

A BIOPOLÍTICA EM AÇÃO: GERENCIANDO O RISCO DA ANORMALIDADE SURDA

*THE BIOPOLITICS IN ACTION: MANAGING THE RISK
OF DEAF ABNORMALITY*

Kamila Lockmann¹

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma investigação que analisou os discursos sobre a inclusão escolar, materializados em relatórios avaliativos de alunos surdos, incluídos em quatro escolas localizadas em Novo Hamburgo – RS. Para isso aproximo-me do Campo dos Estudos Culturais, principalmente aqueles de uma vertente pós-estruturalista que procura agregar contribuições do pensamento foucaultiano. As análises realizadas nesse trabalho mostram discursos que entendem a surdez como uma patologia, e junto com isso, apresentam estratégias de normalização que a escola coloca em funcionamento. Tal pesquisa me possibilitou entender a inclusão escolar como uma ação biopolítica de gerenciamento do risco social. Entendo a biopolítica como uma tecnologia que direciona seus esforços para a manutenção social, desenvolvendo estratégias que controlam os diferentes riscos e ameaças que a anormalidade causa para população. Tais estratégias normalizam formas de ser e estar no mundo, apagando e silenciando qualquer forma de outridade. Neste sentido, pode-se dizer que a escola apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado. Porém, é necessário destacar que estes fluxos desviantes, ou seja, aquilo que escapa da mesmidade – a diferença – não pode ser controlada, ela sempre nos escapa, escorrega e brinca conosco.

Palavras-chave: Surdez. Patologização. Normalização. Biopolítica.

ABSTRACT

This paper shows a piece of a broader investigation developed during the development of a final paper for the Pedagogy course. I intended to analyze the discourses about school inclusion, materialized in evaluation reports of deaf students included in four schools, three public schools and one private school, located in the city of Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. In order to do this I approach the Field of the Cultural Studies, especially those from a post-structuralist origin that seeks to associate contributions from Foucault's thinking. The analysis done in this paper shows the discourses that understand deafness as pathology, and together with this, it presents strategies that the school puts into practice to turn deaf persons normalized. Among those strategies we call attention to the hearing aids used as a salvation solution for learning. This research allowed me to understand school inclusion as a biopolitical action of management of the social risk. I understand biopolitics as a technology that directs its efforts towards social maintenance, developing strategies of normalization that

¹ Graduada em Pedagogia – Habilitação em Supervisão e Administração Escolar pela Universidade Feevale. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFRGS. Bolsista CAPES. E-mail: kamila.l@terra.com.br

control the different risks and threats that abnormality causes for determined population. Such strategies normalize ways of being in the world, erasing and silencing any other form of otherness. In this sense we can say that the school does not create possibility conditions of thinking this space beyond equality, on the opposite, it erases, silences and obscures the differences that insist in be present in a space that reaffirms itself daily as grooved. Nevertheless, it is necessary to singularize that these deviating streams, in other words, that what escapes equality – the difference – cannot be controlled, it always escapes us, it slides and plays with us.

Keywords: Deafness. Pathologization. Normalization. Biopolitics.

PARA ENTRAR NA CONVERSA

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003, p. 212)

Conversar... Este é convite que faço ao leitor deste texto. Inspirada nas palavras de Jorge Larrosa (2003) gostaria de trilhar os caminhos imprevisíveis que podem ser produzidos por uma conversa. Como diz o autor “nunca sabemos aonde uma conversa pode nos levar [...] e é essa a maravilha da conversa”. Gostaria que os efeitos deste texto, pudessem ser semelhantes aos efeitos de uma conversa. Que ele seja útil, não apenas pelo que ele diz, mas pelo que ele pode levar a dizer, pensar ou fazer em educação, e aqui especificamente, no campo da Educação de Surdos.

Este texto apresenta um recorte de uma investigação mais ampla que teve como intencionalidade analisar os discursos sobre os sujeitos surdos que circulam nos espaços de educação inclusiva, através de uma pesquisa documental. Naquele momento foram coletados pareceres descritivos de alunos surdos atendidos na modalidade de inclusão em quatro escolas localizadas no município de Novo Hamburgo/RS e os projetos políticos pedagógicos de tais escolas. Porém, neste artigo será apresentado um recorte da pesquisa, destacando algumas das análises desenvolvidas a partir dos discursos encontrados nos relatórios descritivos de tais alunos. Esses relatórios são desde pareceres avaliativos, até todo e qualquer escrito ou dito que se tenha arquivado na escola sobre esse aluno: fichas de encaminhamentos para especialistas, atas de conversas com a família, relatórios de setores que esse aluno frequenta, entre outros.

É importante explicar por que o desejo de trabalhar e analisar todos estes documentos, independente do setor, do caráter do documento ou do tempo em que ele foi escrito. Trata-se de capturar os diferentes documentos que materializam um "dizer sobre este sujeito surdo no espaço da escola inclusiva", no período em que nela ele se encontra. O que me interessa aqui não é o documento propriamente, mas os discursos que ele contém; o que neste espaço é dito sobre este aluno surdo; como este aluno é descrito, narrado. Os documentos, aqui, são entendidos como a materialização desses discursos sobre os sujeitos surdos. Não pretendo, ao analisá-los, interpretá-los ou verificar sua veracidade,

[...] tentar identificar sua lógica interna e algum suposto conteúdo de verdade que carregam, nem mesmo buscar neles uma essência original, remota, fundadora, tentando encontrar nos não ditos dos discursos sob análise, um já dito ancestral e oculto (VEIGA-NETO, 2005, p. 118).

Meu objetivo com a análise de tais discursos é bem mais modesto. Procuo olhar apenas para aquilo que é dito, que aparece em tais documentos. Não pretendo desenvolver neste trabalho uma análise que objetive identificar ou tentar interpretar conteúdos que estejam ocultos ou obscurecidos nas entrelinhas. “Tomo os discursos como monumentos, o que implica em operar sobre os ditos, sobre a superfície dos textos, sem buscar um suposto significado subjacente a sua materialidade” (SOMMER, 2005, p. 5). Aqui, interessa-me simplesmente esta materialidade, os discursos que aparecem materializados nos documentos, o dito, o enunciável. O que está oculto é apenas oculto, silêncio é apenas silêncio, e a eles não debruço o olhar, meu interesse, minha pesquisa.

Para isso, estabeleço algumas aproximações com a perspectiva pós-estruturalista, utilizando autores como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto e Carlos Skliar, que têm me auxiliado a trilhar por esses novos caminhos.

Cabe salientar ainda, que a perspectiva pós-estruturalista, que orienta este trabalho, apresenta-se como uma possibilidade, entre tantas outras, de olhar e analisar esses discursos. Não estou, com isso, querendo dizer que esta é a melhor ou a mais verídica forma de trabalhar com discursos. Nesse sentido, aproximo-me de Ewald:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não a mais verdadeira que outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que outra. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas,

novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que seja utilizável por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (2000, p. 26)

O entendimento de discurso que utilizo neste trabalho é oriundo do pensamento de Foucault, o qual propõe uma tarefa inteiramente diferente, “que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2002, p. 56). Sendo assim, os discursos não representam simplesmente os objetos de que falam, mas fabricam, produzem e constituem esses objetos. Ou seja, ao descrever esses alunos através dos discursos materializados em relatórios avaliativos ou pareceres de especialistas, está-se, ao mesmo tempo, produzindo verdades sobre esses sujeitos.

Verdades que dizem o que é e o que deve ser uma criança-de-escola e um currículo para esta criança, as quais acabam se constituindo como parâmetros para julgar o que seja uma boa ou uma má criança e um bom ou mau desempenho escolar: portanto verdades que classificam, aprovam ou reprovam as crianças e também seus grupos sociais. (CORAZZA, 1995, p. 49).

Desta forma pode-se perceber que os relatórios avaliativos, não são entendidos nesse trabalho como uma possibilidade “mais humana” de apresentar os avanços e as dificuldades dos alunos em comparação as “frias e duras notas escolares”. Em alguns casos, argumenta-se que encontraríamos, nos pareceres descritivos, a solução de expressar estes resultados sem a “frieza quantitativa”, caracterizando-os, dessa forma, como documentos “inocentes e inofensivos”, que não fazem nada mais do que descrever o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, os textos descritivos presentes nos pareceres são também textos prescritivos, pois, além de descrever esse sujeito, também prescrevem o que ele deve ser ou se tornar, como ele deve se comportar, ou seja, eles normalizam maneiras de ser e de estar no mundo.

PARA AFINAR A CONVERSA

Entrando em contato com o conjunto de documentos que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, foi possível identificar algumas regularidades discursivas, que serão apresentadas a seguir. Entende-se por regularidades discursivas, aqueles discursos que constantemente estão presentes nesses documentos, que em diferentes escolas, falando de diferentes alunos, insistem em reaparecer. Tais discursos foram recortados, agrupados e classificados nas seguintes temáticas que se constituíram nas unidades analíticas da investigação: patologização - que apresenta diferentes estratégias de normalização da diferença surda, como o uso do aparelho auditivo e a leitura labial, identificando o surdo como deficiente e a surdez como justificativa de não aprendizagem; falacentrismo - engloba aspectos referentes à comunicação e a socialização dos sujeitos surdos dentro de escola, apertuguesamento - que traz vários apontamentos das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos surdos, principalmente no que se refere à leitura e escrita do Português e disciplinamento - que se refere a todas essas práticas disciplinares que vêm sendo exercidas pela escola desde a sua invenção na era Moderna. Nesse trabalho, optei por apresentar somente as análises referentes a primeira unidade analítica – a patologização.

Antes disso, é preciso destacar que em todas as unidades é possível perceber o funcionamento de diferentes estratégias que têm a intenção de aproximar o sujeito surdo da normalidade ouvinte. Seja a normalidade de se comunicar, seja a normalidade do aprender, seja a normalidade de se comportar, todas elas estipulam formas normais de viver a escolaridade, apagando e silenciando dessa forma a diferença surda.

A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo. (VEIGA-NETO, 2001, p. 107-108).

Isso significa dizer que a diferença, nesse contexto passa a ser entendida como desordem, como caos; logo, como um perigo a ser controlado, corrigido, extinguido. Assim, pode-se entender a inclusão como uma invenção que objetiva colocar a sociedade em ordem, civilizar, disciplinar, autogovernar. Esse objetivo é explicitamente moderno, pois sabemos que a modernidade foi um tempo “marcado pela vontade da ordem, pela busca da ordem” e também pela “intolerância à diferença” (VEIGA-NETO, 2001, p. 112).

A anormalidade, dessa forma, constitui-se como uma ameaça à ordem moderna, como uma periculosidade social e a inclusão escolar como um mecanismo de gerenciamento do risco social causado pela anormalidade. Esse risco é produzido a partir da não utilidade e não produtividade dos corpos anormais. Assim como a loucura e a criminalidade, a anormalidade, “estava ligada às más condições de vida (superpopulação, promiscuidade, alcoolismo) ou era percebida como fonte de perigos (para si mesmo e para os demais)” (LUNARDI, 2003, p. 92).

Surge, então, para regular essas ameaças e riscos sociais que se abatem sobre a população, algo que foi denominado por Foucault de “biopolítica da espécie humana”, ou seja, uma tecnologia de gerenciamento do risco social que se utiliza das diferentes estratégias, entre elas, ousaria dizer, a inclusão escolar. A biopolítica é uma tecnologia que se direciona a gestão da vida de uma população, ou seja, a “uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (1999, p. 289) não mais sobre um corpo individual que se pretende disciplinar e normalizar, objetivo do poder disciplinar, mas, principalmente, sobre um corpo múltiplo, sobre uma população que se pretende organizar, gerir e controlar. Assim, através dessa nova tecnologia, assegura-se não mais “uma disciplina, mas uma regulamentação” (id., p. 294).

É importante destacar que o poder disciplinar não anula os seus efeitos e nem mesmo é substituído com o surgimento do biopoder ou pelas estratégias da biopolítica. O poder disciplinar se direciona ao sujeito individual e exerce sobre ele vigilância, treinamento, punição. Já o biopoder, não se dirige a este sujeito individual e sim aos fenômenos coletivos, a multiplicidades dos homens, enfim, a uma população e desenvolve mecanismos de previdência e segurança social. Poder disciplinar – individualizante – se dirige ao homem-corpo. Biopoder – massificante – se dirige ao homem espécie, “Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política, mas uma biopolítica da espécie humana”. (FOUCAULT, 1999, p.289)

A biopolítica pretende regulamentar, prevenir, cuidar da vida de uma população. Para isso, não se direciona ou desenvolve suas estratégias simplesmente para prevenção ou controle daquelas epidemias que se alastravam pelas sociedades causando inúmeras mortes. Também vai direcionar seus esforços e desenvolver suas estratégias para a regulamentação daquilo que Foucault chamou de endemias. “Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais freqüente, mas

como fatores permanentes” (1999, p. 290), ou seja, como doenças que, por um lado, não levam à morte, mas que, por outro, não se encaminham para a cura. As endemias são as anomalias que circulam pela sociedade e para as quais foi inventada uma série de estratégias que amenizam suas brutais diferenças – normalizam – e que controlam as ameaças que tais doenças causam à população.

A patologização, citada anteriormente, reuni um conjunto de discursos que entendem a surdez unicamente pelo seu traço biológico, destacando-a como uma doença, uma patologia. Esse entendimento vem acompanhado por procedimentos de medicalização da surdez, ou seja, procedimentos que utilizam diferentes estratégias para normalizar o sujeito surdo. A chamada pedagogia corretiva, que atende a uma funcionalidade de homogeneização e apagamento das diferenças.

Dentro dessa lógica, o surdo é aquele sujeito patológico, doente, que carrega consigo uma falta, uma perda, nesse caso, a da audição, sendo necessário tratá-lo, medicalizá-lo, normalizá-lo. Para isso, diferentes procedimentos são utilizados e recomendados, tanto pelos saberes médicos como pedagógicos. O procedimento mais nomeado, aquele que é incansavelmente citado nos pareceres descritivos, é o aparelho auditivo. Ele aparece como a primeira alternativa de normalização, quando a surdez é descoberta e identificada pela escola.

“No ano passado foi feito exame e **solicitado o aparelho auditivo**” (ESCOLA A, 2001).

Estão realizando vários exames, foi encaminhada para fazer audiometria e raio X [...] **Não usa aparelho, pois ainda não tem o resultado do exame** (ESCOLA B, 2005a).

A recomendação do uso do aparelho auditivo, neste caso, apresenta-se bastante problemática. Primeiramente, por ser mais uma das estratégias de normalização colocada em funcionamento, com o intuito de transformar os surdos em algo que eles definitivamente não são, nem nunca serão: ouvintes. O segundo motivo apontado pelos próprios surdos é a imposição do uso deste aparelho, seja pela escola, pelo médico ou pela família. Eles salientam que se deve “Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo. Nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente” (FENEIS, 1999, p. 2). Portanto, não deve haver imposição no uso do aparelho, mesmo que a escola considere a melhor alternativa. É o surdo que deve optar pelo uso ou não do aparelho ou de qualquer outro instrumento que lhe possibilite a audição.

Além de narrativas que simplesmente encaminham os alunos surdos para exames, com o objetivo de adquirir o aparelho auditivo, ainda é possível identificar falas que destacam o aparelho como uma possibilidade de solução para as dificuldades apresentadas na escola, como fica evidenciado no excerto abaixo:

Só iniciou o uso do aparelho auditivo no final da 1ª série. Em função disso **perdeu praticamente todo o ano letivo por falta de audição** (ESCOLA B, 2005b).

Nesse caso, apresenta-se claramente o aparelho auditivo como um procedimento salvacionista para que a aprendizagem desse sujeito se efetive. Ou seja, para que ele aprenda na escola, é necessário que ele se aproxime do padrão ouvinte. Essa aproximação é proporcionada pelo uso do aparelho que fornece a esse sujeito a possibilidade de escutar. Thoma já nos dizia que “para se sair bem na escola de ouvintes, é necessário se parecer com eles, viver a partir de suas referências sonoras, corrigir-se e ser “normal” (2005, p. 258)”. Essa relação entre sucesso escolar e normalidade está também presente nos discursos analisados, quando abordam a surdez como uma justificativa de não aprendizagem.

Penso que seja necessário permanecer na 3ª série para superar as dificuldades trazidas desde a 1ª série **em função da deficiência auditiva** (ESCOLA B, 2005b).

Quer dizer, somente aquele que se enquadra nos padrões estabelecidos pela escola tem possibilidades de ter sucesso na realização de suas aprendizagens. O restante, ou seja, aqueles que são definidos como anormais, ficam à margem dos processos de aprendizagem e, por que não dizer, também dos processos de ensino, pois são vítimas de uma escola que segue o “espaço estriado” (GALLO, 2005) da mesmidade, direcionando suas estratégias unicamente para a correção e reabilitação das anormalidades desses sujeitos que, como fica evidenciado no excerto acima, só atrapalham o desenvolvimento de suas aprendizagens. Wrigley (apud SKLIAR, 1998, p.12) reafirma essa problemática, dizendo que: “Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal perdido que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar”. Desta forma, as estratégias médicas aliam-se as estratégias pedagógicas, que têm por função corrigir, reabilitar, normalizar os sujeitos surdos, aproximando-os dos padrões ouvintes.

Pode-se perceber que todos os discursos trazidos para as análises neste artigo, entendem a surdez, unicamente, a partir da falta, da perda, da condição biológica de não ouvir. Esses aspectos remetem a uma visão clínica terapêutica da surdez, na qual “os surdos

[...] são definidos só a partir de seus supostos traços negativos, percebidos exclusivamente como exemplos de um desvio de normalidade” (SKLIAR, 1997b, p. 251), a ser corrigido, através das práticas de reabilitação incansavelmente citadas nos pareceres descritivos anteriormente.

Dessa forma, pode-se afirmar que o modelo clínico terapêutico está presente em todas as escolas pesquisadas. É evidente que os discursos que lá circulam definem a surdez unicamente a partir de sua condição biológica, entendendo-a, assim, como desvio, anormalidade, deficiência e não como a marca cultural de um grupo que compartilha experiências viso-gestuais e uma língua que lhe é própria. Assim, percebe-se que tais escolas desenvolvem um “currículo audiológico/ audiométrico que se serve de técnicas e recursos não educacionais para dirigir todos os esforços institucionais para uma possível reconversão do ser surdo em ser ouvinte” (SKLIAR, 1997b, p.259).

É a partir de todos esses mecanismos que se exercem na escola que os sujeitos vão constituindo suas formas de ser e de viver no mundo. Como vimos durante as análises realizadas neste trabalho, é possível afirmar que a escola coloca em funcionamento estratégias de normalização, que objetivam controlar a anormalidade tão ameaçadora a sociedade moderna.

PARA CONTINUAR A CONVERSA

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... (LARROSA, 2003, p. 212-213)

Talvez este texto incomode, perturbe, desacomode. Talvez ele produza muito mais perguntas do que respostas. Talvez ele esteja repleto de dúvidas, de perplexidades, de interrogações. Espero que sim! E espero também que ele possa fornecer condições para que a

conversa continue, se desenvolva e assuma outros contornos, trilhando rotas inesperadas. Diferente dos processos produzidos pela escola moderna, espero que este texto possa produzir diferenças, no lugar de mesmidades.

Como vimos, no decorrer destas páginas, a escola não cria condições de possibilidades de pensar este espaço para além da mesmidade, pelo contrário, ela apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado. Este estriamento do espaço escolar acontece porque traçamos um único curso para a produção dos sujeitos-alunos, desenvolvendo diferentes estratégias de normalização para trazer “o outro” o mais próximo possível “do mesmo”.

Desta forma, percebe-se como a instituição escolar inventa a normalidade, instituindo o estriamento como uma regra, como um fio condutor que orienta a realização de suas práticas pedagógicas. Esse estriamento objetiva reconduzir os fluxos desviantes em direção à mesmidade. Porém, é necessário que saibamos que estes desvios, ou seja, aquilo que escapa da mesmidade –a diferença– não pode ser controlada, ela sempre nos escapa, escorrega e brinca conosco. “A diferença brinca neste “espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado”... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222). Portanto, há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja simplesmente diferença.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, S. Currículo e política cultural da avaliação. In: **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 47-59, jul./dez. 1995.
- EWALD, F. **Foucault, a norma e o direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.
- FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Que Educação nós surdos queremos: Documento do Pré-Congresso - V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS. Porto Alegre/UFRGS: 1999. Disponível em <<http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>> Acesso em: 13 set. 2011.
- FOUCAULT. M. **Em defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. As regularidades discursivas. In: _____. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GALLO, S. **Sob o signo da diferença**: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA. R. H. (org). Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os estudos culturais. Canoas: ULBRA, 2005.
- LUNARDI, M. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- SKLIAR, C. **Os estudos surdos em educação**: problematizando a normalidade. In: _____. (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13, 2005. Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2005.
- THOMA, A. **A constituição do espaço escolar como possibilidade de correção e normalização do sujeito surdo**. In: Lebedeff e Pereira (orgs). Educação especial: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.