns poucos retalhos de sua alma são autorizados” (SKLIAR, 2003, p. 196-197).

Não haveria como desagregar a construção da identidade da cena cultural. A identidade é constituída a partir das tramas culturais discursivas. A cultura pode ser tomada como “constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997). Isto faz parte da tomada da cultura como um conjunto de significados compartilhados, que dá o tom a toda e qualquer ação social não instintiva dos sujeitos e que é através dela que estes regulam suas condutas em relação a si e aos outros.

Veiga-Neto (2004, p. 40 e 2006, p. 308), propõe que a cultura também, historicamente, é fator de ordenamento, de classificação, de agrupamento de grupos sociais. Isto ocorre a partir do momento em que cada grupo significa com mais ou menos relevância determinados artefatos. Significações estas produzidas na ambivalência da linguagem, que embasa o movimento de tensão entre as culturas, dando sustentação para o processo de ordenamento da sociedade e aproximando, definitivamente, a cultura das relações de poder.

A partir da transformação semântica sofrida na modernidade pela palavra “cultura” tornou-se um imperativo discuti-la não mais mantendo a centralidade produtiva - descrever o que é cultivado por determinado povo que compartilha determinados elementos culturais e não outros. Urge discuti-la dentro de outra perspectiva que assume: a de operadora de elementos de classificação e ordenamento. Movimento que toma corpo no momento em que a cultura passa, a partir dos jogos de linguagem, a determinar o que de melhor havia nas produções da humanidade e, por conseguinte, ser critério determinante nos movimentos de segregação e de exclusão.

Se concebermos que exista “A Cultura” – no singular, por ser única e com inicial maiúscula, por se sobrepor ao restante (VEIGA-NETO, 2006, p. 309) – é possível verificar dentro de um jogo de forças, qual seria esta cultura em detrimento de outras. Retomando o jogo de atribuição de sentidos, “dizer “é

isso” não supõe a existência de um “isso”, mas a existência da capacidade, do poder, de dizer “é isso” (SILVA, 2003). No contexto deste estudo, essa posição é facilmente ocupada pela cultura ouvinte por ser majoritária. Se tomada desta forma, a díade ouvinte/surdo está composta, bem como a determinação dos lugares a serem ocupados pela comunidade surda nesta.

Este movimento se coloca como pilar de sustentação de muitas das assimetrias de poder entre comunidades surda e ouvinte. Isto acontece pois a alteridade deficiente é produzida quando a cultura é colocada nesta lógica, já que as produções culturais de uma comunidade anormal, acaba se constituindo nos limites da norma.

Tal alteridade é produzida através da forma como se concebe a diferença. A tomada da diferença pela oposição, talvez seja uma das brechas mais largas que a modernidade encontrou para entre elas fazer brotar suas díades classificatórias e excludentes. Aqui a diferença emerge pelo que *não* se é. A diferença que comunga da falta e que é pensada pela idéia do contrário. Nesta lógica, a alteridade será sempre deficiente. Do não-ser.

Desta forma, toma força o movimento da comunidade surda, que se organiza em torno de suas atribuições diferenciais para dar sustentação a um movimento de resistência. A escola de surdos, nesse cenário, muitas vezes funciona como trincheira que guarda por dentro de seus muros a sensação de segurança e a possibilidade real de resistência. A discussão feita por Ríos (2002, p. 113), nos ajuda a compreender o status atribuído ao espaço da escola como território da comunidade surda:

Um devir-minoritário que, com suas vozes, irrompe no espaço escolar e se infiltra nos cenários educacionais, tal como a luta de muitos grupos (chamados minorias) têm empreendido pela igualdade jurídica ou pelo direito de portar um nome que é diferente daquele de sua “ordem biológica”, reclamando para si próprios um lugar.

Nesse sentido, qual é esse lugar atribuído ao devir-surdo quando a escola se movimenta de acordo com as premissas da comunidade?

Na contemporaneidade, as principais lutas não envolvem a violência física, mas são lutas simbólicas, pelo domínio de territórios também simbólicos. Neste contexto, muitas vezes, pode-se falar em minorias lutando por espaços que não lhes seria devido, dada sua incapacidade de geri-los, ou melhor, nada se sabe sobre como o fariam, como administrariam suas condutas e o que isso significaria para a normalidade. Neste caso a diferença emerge na centralidade de discursos que a colocam na vitrine, que dão visibilidade a ela. O respeito às diferenças, aqui, aparece muito mais como um consentimento da normalidade para que se deixe ser o que eu não sou. Desde que eu possa vigiá-los, representá-los, narrá-los, construí-los e fazê-los ser o que eu não sou; desde que eu permita *que* sejam e *o que* o sejam.

Pode-se ter aqui, que as armas para resistir devem estar atentas a uma nova configuração de força e de poder. Logo, a resistência também deve ser simbólica. Assim, toma forma um movimento em via de mão dupla: se, para um lado, a afirmação cultural leva os sujeitos a uma sensação de pertencimento, de acolhimento, de possibilidade de proteção, por outro lado, oferecer tal segurança através da cultura vem progressivamente se tornando mais interessante a uma sociedade que tem no controle seu principal investimento. É aqui que se torna possível governar pela cultura a conduta do sujeito pedagógico surdo.

Pensar a escola, neste contexto, se faz imprescindível. A escola pode ser pensada a partir de inúmeros prismas. No entanto, interessa para este trabalho é lançar um olhar a respeito de sua configuração quando tomada pela comunidade surda como sua maior trincheira. A instituição escolar é, a todo o momento, tomada como objeto que necessita ser repensada, criticada para que, ao fim, se possa atingir uma escola melhorada, mais evoluída e que venha a contemplar aos imaginados propósitos da sociedade. No entanto, esta é uma tarefa improvável, “pelo fato de a escola ser uma instituição pré-instituída a partir de uma lógica que a precede, a multiplicidade de relações e combinações que foram possíveis de ser estabelecidas no decurso de sua história está atravessada por uma força dominadora” (RÍOS, 2002, p. 114).

A escola de surdos ao aparecer no final da linha de progresso da educação de surdos, parece ter sido alvo de tal reorganização e ter conseguido se tornar um espaço diferente, de respeito, onde as diferenças podem simplesmente sê-las, sem as constantes pressões da normalidade. No entanto, é necessário pensar que tal espaço já está territorializado simplesmente por ser escola. Um território já demarcado pela modernidade em seu afã de ordenamento. Qualquer modelo de escola é construído sobre o mesmo solo.

Dizer que a escola é um espaço que se pode re-conhecer suas localizações discursivas é afirmar que se trata de um espaço territorializado. Que significa isso? Se olharmos as diferentes formas que adquirem as práticas escolares e, por conseguinte, os processos de construção/organização dos sistemas simbólicos da instituição escolar, damo-nos conta de que os sujeitos, ao se tornarem escolares, irrompem em um espaço que já é. (RIOS, 2002, p. 113)

O sujeito ao cruzar pela escola passa a ter as marcas deste espaço incidindo sobre ele e, conseqüentemente, passa a operar de acordo com a sistematização e organização do espaço escolar. Desta forma, grande parte das marcas que os sujeitos surdos levam consigo, são engendradas na própria escola de surdos.

A tradição pedagógica captura a diferença e faz do diferente um caso adverso, mas também sujeito dessa mesma tradição. Aquelas marcas que antes já incidiam nos corpos surdos são marcas que transcendem a diferença.

Ora, enquanto força logocêntrica que não permanece estática e que é forma, *logos*, *ratio*, poder, *teknos*, máquina, cosmos, opera por meio de suportes que sedimentam as formas de *ser* e *estar* na instituição escola, perfeitamente reconhecíveis nas tradições pedagógicas, nos *corpus* curriculares, na burocracia escolar, nos edifícios, nas salas de aula (RÍOS, 2002, p. 114).

O espaço escolar toma o diferente e, através de seus dispositivos, atribui a ele um lugar que objetiva a normalização de todos. A comunidade surda, da mesma forma que a escola, também constitui-se como espaço de vigilância, controle e ordenamento. E é neste cenário que insurge o sujeito pedagógico surdo, tendo sua constituição atravessada pela significação emergida da convergência entre comunidade e cultura surda com o território escolar.

### **Notas para finalizar**

A cultura se posiciona centralmente nas relações entre os sujeitos, tendo esta, caráter fundamental no cenário da escola e da comunidade surda. Talvez isto aconteça até pelo espaço geográfico ocupado por essa comunidade que é configurado por uma aterritorialidade que funciona como um catalisador de confusão e dissolvimento dos limites entre os outros e os mesmos que, por sua vez, se apegam e se congregam em torno de uma famigerada cultura. Por fim, aponto o espaço da escola de surdos como local que agrupa e, muitas vezes concentra a comunidade surda. É prioritariamente neste espaço que a aproximação entre os sujeitos surdos vem acontecendo. Esta articulação da comunidade com a escola acaba dando contornos muito peculiares a ela, deixando-a marcada por elementos da cultura e da comunidade. Neste panorama, é indispensável partir do entendimento de que a instituição escolar tem caráter adventício. Julia Varela e Alvarez-Uria (1992 apud ROCHA, 2004, p. 122) apontam questões inerentes ao aparecimento escolar, como o nascimento da infância, a constituição de um espaço específico destinado à educação, o aparecimento de um corpo de especialistas, a destruição de outros modos de educação, a institucionalização da escola com seus códigos e obrigatoriedades. Todos estes aspectos apontam diretamente para o caráter adventício da escola. Desta forma, a escola de surdos não pode ser dissociada da racionalidade que atravessa historicamente o surgimento e sustentação da instituição escolar.

Muitas vezes tomada como um paraíso, a escola de surdos cai nessa rede, e se produz a partir de discursos e representações também inventadas. Há, assim, um investimento feito na desconstrução da escola como instituição naturalizada para passar a entendê-la como “coisa desse mundo”. Nesse jogo, a escola de surdos é produzida, produtora e suas verdades são perspectivas.

Comunidade surda, cultura surda, escola de surdos... três elementos constituídos na contingência histórica a partir de condições de possibilidade de aparecimento de regimes de verdade que constituem esta cena na contemporaneidade. Neste contexto, não há como não evidenciar o caráter forjado das significações que entoam a cultura surda, a pedagogia surda, a escola

de surdos, a comunidade surda e a identidade dos sujeitos que se prendem a cada um destes elementos para se fortalecer, se assegurar e resistir constantemente às práticas de normalização.

## Referências

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

GOMES, A.P.G. Simulacro cultural na produção da alteridade surda: recorrências discursivas em contextos de educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo, 2009. CD-ROM.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LARROSA, J. Desejo de realidade: experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 185-193.

RÍOS, G. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 111-112, jul./dez. 2002.

ROCHA, C.F. O espaço escolar em revista. In: COSTA, M.V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004. p.117-142.

SILVA, T.T. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, S.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

VEIGA-NETO, A. Cultura e Natureza; cultura e civilização: precauções quase metodológicas. In: SOMMER, L. H., BUJES, M. I. E. (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. da Ulbra, 2006. p. 305-315.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M.V. **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2004. p. 37-72.

*Cultura e comunidade surda: intersecções e emergência do sujeito pedagógico surdo no espaço escolar*

**Correspondência**

**Liane Camatti** – Rua Daudt, 577. Apto 405. CEP: 97010-150 – Bairro: Centro, Santa Maria.

*E-mail:* [lianecamatti@yahoo.com.br](mailto:lianecamatti@yahoo.com.br)

Recebido em 02 de dezembro de 2009

Aprovado em 03 de fevereiro de 2010

