

# MINHAS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL



*Prof. Ms. Vera Dias*

*Trabalho desenvolvido para a disciplina Educação Inclusiva da Prof. Rosana Glat  
(março/2006)*

Segundo Jimenez (1987), podemos conceituar Educação Especial como sendo “um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns educando”.

A Educação Especial ainda hoje é tratada como tópico sub-teorizado e como um espaço especializado de educação. É uma educação marcada pela inserção médico-pedagógica e determinada freqüentemente por modelos clínico-terapêuticos, em que as práticas pedagógicas têm a tarefa da correção e da normalização. É uma prática de intervenção terapêutica orientada para o cuidado e o tratamento com a intenção de oferecer uma ortopedia dos corpos e das mentes. Skliar (1999, p. 17), acrescenta que isso é “conseqüência de uma tradição histórica de controle do [outro] sujeito deficiente por expertos e aficionados na medicina”.

Conforme Skliar e Souza (2000, p. 269), a Educação Especial preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos”. Ela vale-se de oposições, como “perfeito/ imperfeito, normalidade/anormalidade, de racionalidade/ irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção e práticas pedagógicas”. Os autores acrescentam que, na Educação Especial, “os sujeitos [outros] são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem”.

Hoje, a própria definição de “Educação Especial”, “deficientes”, “sujeitos educativos especiais”, etc. vem atravessando profunda crise em sua interpretação política, filosófica e epistemológica. Questionar, como diz Skliar (1997), “em que sentido se justificou uma forma especial de entender e produzir uma educação para certos e determinados sujeitos” como surdos, deficientes mentais, cegos, etc. como sendo sujeitos educativos especiais? Por que a Educação Especial foi criada? Como os

problemas foram interpretados dentro da Educação Especial? Que critérios afirmam a singularidade desses sujeitos? Fala-se realmente de um processo de educação ou de uma intervenção terapêutica?

Sem querer traçar uma linearidade de episódios, desejo, através de sucessivas ocorrências, ir mostrando como se institucionalizou a Educação Especial em âmbito geral e, depois, discutir as atuais tendências para essa modalidade educacional.

Até o século XVIII, a “deficiência” estava ligada ao misticismo e ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, inculcava a idéia de condição humana como incluindo perfeição física e mental. Caso não fossem “parecidos” com Deus, os “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana (MAZZOTA, 1996, p. 16). Em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços para atendimento ao “incapacitado”, ao “deficiente”.

Do século XVIII para o século XIX, surge, nas matas do sul da França, o famoso caso do menino de Aveyron – com hábitos selvagens e destituído do uso da palavra –, que é motivo de curiosidade da comunidade em geral e de grande interesse entre filósofos e cientistas. O menino, ao chegar no Instituto dos Surdos-Mudos em Paris, foi submetido aos olhares da sociedade, que designou um grupo de pessoas para examiná-lo e observar o estado em que se encontrava.

As conclusões do médico Philippe Pinel, que compara o caso do menino aos de outros indivíduos que estão em Bicêtre, são de que o selvagem de Aveyron era idiota, motivo pelo qual foi abandonado na floresta. Para o médico, era impossível sua recuperação e educação. Mas um aluno de Pinel, o médico Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), examina o selvagem de Aveyron e interessa-se pela idéia de educá-lo e integrá-lo na sociedade. Com os mesmos princípios epistemológicos do professor Pinel, Itard diagnostica o estado do menino como privação da convivência social.

Jean Itard foi o médico responsável pela possibilidade de educação do selvagem e foi também quem inaugurou o campo denominado de médico-pedagógico, mais conhecido como Educação Especial. Trata-se de um campo em que se articula no poder dos saberes médicos da época a “idéia de aplicar os conhecimentos já constituídos à educação do menino ‘selvagem’ ” (BACKS-LEITE E SOUZA, 2000, p. 58).

Pérez de Lara (1998, p. 54) destaca que é nos primórdios da Educação Especial que há o surgimento do “sujeito humano psicológico, da disciplina psicopedagógica e da psicologização da Educação”. O autor salienta ainda que, ao mesmo tempo, surgem “as origens de uma separação entre o saber produzido pela experiência e o saber produzido pelo conhecimento científico”.

A Educação Especializada começou no Brasil Colônia com o “deficiente físico” no século XVII. Naquela época, eram considerados “deficientes físicos” aqueles que possuíssem qualquer tipo de “deficiência” (JANNUZZI, 1985), sendo a surdez uma delas.

Na Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, a sociedade “se protegia juridicamente do adulto deficiente” (JANNUZZI, 1985, p. 21). No artigo 8º, item 1º, lê-se: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral” (Constituição do Brasil: 25 mar. 1824, p. 6). Não é de admirar, portanto, que poucos são os registros do que havia em termos de educação nesses dois primeiros séculos, visto que o deficiente (também o outro surdo) era privado da cidadania.

Foi somente na segunda metade do século XIX, com intenção de normalizar as diferenças, que iniciaram as ações na área de Educação Especial. Tais ações surgiram

com o Imperial Instituto de Meninos Cegos (denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant – IBC/RJ) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (denominado atualmente de Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES/RJ).

A institucionalização da escola pública, obrigatória e gratuita acontece no último terço do século XIX em países industrializados. Sendo uma escola para todos, obrigatória e gratuita, é possível uma forma econômica e eficaz de controlar os normais e anormais, evitando, assim, prováveis gastos em manicômios e prisões. Álvarez-Uría (1996, p. 103) escreve que “é preferível prevenir que corrigir, já que resulta cada vez mais econômico e mais eficaz”. O mesmo autor afirma que, em termos gerais, se poderia dizer que “a denominada Educação Especial seria impensável sem a institucionalização da escola obrigatória para todas as crianças compreendidas em determinados períodos de idades e sem o funcionamento prévio de outras instituições de normalização”, ou seja, “de instituições produtoras de um tipo de normalidade que é apresentada de forma normativa como a única normalidade possível” (op. cit., 1996, p. 90).

A escola pública obrigatória surge como espaço de civilização da criança operária em grande parte dos países industriais no final do século XIX. Institui-se a escola pública e gratuita “no preciso momento em que se produzem uma série de equações entre loucos, criminosos, degenerados e crianças enquanto sujeitos situados, na escala filogenética, em uma posição muito próxima da animalidade” (op. cit., 1996, 103).

Com a escola obrigatória, agravam-se as dificuldades das crianças em acompanhar os conteúdos escolares, surge a necessidade de se criarem locais e saberes onde se possa controlar, disciplinar e ortopedizar o diferente – esse outro que deve ser normalizado.

Nas colocações de Lunardi (2001, p. 16), o tratamento educacional dos deficientes está legitimado por outras instituições que, anteriores à instituição especial, também se preocupam em controlar, em vigiar, em normalizar aquelas populações de indivíduos que se encontram nas margens dos padrões de normalidade estabelecidos para determinada época. Antes da instituição especial, são as instituições como a prisão, o hospital e os manicômios que aparecem como espaços para normalizar, reabilitar e recuperar delinqüentes, doentes e loucos (FOUCAULT, 2000).

Em 1840, a língua inglesa já trazia a palavra “normal” como construção, conformação do não-desviante ou forma diferente. No sentido moderno de “ordem e de consciência de ordem”, a palavra “norma” é utilizada desde 1855, enquanto “normalidade” surge em 1849, e “normalização” aparece em 1857 (DAVIS, 1997).

Ewald (1993, p. 86) entende a norma como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Portanto, o normal pode ser entendido como estar na média, como uma medida que individualiza e é comparável. A idéia de norma e de normalidade adquire vigor a partir da noção de média. É um conceito que tem efeitos intensos da estatística.

Para Skliar (2002, p. 127), diante dessas colocações, a palavra “normal” é, incontestavelmente, uma invenção da modernidade. Complementa, ainda, com as palavras de Canguilhem (1995), que “uma classe normativa conquistou o poder de identificar a função das normas sociais com o uso que ela própria fazia das normas cujo conteúdo determinava”.

Não deve ser por acaso que “a primeira descrição que podemos encontrar na literatura sobre a norma em relação a um indivíduo de uma população específica se

desenvolveu em 1850 durante a disseminação da idéia do corpo anormal” (SKLIAR, 2002, p. 127). Skliar menciona que na novela *Madame Bovary* de Flaubert, o personagem encenado por Hippolyte é submetido a uma cirurgia corretiva considerada como uma “novidade” e vista como um verdadeiro “progresso”. No enredo da novela, um dos personagens diz: “Pensas que podes passar se fores chamado ao exército e tens que lutar sob juramento da bandeira nacional”. Assim, são enfatizados os interesses nacionais e sua vinculação com a produtividade.

A primeira parte do nome francês Hippolyte sugere que a figura da operação cirúrgica seja entendida como uma forma de devolvê-lo ao mundo dos humanos e de subtraí-lo do mundo dos eqüinos. Dá para dizer, então, que “ter uma deficiência é ser um animal, é ser parte dos outros não-humanos” (SKLIAR, 2002, p. 128). Na história de Flaubert, logo após a operação, publica-se um artigo declarando: “não é tempo de proclamar que o cego pode ver, o surdo ouvir, o impedido caminhar?”. O autor, com ironia, diz que a perna de Hippolyte está gangrenada e precisa ser amputada.

É importante pensar na novela de Flaubert não apenas como um exemplo de como um desenvolvimento histórico se materializa em um texto individual. Com a modernidade, instala-se “não apenas um tempo de fabricação da alteridade deficiente”, mas o destino da “era da produção do outro em geral” (SKLIAR, 2002, p. 128).

Baudrillard (2000, p. 113) desenvolve esse tema comentando que “não se trata já de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, tampouco de amá-lo ou odiá-lo”. Diz que se “trata de produzi-lo”. Assim, “o outro deixou de ser um objeto de paixão para converter-se em um objeto de produção”.

Para Skliar (2002, p. 113), entre nossas temporalidades e espacialidades, existe um outro, um outro que tem sido “inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado em termos daquilo que poderia denominar-se como um outro ‘deficiente’, ou seja, ainda que não seja o mesmo um outro ‘anormal’, uma alteridade ‘anormal’”.

Ao abordar essa questão, Skliar (1999) revela que, assim como com toda a alteridade deficiente, os surdos têm sido continuamente inventados e excluídos. Ele acrescenta que “seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas”.

Consistente com a educação oralista, que se propõe a ser normalizadora, através do treinamento auditivo, da mecânica da fala, da articulação e principalmente da leitura labial, a legislação brasileira, durante muito tempo, defendeu o princípio da normalização do surdo no sistema regular de ensino através da oralização.

Bank-Mikkelsen (apud TOALDO et al. 1987, p. 16) define o conceito de normalização como o objetivo de oferecer aos deficientes os mesmos direitos e condições de vida que os demais cidadãos recebem. Este objetivo não implica uma negação da deficiência, mas, antes, a sua aceitação como característica normal de qualquer sociedade. A esta sociedade compete fornecer serviços capazes de compensar as deficiências de cada um e, ao mesmo tempo, ajudar o indivíduo a conviver com sua deficiência. No princípio de normalização, subentende-se que o indivíduo aprende a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se ao máximo das diferentes ofertas de serviço da sociedade.

Neste contexto ou, como diz Thoma (2002, p. 74), “normalizar nada mais é do que trazer o outro para a minha eficiência”. A autora acrescenta ainda que, “para nós, ouvintes, a surdez é, em geral, vista como uma anomalia, uma falta biológica. Esse pensamento deu origem às práticas de normalização e de recuperação tão presentes na história da educação dos surdos ao longo dos séculos” (op. cit).

Como é inventada a Educação Especial na modernidade? Aqui, talvez entre o discurso sobre inclusão.

Por um longo período, a Educação Especial foi inventada como sendo aquela da normalização, mas, desde a última década até hoje, é inventada como sendo a da inclusão – aquela que tem como paradigma dominante a promessa integradora.

Quanto ao uso do termo “inclusão”, utilizado posteriormente ao termo “integração”, o MEC/SEESP1 esclarece que: “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial” (Brasil, 2001).

A partir da Declaração de Salamanca, a idéia de incluir o outro deficiente na escola regular torna-se uma prática recomendada e freqüente. O discurso da escola inclusiva passa pelo compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com alteridade deficiente.

Entre outras coisas, o aspecto revelador da Declaração de Salamanca consiste no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais. Deste modo, o próprio texto declara (UNESCO, 1994) que a Conferência de Salamanca: propiciou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Compreender a proposta de inclusão do outro surdo no sistema comum de ensino é compreender um problema de significados políticos e de representação. É discutir a questão do outro estabelecendo uma relação com as imagens produzidas sobre a alteridade. Skliar (1999) questiona: Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação?

Entre muitas outras questões que poderiam ser mencionadas aqui, é possível deduzir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para o outro surdo, em uma experiência de exclusão.

O paradigma da inclusão tem que revisar qual é o “sujeito” que está sendo incluído. Precisa revisar e discutir questões fundamentais como: Qual é a formação de professores que acompanha esse discurso da Sociedade Inclusiva? Da Escola para Todos? Da Escola Inclusiva? Como está-se pensando a interação entre grupos sociais diferentes? Dentro dessa escola? Dentro dessa sociedade? Como são as didáticas e as dinâmicas que permitem a entrada dos outros dentro de um sistema regular de ensino?

É preciso entender o significado dos conceitos de inclusão e exclusão; entender as múltiplas formas de relação que existem entre inclusão e exclusão; entender que a forma moderna de exclusão não é assassinar os outros, senão fazer ficção de que os outros estão dentro; revisar questões epistemológicas, questões políticas antes de dar respostas aos problemas das didáticas, da formação dos professores, etc.

Como é pensada hoje a Pedagogia Especial pelo MEC ?

Desde a década de 60, o governo federal assume em nível nacional o atendimento educacional da alteridade deficiente.

Em um trabalho documentado por Damilano et al. (2001, p. 147-153), sobre a formação de recursos humanos no Curso de Educação Especial da UFSM, mencionam que a partir dessa época o governo cria campanhas destinadas a esse fim que duram até 1972, quando são extintas pelo próprio governo.

Logo após a extinção das campanhas, em 1973, a Educação Especial têm prioridade no I Plano Setorial de Educação e Cultura, em que o presidente Médice cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e implementa os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais (NAAPS). A finalidade dos núcleos era preparar os adolescentes deficientes mentais treináveis e educáveis para o trabalho.

No II Plano Setorial de Educação e Cultura, na gestão do governo Geisel (1976/1980), continuam e são reforçadas as prioridades para a educação de portadores de deficiência.

O incentivo à profissionalização do deficiente acontece no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto no mandato do presidente João Figueiredo (1980/1986).

Durante o governo de José Sarney (1986/1990), foi criada no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nesse governo, foi extinto o CENESP e instituída a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social e institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas.

No governo de Fernando Collor de Mello, que iniciou em 1990, há uma reestruturação geral na máquina governamental, e a SEESP é extinta. A Educação Especial passa para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Com o afastamento do Presidente Collor, em 1992, a SEESP retorna como órgão específico do governo.

Para a SEESP, o ano de 1993 foi marcado como um retorno à Educação Especial. O MEC retoma e torna a assumir compromissos de programas e ações, salientando uma discussão em nível nacional sobre a organização e elaboração da Política Nacional de Educação Especial. O produto final desse documento acontece em 1994, no auge da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em que foi elaborado o documento da Declaração de Salamanca, que traçou os princípios políticos e práticas para uma Educação para Todos.

Lunardi (2001, p.45) diz que essa conferência representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, como também a participação da SEESP na definição da Política de Educação Infantil e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. A Educação Especial recupera seu status e, principalmente, passa a constituir-se como uma interface entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

A política do MEC, que oferece Educação Básica de qualidade e para todos, também quer, no ano de 1995, implementar a política de Educação Especial em todo o país com vistas a “expandir e melhorar as ações da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2001).

A Lei 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, fixa as diretrizes e bases da educação brasileira (LDBEN, 9394/96) com o objetivo de realizar um processo de mudança em todos os níveis da educação. Essa lei apresenta um capítulo sobre a formação de professores que trata dos fundamentos metodológicos, os tipos, as modalidades e locus dos cursos de formação inicial dos professores.

Após um ano da publicação dessa lei, no Título IX, sobre as Disposições Transitórias, foi instituída a chamada Década da Educação. Está previsto que, no prazo

máximo de dez anos, todos os professores da educação básica6 estarão habilitados em nível superior ou terão formação por treinamento em serviço.

No entanto, em maio de 2000, é produzida pelo MEC a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de nível superior. Essa proposta incentiva a discussão e a reflexão nacional sobre a formação de professores. Nela, são marcadas as competências que devem ter supremacia e se destaca que essas competências são parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional. Ressaltam-se competências relativas à compreensão do papel social da escola, ao domínio do conteúdo pedagógico, ao conhecimento dos processos de investigação, à administração do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Para Góes (2000, p. 39), as diretrizes oficiais e discussões sobre a inclusão de surdos mostram ambigüidades e indefinições. Reconhecem que o uso da Língua de Sinais é direito do surdo e uma forma de garantir melhores condições de escolarização. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994) propõe o incentivo ao uso e à oficialização da Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola comum e seus professores – não ficam especificadas diretrizes no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngüe do surdo ou oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da Língua de Sinais.

Vê-se, assim, que a história que constitui hoje a Educação Especial é perpassada pela mídia, pelas pesquisas, pelos livros, pelas palestras, pelas narrativas dos portadores de necessidades especiais e por muitos outros atravessamentos que constituem o grupo de pertencimento dos educadores especiais.

## Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). Interpretación de la discapacidad. Barcelona: Pomares-Corredores, 1996.

BANKS-LEITE, Luci e SOUZA, Regina Maria de. O des(encontro) entre Itard e Victor. In: BANKS-LEITE, L. e GALVÃO, I. (orgs.). A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. A ilusão vital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.  
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, D. J. y GREENE, M. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ed.1995.

COSER, Reinaldo Fernando. Comentários. Boletim do Instituto da Fala. Universidade Federal de Santa Maria, v.3. n.1., 1971.

\_\_\_\_\_. Instituto da fala e sua organização. Boletim do Instituto da Fala. Universidade Federal de Santa Maria, v.1. n.1., 1966.

DAMILANO, L. P. ; LOPES, L. M. ; MARQUEZAN, R. ; ROMANO, F. Livro de Resumos. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II. Editora UEL, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, François. Foucault, a norma e o direito. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. Os anormais: curso do Collège de France (1974 – 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JANNUZZI, Gilberta. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez. Autores associados, 1985.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) 2 ed. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge; Núria Pérez (Org.). Imagens do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.  
LUNARDI, Márcia Lise. A produção da anormalidade nos discursos da Educação Especial. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. Proposta de Tese, Programa de Pós-

graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

LUNARDI, Márcia Lise e SKLIAR, Carlos Bernardo. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F. de. e GÓES, M. C. R. de. (orgs). Surdez. Processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise Ed. 2000.

LOU, Mimi Wheiping. The history of language use in the education of the Deaf in the United States. In Michael Strong (Ed.) Language Learning and Deafness. Cambridge University, 1988.

MARCHESI, Alvaro. El desarrollo cognitivo y linguístico de los niños sordos. Perspectivas educativas. Madrid: Alianza, 1987.

MARQUEZAN, Reinoldo e TOALDO, Marilene Machado. Formação de recursos humanos para a educação especial na UFSM. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, v.2, n.1, 1988.

MARTINS, Maria Raquel Delgado. Breve síntese histórica. In: A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986.

MAZZOTA, Marcos José da S. História da educação especial no Brasil. Temas em Educação Especial, São Carlos, n.1.,1990.

MOORES, D. Educating the deaf: psychology, principles and practice. Boston: Houghton Mifflin, 1978.

PÉREZ DE LARA, Núria. La capacidad de ser sujeto. Ma allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Laertes, 1998.

\_\_\_\_\_. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Espaço: informativo técnico-científico do INES. N. 8 (agosto-dezembro-1997) – Rio de Janeiro: INES, 1997.

\_\_\_\_\_. O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 1999.  
SKLIAR, Carlos B.(org). Educação e exclusão. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Os estudos surdos em educação: problematizando a anormalidade. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_.(org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. V.1

\_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Educação e Realidade. Porto Alegre. V.24 n.2 jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Pro-posições. Campinas, SP, V.12, n.2-3, jul./nov. 2001.

\_\_\_\_\_. Alteridades y pedagogias...y si el outro no estuviera ahí?. Educação e Sociedade. Campinas, SP, ano XXIII, n° 79, Agosto/2002b.

\_\_\_\_\_. Y si el outro no estuviera ahí? Notas para una pedagogia (improbable) de la diferencia. 2002.

\_\_\_\_\_. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua In: Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002<sup>a</sup>

SKLIAR, Carlos B., SOUZA, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C., GENTILI, P., KRUG, A. e SIMON, C. (orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.

THOMA, Adriana da Silva. Os surdos na escola regular: inclusão ou exclusão? In: THOMA, A. S.; SEBASTIANY, G. D. (orgs). Reflexão e Ação. V.6, n.2 (jul./dez. 1998). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

\_\_\_\_\_. O cinema e a flutuação das representações surdas: “que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

WRIGLEY, Owen. The politics of deafness. Washington: Gallaudet Universty Press, 1996.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. Processo e produto na educação de surdos. Santa Maria: UFSM/CE, 1993. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1993.

TOALDO, Marilene Machado. A educação do excepcional no Rio Grande do Sul: novas perspectiva para a educação do deficiente da audição e da fala. Santa Maria: UFSM, 1971. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria, 1971.

BRASIL. Constituições do Brasil: V.1-25 de março de 1824. São Paulo: Saraiva, 1971.  
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a escola básica/Secretaria de Educação Especial – Mec -, EE

BAUDRILLARD, Jean. A ilusão vital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAVID, Lennard. Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the bod. New York: Verso, 1997.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº9.394, de 20 de setembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

EDITORIAL/2000. Cadernos de Educação Especial. V.1, 2000, nº15. Santa Maria: Imprensa universitária.

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.