

Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação¹

Carlos Skliar²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo colocar sob suspeita os conceitos de “inclusão” e de “escola inclusiva”, através de uma análise epistemológica, política e pedagógica. Com esse objetivo, se discutem os vários sentidos em que podem ser lidas as mudanças em educação e se colocam algumas perguntas relacionadas com a promessa integradora do neoliberalismo, o problema de formação de professores e as representações implícitas sobre a alteridade deficiente nas práticas e nos discursos “inclusivos”.

Palavras-chave: Exclusão/inclusão; Escola inclusiva; Mudanças educacionais; Alteridade.

Summary: The present work focus on the problem of inclusion through an epistemological, political and pedagogical view. I discussed the different senses in which changes in education are intended and make a few questions about integration promise, teaching formation process and implicit representations about the other disabled in practices and discourses about inclusion.

Key-words: Exclusion/inclusion; Mainstream school; Educational changes; Otheress.

¹ As perguntas que incluo neste artigo me foram feitas pela equipe coordenada por Sarai Schmidt para o Jornal NH na escola em abril de 2000. Nesse momento o professor Claudio Baptista e eu respondemos as perguntas para uma edição especial denominada *Inclusão ou Exclusão?* Agradeço ao jornal mencionado pela autorização para reproduzir algumas dessas perguntas. Esclareço, porém, que os textos das respostas não são os mesmos que utilizados naquele momento.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Coordenador do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos. Coordenador de Educação Especial da Secretaria de Educação da Prefeitura de Porto Alegre.

O problema dos sentidos das mudanças em educação

Gostaria neste artigo apresentar um conjunto de questões, dúvidas, incertezas e discussões, sobre o problema epistemológico, político e pedagógico daquilo que têm sido chamado de “inclusão” ou “escola inclusiva”. O conjunto de problemas aqui levantado não pretende esgotar as várias dimensões implicadas na discussão cultural, lingüística, social e educativa do/s significado/s de uma educação para todos.

Parece-me que uma primeira abordagem desta questão deveria considerar o/s sentido/s do que se compreende como mudanças em educação. Se o que está em jogo hoje, sobre tudo, é a compreensão de que a “inclusão”, a “escola inclusiva” constituiu-se como mudança, é necessário então começar a nossa reflexão acerca do/s sentido/s implicados na idéia mesma de mudança/s em educação.

É possível pensar que na atualidade temos, centralmente, quatro dimensões de entendimento sobre o que significam as mudanças em educação. Ainda sabendo que essa descrição poderia ser lida como um *didaticismo*, as mudanças educativas devem ser traduzidas/interpretadas/lidas em termos de

- a) Mudanças textuais e/ou legais. Existe a idéia mais ou menos generalizada de que toda mudança em educação deve ter como ponto de partida uma mudança nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos institucionais. Neste sentido, quando se fala da mudança da escola excludente para uma escola inclusiva, considera-se a declaração de Salamanca ou a Lei de Diretrizes Básicas ou, segundo o país em questão, todo documento oficial que deve ser considerado o fundamento principal para a/s mudanças. Sem querer ignorar a importância da produção técnica das secretarias de educação e/ou dos organismos internacionais, sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos. Assim, os sujeitos da educação – professores, alunos, pais, funcionários, etc. – não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas. Em outras palavras, a mudança textual geralmente exclui aos movimentos sociais educativos que dão vida à vida da escola.
- b) Mudanças de código. É também habitual nas concepções pedagógicas atuais, considerar que a/s mudança/s devem não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar, os programas na formação de

professores, a mudança desde a horizontalidade para a transversalidade didática, entre outros códigos. Ao igual que no item anterior parece-me que a questão da/s mudança/s assim entendidas, subordina o significado da Educação ao de laboratório pedagógico, aonde professores, alunos, pais e comunidade se constituem apenas em instrumentos ao serviço das mudanças e aonde surge com particular ênfase o papel do especialista como agente essencial da/s mudanças.

- c) Mudanças das representações³. Se o que resulta particularmente crucial na mudança de um paradigma é a crítica e a implosão dos paradigmas contemporâneos, o que está verdadeiramente em jogo não é o texto ou os códigos da educação e sim, por um lado, os mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais são as funções dos professores no processo educativo. As mudanças, então, devem-se orientar a colocar sob suspeita tais representações, a criticá-las, a fazer delas o princípio do questionamento dos paradigmas contestados; em outros termos, se as mudanças não revelam com crueza o *statu quo* das representações e significados políticos em educação, as dimensões textuais e de código permanecem num plano superficial, na ordem dos discursos técnicos, numa direção que não mexe com os discursos e as práticas hegemônicas em educação.
- d) Mudanças das identidades. Por outro lado, toda/s a/s mudança/s em educação deve/m envolver a questão da/s identidade/s. Refiro-me, especificamente, às identidades dos professores, das escolas e, ao mesmo tempo, às identidades dos sujeitos que são objeto da/s mudança/s.

É claro que considero que estas dimensões que tenho apresentado são insuficientes e que se requer um maior aprofundamento. Mas resulta evidente que o quadro deveria ser invertido, quer dizer, que a/s mudança/s em educação começa/m com a/s mudança/s nas identidades e nas representações e podem, ou não, alterar profundamente o texto e os códigos educativos. Pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão *naturalmente* as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas.

³ Utilizo representações não como informações ou como "aquilo que realmente pensamos sobre um fato, um acontecimento ou um sujeito". Trabalho o problema das representações a partir do sentido que dão a este termo os Estudos Culturais, por exemplo K. Woodward (1997): *são práticas de significação e sistemas simbólicos através dos quais se produzem sentidos e nos posicionam como sujeitos*.

O problema da relação entre exclusão/inclusão

Existe a tendência a entender os processos de inclusão/exclusão a partir das relações exclusivamente econômicas e sociais. Explica-se que através das transformações no mundo do trabalho e do surgimento da automação, por exemplo, estariam ocorrendo mudanças nas relações de produção, nas quais as relações de dominação e exploração não seriam mais as predominantes, mas sim, as pessoas estariam sendo excluídas do trabalho e da produção.

Podemos perceber que a perspectiva a partir da qual essas tendências analisam a exclusão é preponderantemente histórica-econômica, levando a entender a exclusão a partir do fato de não ter trabalho – estar desempregado, e assim, ligando a exclusão à pobreza.

Uma das problematizações desta forma de entendimento seria perceber, na atualidade, exclusões que estão *fora* desta forma de análise. A exclusão de grupos étnicos, de grupos homossexuais, da alteridade deficiente⁴, entre outros, não se sustenta a partir desta análise econômica, enfatizando-se, então, aspectos psico-sociais da exclusão.

Quando nos referimos à relação, ou às relações entre inclusão/exclusão, facilmente nos vem à mente a idéia de um espaço, e de estar dentro ou fora deste espaço, de estar de um lado ou de outro de uma suposta fronteira. Estabelecer os limites desta fronteira é, no mínimo, uma tarefa complicada, pois as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional.

Quando se pensa em inclusão/exclusão em sociedades contemporâneas complexas como as nossas, as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo

⁴ A forma de denominação que assumo neste trabalho (alteridade deficiente) pode ser considerada como politicamente incorreta, porém forma parte do problema dos significados políticos. Ao mencionar deficientes, deficiência, outros deficientes, alteridade deficiente, etc. não estou me referindo aos sujeitos individuais, concretos, senão a uma representação bastante difundida e hegemônica: o modelo biológico da deficiência (Franklin, 1997). As sucessivas mudanças de nomes neste território educacionais não são novas e muito menos ingênuas: supõem uma pretendida posição politicamente correta, que consiste em sugerir o uso de eufemismos para nomear a estes e outros grupos.

social fazem com que ele ou ela possa ser incluído por algumas condições e, ao mesmo tempo, excluídos por outras.

As perguntas...

Que relações poderiam ser feitas entre os discursos sobre a inclusão, presentes nas políticas públicas para a educação brasileira, e discursos de natureza econômica? Em outros termos, quais seriam os nexos entre inclusão e neoliberalismo?

Em nosso século, o neoliberalismo tem subsidiado o discurso integracionista. A lógica neoliberal pode ser caracterizada, como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão (Gentili, 1996) que instala mais uma vez a perversão da idéia de existência de uma fronteira, que separa hipotético excluído de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc.

O neoliberalismo tem produzido um tipo de subjetividade, entre outras, que faz com que os sujeitos se vejam permanentemente localizados em discursos e práticas de exclusão/inclusão. Esta subjetividade gera a idéia de que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, ninguém pode viver em supostas margens ou periferias. Em outras palavras: ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo globalizado, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente.

O neoliberalismo tem criado uma hipotética oposição, senão uma estreita relação, que coloca a exclusão e a inclusão dentro da mesma lógica perversa. Assim, a inclusão – tal como ela tem sido colocada como condição quase que existencial para todos os ordens da vida – constitui uma estratégia de controle dos excluídos (Foucault, 1999); a inclusão é uma forma de disciplinamento da alteridade, dos outros, desses outros que são para o neoliberalismo, sempre, os mesmos outros.

Como é que isto se relaciona com o discurso e as práticas educacionais? Por um lado, traçando novas fronteiras de exclusão/inclusão, através do privilégio dado à escola como único contexto possível de educação e reduzindo o processo educacional à criação de futuros reprodutores de domínio de conhecimentos tecnológicos; por outro lado, mediante uma estratégia de fragmentação e de desautorização sobre determinadas comunidades, para que elas não possam debater e/ou construir as suas próprias dimensões pedagógicas. Em outras palavras: é a ideologia da atribuição das responsabilidades de exclusão/inclusão ao indivíduo, é ele quem possui naturalmente o caráter do excluído/incluído e quem

deve resolver em qual local da fronteira deseja viver. Este processo acontece sem que as diferenças e as identidades descentradas da hegemonia, constituídas histórica, social e culturalmente, sejam reconhecidas politicamente. Não se pode deixar de mencionar, além do já comentado, que a educação tem sido pensada, a partir do neoliberalismo, desde uma perspectiva empresarial e, em função disto, no caso específico da educação especial, pode-se entender que exista uma estratégia, não muito bem raciocinada, de redução dos custos em relação aos benefícios. Assim pensado, é óbvio que a educação especial, ao manter um paradigma dominante da deficiência e da medicalização, requer de investimentos que, na lógica do capital humano, não retornam em termos de ganâncias.

Que tipo de racionalidade sustenta as políticas de inclusão?

As práticas, os discursos e as políticas de inclusão têm como tipo de racionalidade subjacente o que se poderia chamar os três mitos sobre a diversidade (Dutchazky e Skliar, 2000): **o mito do/s outro/s como fonte de todos os males** – neste caso os deficientes como culpáveis da sua deficiência, ou os professores que não sabem, não querem atendê-los –, **o mito dos sujeitos como membros plenos de uma cultura** – a idéia da igualdade, em que todos os membros de uma cultura a vivem da mesma forma – e **o mito da tolerância como chave para solucionar todos os conflitos culturais**, e portanto educacionais – temos que respeitar, aceitar, incluir aos outros. A utilização mais do que reiterativa do termo diversidade nestas políticas aparece junto com a noção da igualdade, mascarando ou obscurecendo as diferenças culturais. Desde uma perspectiva se assume que o que existe são indivíduos com deficiências, e não, como no caso dos surdos, sujeitos com identidade comunitária. Por outro lado esta racionalidade conduz a pensar que se trata simplesmente sobre os melhores ou piores lugares de escolarização da alteridade deficiente sem que se perceba um olhar crítico a ambos sistemas – regular e/ou especial que seja.

Quais são as diferenças entre educação especial e educação inclusiva? De que sujeito cada uma delas nos fala?

A alteridade deficiente é um exemplo de como o mundo *dos outros deficientes* tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente pensado apenas nos termos de inclusão/exclusão (Skliar, 1999). A lista da alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável. A alteridade resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses outros que não somos, em aparência, nós mesmos (Larrosa e Perez de Lara, 1999).

O sujeito típico da educação especial é aquele sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado. O sujeito da escola inclusiva pode ter outros nomes, podem ser utilizados outros eufemismos para ser nomeado – como por exemplo, com necessidades educativas especiais – porém existem as mesmas dúvidas se por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, existe realmente uma mudança de concepção ou de local do/s sujeito/s. O problema não é o consenso dos especialistas, ou a falta de consenso, sobre as necessidades dos outros, senão qual é o significado dessas necessidades para a própria alteridade deficiente.

É claro que a escola inclusiva fala dos deficientes como sujeitos da escola regular, dentro de uma perspectiva não igualmente clara do significado da escola para todos. Porém, se a escola regular coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência. O caso dos surdos parece-me crucial neste sentido: tanto em boa parte das escolas especiais quanto nas escolas regulares o surdo tem que abandonar a sua experiência visual, a sua língua de sinais, para ser como os outros. Assim, o sujeito continua sendo percebido da mesma forma. Continua sendo um outro deficiente auditivo.

Entretanto, se continuam reproduzindo dois problemas muito sérios: de um lado, a alteridade, na escola inclusiva, permanece quase sempre no plano textual/curricular: fala-se de ele, ele é respeitado, ele é uma temática a ser abordada; porém não é sujeito da pedagogia. Os professores e alunos aprendem dele, sobre ele, ao redor dele; fazem-se mais solidários, mais sensíveis e mais tolerantes ao problema da alteridade. De outro lado, a escola inclusiva, parece mais um novo enfoque da educação especial e não da educação no geral. O movimento acontece para a escola regular e não desde a escola regular. Assim sendo, ainda não pode ser considerado uma revolução ou um câmbio de paradigma pois ela não consegue realizar uma avaliação suficientemente crítica dos seus discursos e das suas práticas institucionais. A alteridade deficiente continua sendo representada como bonecos e não como sujeitos de carne e osso: é o exótico, é o outro, e portanto, são sujeitos à invenção e à tradução desde/pela a normalidade.

Como ficaria a capacitação dos/as professores/as dentro de uma política de educação inclusiva? Que leque de competências e saberes deveria sustentar a prática de professores/as em uma sala de aula com, por exemplo cegos/as, surdos/as, portadores/as de síndrome de Down, autistas; cada um deles não supõe competências específicas por parte dos/as professores/as?

“Os professores frustram-se, preocupam-se, acomodam-se ou resistem de variadas formas. Em relação a eles, os meios de comunicação como jornal e televisão são bastante atentos, mas alternam os ângulos de análise: ora denunciam os baixos salários e a falta de recursos materiais para o trabalho na escola; ora focalizam o despreparo e a incompetência dos professores, sem, no entanto, estabelecer entre eles e os condicionantes mais fortes da realidade educacional a menor relação.” (Souza e Góes, 1999, p. 166)

Devemos “aqui considerar que o professor é o produto, ele mesmo, de um ritual de escolarização sem qualidade”. Assim, análises feitas sem um aprofundamento nos condicionantes econômicos e políticos, “transformam o professor em alvo fácil e confortável” para as críticas, “isentando de responsabilidade o sistema, e colaborando para sua perpetuação”. (Souza e Góes, 1999, p. 167)

Como já tenho comentado antes não existe reforma educacional nenhuma sem mediar uma mudança radical no processo de formação de professores e junto aos professores. Porém, não se trata de uma formação na qual a alteridade deficiente é descrita, mais uma vez, em termos do exótico, do patológico, de uma caracterização e delimitação das supostas perturbações e/ou limitações que eles possuem.

Neste sentido, considero que a formação dos professores – tanto de educação especial, como de educação regular – deve ser feita na direção de uma imersão do professor e da comunidade escolar no mundo da alteridade e uma mudança radical, já apontada anteriormente, nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos. Se isso não acontecer pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular; isto é: que a deficiência, como retórica social, continue sendo deficiência na retórica escolar. Em função disto, não concordo em que o professor deve-se preparar mais uma vez, como um especialista para cada uma das deficiências, e sim que se tem que formar como um agente cultural que está alerta a não ser ele/ela mesmo/a um reproduzidor “inocente” e “ingênuo” de fronteiras de exclusão/inclusão.

Quais são os efeitos destas políticas educacionais ditas inclusivas sobre os/as alunos/as?

Na América Latina, a partir da Declaração de Salamanca, é cada vez mais freqüente a idéia da inclusão da alteridade deficiente na escola regular. Através dos documentos oficiais, o discurso da escola inclusiva parece operar, pelo menos, em dois níveis diferenciados: por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais; descrevem-se as práticas pedagógicas absurdas – ao menos agora assim consideradas –; menciona-se o direito dos sujeitos deficientes de assistir às aulas nas escolas públicas junto com as demais crianças; fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade, etc. Estamos, em aparência, frente a um discurso progressista, pois a escola inclusiva poderia ser também uma denúncia sobre as práticas aberrantes, beneficentes e caridosas da educação especial mais tradicional e retrógrada. Porém, também estamos frente a um discurso totalitário, pois muitas vezes se propõe uma inclusão sem condições, para todos e cada um dos sujeitos, sempre deficientes, sem perceber os efeitos específicos em cada caso e, sobretudo, sem debater a ética do processo junto com as associações e grupos que compõem a alteridade deficiente e suas famílias.

Além disso, os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído através de diferentes saberes e excluindo-se outros, na qual a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em conseqüência, formam parte de um sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (Tadeu da Silva, 1998).

Por outro lado, é de se pensar que muitas vezes a inclusão é compreendida, simplesmente, como um processo que sirva à socialização da alteridade deficiente – que é suposta como excluída, separada, *guetizada*, etc. – na escola regular. É neste sentido que freqüentemente acontece aquilo que pode ser chamado de inclusão excludente ou de integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer como os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente, como os demais.

Muitas campanhas de educação inclusiva justificam-se pelo viés da tolerância. Nesta perspectiva, o profissionalismo ou as reais e específicas necessidades destes/as alunos/as estão colocadas em segundo plano?

A escola inclusiva tem abusado das noções de respeito aceitação, solidariedade e tolerância para com os outros, chamados os diversos, a diversidade. Temos que nos interrogar principalmente sobre a política da tolerância, colocando a ênfase nas ambigüidades dos diferentes regimes de tolerância que a humanidade tem construído. Numa espécie de sumas e restas, a história da tolerância tem-se deslocado desde o privilégio do indivíduo em detrimento do reconhecimento dos grupos ou, inversamente, aquilo que é de tolerar é o grupo, deixando sem resolver a questão da/s liberdade/s individuais.

A Escola Inclusiva é entendida como um espaço de consenso, de tolerância para com os diferentes. A experiência escolar cotidiana, ao lado dos colegas *normais* seria assim, vista como elemento integrador. É como se para esses alunos fosse mais importante a *convivência* com os colegas normais do que a própria aquisição do conhecimento mínimo necessário para sua possibilidade de inserção social. Oferece-se o mesmo *espaço escolar, a mesma escola* para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes. Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera *aceitação* da pluralidade, sem que se perca de vista a *norma* ideal.

Um dos argumentos que fundam as propostas de inclusão do sujeito com a alteridade deficiente no ensino comum “é o maior comprometimento do sistema oficial com a educação de todos (quando o que se nota, na verdade, é um recuo do Estado em relação às suas obrigações) (...). A idéia de *escola para todos* começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos.” (Souza e Góes, 1999, 163-164)

A escola inclusiva parece focalizar o respeito e a tolerância sobre aquilo que está *fora* sem especificar as condições existenciais de aquilo que será estar *dentro*. Desse modo, considero que a escola inclusiva é outra das invenções feitas desde a normalidade, é mais uma vez um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses outros tenham, além do local da sua escolarização, uma/s narrativa/s própria/s. Para mais além das divergências em relação ao significado que possa ter a inclusão/exclusão destes sujeitos, é importante estarmos atentos sobre a intenção de reduzir esse complexo e multifacetário processo a uma experiência escolar, ao contato e proximidade física das diferenças com aqueles chamados normais, no contexto da sala de aula. A inclusão/exclusão é assim caracterizada como mais uma fronteira institucional.

Referências bibliográficas

- Dutchazky, S.; Skliar, C. *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Cuaderno de Pedagogía, Rosario: año 4, n. 7, p. 33-54, 2000.
- Foucault, M. Les Anormaux. *Paris: Seuil/Gallimard, 1999.*
- Franklin, B. (Org.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- Gentili, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Larrosa, J.; Perez de Lara, N.; *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Skliar, C. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999.
- Souza, R. M.; Góes, M. C. R. *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão*. In: Skliar, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, Porto Alegre: Mediação, 19..
- Silva, T. T., *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3-15, 1998.
- Woodward, K. *Representations*. London: Open University, 1997.