

As relações de poder/saber no currículo da educação de surdos

Kamila Lockmann

kamila@sinos.net

Acadêmica do Curso de Pedagogia – Supervisão e Administração Escolar e Bolsista de Iniciação Científica do Centro Universitário Feevale. Professora da Rede Pública Municipal no Ensino Fundamental.

Madalena Klein

mdklein@feevale.br

Professora e pesquisadora do Centro Universitário Feevale, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tereza Cristina Mayboroda

terezacgm@feevale.br

Professora do Centro Universitário Feevale, Especialista em Metodologia do Ensino. Mestranda em Educação pela Universidade de Córdoba – Espanha.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise do projeto político-pedagógico – PPP – de uma escola específica para alunos surdos, procurando investigar as relações de poder/saber no currículo escolar e suas implicações na prática docente desenvolvida naquele espaço. No primeiro momento, realizamos uma análise documental do PPP, articulando-o com o documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado pela comunidade surda no Pré Congresso ao V Congresso de Educação Bilíngüe para Surdos em Porto Alegre (abril/1999). A partir dessa análise, foi possível construir as unidades analíticas que nortearam a pesquisa. Na etapa seguinte, realizamos entrevistas semi-estruturadas, com sujeitos que participaram do processo de construção do PPP (direção, professores). A terceira etapa da pesquisa define-se por práticas de observação que ocorreram no interior da escola investigada. Ali conseguimos, como espectadoras das aulas e reuniões, observar as regularidades e as dispersões entre os discursos materializados nos documentos, as falas expostas nas entrevistas e as práticas institucionalizadas no cotidiano das professoras, procurando entender as vinculações entre poder/saber que se mostram presentes no contexto investigado.

Palavras-chave: educação de surdos, currículo, relações de poder/saber.

Abstract

The present study presents an analysis of the political-pedagogical project – PPP – of a school designed for deaf students. It attempts to investigate power/knowledge relationships in the school curriculum as well as their implications in teaching practices developed in that environment. First, we carried out a documental analysis of PPP by articulating it with the document “The Kind of Education that We, Deaf People, Want” prepared by the deaf community during the pre-congress of the 5th Congress of Bilingual Education for Deaf People in Porto Alegre (April, 1999). From that analysis, it was possible to build the analytical units that guided this research. In the next phase, we carried out semistructured interviews with subjects who participated in the process of construction of PPP (direction and teachers). The third step of this research was determined by observation practices which occurred in the school that was being investigated. At that moment, by attending classes and meetings, we were able to observe both regularities and dispersions among the discourses materialized in the documents, the speeches exposed during the interviews and the practices institutionalized in the teachers’ quotidian, trying to understand the vincula between power/knowledge which were present in the studied context.

KeyWords: deaf education, curriculum, power/knowledge relationships.

Delimitando os caminhos investigativos

O presente artigo pretende apresentar algumas reflexões a partir de uma pesquisa¹ realizada em uma escola específica para alunos surdos, localizada no Vale dos Sinos, no ano de 2004. Essa investigação procurou analisar as relações de poder/saber do currículo escolar e quais suas implicações nas práticas ali desenvolvidas.

Sabendo que a educação vem produzindo saberes que historicamente foram construídos como “verdadeiros” e entendendo que essas “verdades” são constituídas através de práticas discursivas, esta pesquisa pretende salienta a importância de se refletir sobre as questões do poder dentro do âmbito educacional, o qual vem delimitando verdades e conceitos considerados como legítimos e que até pouco tempo atrás eram temas que passavam despercebidos nas discussões sobre proposta e estruturação curricular.

É necessário compreender que o ato de selecionar determinado conteúdo em detrimento de outro é feito a partir das representações, conceitos e “verdades” que constituíram as identidades das pessoas que hoje narram e decidem o que será válido para a educação de outro. Esse “outro” em geral tem origem dentro da concepção de normalidade, um “outro” que é moldado sob características culturais aceitas pelos grupos majoritários, um “outro” que carrega um padrão comportamental, um “outro” que, enfim, não existe, mas que é inventado discursivamente. É debruçada em concepções como essas que as escolas vêm construindo seus currículos e práticas docentes.

Pensando sobre questões como as abordadas acima é que acreditamos ser relevante discutir e analisar os aspectos que historicamente vêm construindo as propostas curriculares das escolas de surdos, que desconhecem a diferença dos alunos e que acabam por demonstrar visões hegemônicas, negando e silenciando as diferentes culturas dos sujeitos que ali estão.

Deste modo, iniciamos a pesquisa com uma análise documental do projeto político-pedagógico da escola investigada em articulação com o documento “A Educação que nós surdos queremos”, elaborado pela comunidade surda do Pré Congresso ao V Congresso de Educação Bilíngüe para Surdos em Porto Alegre (abril/1999). Este documento serviu como ferramenta de análise do PPP e, apesar de sua elaboração ter ocorrido há alguns anos, as questões que ele traz para o centro de seu debate, continuam sendo

relevantes para as discussões atuais no campo da educação de surdos, ainda servindo de referência para definições nas políticas educacionais desta área.

Através do cruzamento, desses documentos, foi possível estruturar as seguintes unidades analíticas: o espaço das línguas na escola; a presença dos elementos da cultura surda no currículo escolar; e o sujeito da educação.

Dando continuidade à investigação, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as pessoas que se envolveram no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, entre elas, direção e professores. Tais entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor análise qualitativa, selecionando-se as informações pertinentes ao referido assunto.

No seguimento da pesquisa, foram realizadas observações do cotidiano escolar. Assim, analisando-se as regularidades e as dispersões entre os discursos materializados nos documentos, as falas expostas nas entrevistas e as práticas institucionalizadas no cotidiano das professoras, procuramos entender as vinculações entre poder/ saber que se mostram presentes no contexto investigado.

Entendendo que essas relações de saber/poder constituem os regimes de verdade através das práticas discursivas que permeiam o espaço educativo, apresentamos, neste artigo, as análises referentes às respostas obtidas junto ao grupo de professoras da escola participante da pesquisa. Essas narrativas presentes na escola, seja através dos documentos, currículo ou através da própria fala dos professores, vêm constituindo diferentes formas de ver e narrar o surdo e a surdez.

Problematizando as relações de saber/ poder do currículo na educação de surdos

Atualmente, a temática sobre o currículo vem sendo amplamente discutida no campo da educação, por diversos autores, sob diferentes perspectivas teóricas. Neste sentido, acreditamos ser necessário abordar as concepções sobre currículo e poder que norteiam o presente trabalho. Estabelecendo uma vinculação com o Campo dos Estudos Culturais, utilizamos autores como Michel Foucault (2003), Tomaz Tadeu da Silva (2002) e Carlos Skliar (1997).

Como as teorias críticas e pós-críticas já têm ar-

¹Essa pesquisa foi realizada pela acadêmica Kamila Lockmann, conjugando as atividades previstas no Seminário de Pesquisa e Planejamento da Educação Básica I, com a professora Esp. Tereza Cristina Gazzotti Mayboroda, e a experiência de Iniciação Científica, sob orientação da professora Dra. Madalena Klein.

gumentado em várias ocasiões, o currículo não pode se preocupar somente com a organização formal do conhecimento escolar. Sendo assim, ele deixa de ser uma simples relação de conteúdos e passa a problematizar questões, tais como: que conhecimento é considerado relevante; quem o considera relevante; e por quê. Sua questão central não seria, pois, “o quê?” ou “como?”, demonstrando uma preocupação apenas com técnicas e métodos, como nas teorias tradicionais, mas sim “por quê?": por que a escolha de determinado conhecimento em detrimento de outro?; que interesses fazem com que esse conhecimento faça parte do currículo e não outro?

Ou seja, o currículo é o resultado da seleção de alguém, de um grupo, acerca do que seja considerado conhecimento legítimo. O currículo, assim, traduz uma cultura e, como tal, vai produzindo sentidos, significados que irão construir diferentes sujeitos (KLEIN e LUNARDI, 1997, p. 45).

Nessa perspectiva, o processo de seleção dos conhecimentos no espaço escolar está inserido em uma “teia” de relações de poder/saber que vai constituindo as identidades dos sujeitos ali envolvidos.

Para Foucault, o poder não é monopolizado por um centro. O poder não está em um único ponto ou lugar – ele circula, sendo disposto e exercido através de uma organização em rede (FOUCAULT, 1986). As relações de poder permeiam todos os níveis da existência social. O poder precisa ser pensado como uma rede produtiva que corre todo o corpo social, pois não é apenas negativo, ele não só reprime, mas também produz – produz coisas, induz prazer e formas de conhecimento, produz discursos. Assim, podemos argumentar que os discursos que circulam nos espaços da educação de surdos vão produzindo “verdades” e, nesse contexto, elaboram-se “verdades” sobre os sujeitos surdos e sua educação. A verdade não existe fora do poder (...) Cada sociedade tem o seu regime de verdade, a sua política geral da verdade; isto é, os tipos de discurso que acolhe e faz funcionar como verdadeiros (...) (FOUCAULT, 1986, p.12).

Assim como a esfera social, a escola também determina e produz “verdades” através dos discursos e narrativas consubstanciadas em seus currículos e práticas docentes. É através dessas práticas discursivas e não discursivas, presentes não só na organização formal do currículo, como também nas diferentes relações estabelecidas no cotidiano escolar, que a educação vem constituindo diferentes formas de ver e narrar seu sujeito.

Deste modo, todo conhecimento selecionado para fazer parte do currículo, bem como as represen-

tações e discursos que permeiam o espaço educativo, são perpassados pelas relações de poder, considerando que é através desses “aparatos institucionais”, como denominava Foucault, que o regime de verdade passa a ser considerado como tal.

A verdade, para Foucault, não é concebida no sentido absoluto do termo, mas na formação de um determinado discurso que a sustente, sempre inserida em um contexto histórico. A verdade é histórica e discursivamente produzida.

Entendendo-se o currículo escolar como um espaço de circulação desses discursos, percebe-se que a escola, através de suas práticas discursivas, constitui determinadas formas de ser e agir. Deste modo, não mais podemos considerar o currículo como um elemento neutro e inocente; nele estão implicadas relações de poder/saber que estabelecem o que vem a ser considerado válido e legítimo.

Caracterizar os elementos curriculares mediante as relações de poder neles contidas é analisá-los a partir da perspectiva pós-estruturalista, na qual as diferenças não podem ser simplesmente respeitadas e/ou toleradas. Segundo Silva,

A diferença não é uma característica natural; ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser diferente de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como não-diferente. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação (...) (SILVA, 2002, p.87).

Esse processo discursivo de significação destacado por Silva dá-se a partir das relações de poder que fazem com que a diferença seja concebida de tal ou qual forma. Como ele aborda, o diferente não pode ser concebido de forma absoluta, ele é diferente em relação a um outro que socialmente é entendido como o “normal”, o “padrão”, “aquele que está na média”, que faz parte da norma produzida historicamente. Esse “outro” diferente é entendido como o anormal, que foge da regra, da norma preestabelecida. Geralmente, os discursos que narram esse “outro” são constituídos no que Skliar (2004)² chama de “diferencialismo”.³

Tal “diferencialismo”, além de excluir, define e enquadra o sujeito dentro do discurso da deficiência. Pois, voltando a Silva (2002), esse “outro” torna-se diferente de algo ou alguém que historicamente, através do processo discursivo de significação, se constituiu como o “normal”.

² Palestra proferida por Carlos Skliar, para a Rede Municipal de Novo Hamburgo em junho de 2004.

³ Diferencialismo é o ato de identificar o outro como o diferente, destacando-o como diferente de um determinado grupo, de um determinado padrão que é concebido como a norma.

Trabalhar a partir da concepção da diferença implica uma contraposição ao conceito de “diferencialismo”, que simplesmente aceita esse “outro diferente”, aproximando-o ao máximo dos padrões da normalidade e tentando fazer com que ele se torne algo que ele não é. Skliar (2004) utiliza duas frases que vêm complementar essa idéia. Em uma de suas palestras a professores, ele diz o seguinte: “é equivocado dizer que você não pode ser o que é e deve ser o que você não é. Não é equivocado você ser o que é, mas, que tal você tentar ser outras coisas além do que você é?”

Neste sentido, Skliar destaca a possibilidade de se pensar a educação de surdos e, é claro, a educação em geral a partir do conceito da diferença, que não tenta trazer o outro ao molde dos padrões da norma, mas oportuniza diferentes situações para que ele possa estar em constante crescimento e transformação. Trata-se de trabalhar com a idéia de que a diferença, mais do que tolerada e respeitada, deve ser permanentemente questionada, pois o que deve estar em foco nesse processo de produção e reprodução das diferenças são precisamente as relações de poder. Nessa perspectiva, as diferenças, sejam elas étnicas, raciais ou culturais, não podem ser concebidas separadamente das relações de poder.

Assim, rompe-se com a simples proposta de tolerância e respeito ao outro e propõe-se discutir e analisar as relações de poder presentes no cotidiano escolar. O ato de simplesmente tolerar o outro demonstra uma certa superioridade de quem o faz. Silva já destacava que “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (2002, p. 86).

Entendendo que não há hierarquias entre as diferentes culturas, que não existe uma cultura que possa ser definida como melhor do que outra, podemos entender a surdez como uma experiência visual e o surdo como alguém que usa outra língua (SKLIAR, 1998). Assim, torna-se necessário que a escola e a educação coloquem no centro do debate pedagógico as questões culturais. É chegado o momento de se colocar na pauta de discussão aquelas culturas que por tanto tempo foram negadas e/ou silenciadas no currículo escolar (SANTOMÉ, 1995). Para que isso aconteça, é necessário pensar sobre a estruturação

das práticas de poder que permeiam todo o corpo social, mas aqui, em destaque, as que permeiam o espaço educativo.

Currículo na educação de surdos: espaço de “ouvintização” ou de reafirmação da identidade/ diferença

A partir dos dados coletados e analisados na investigação a que se refere este artigo, pudemos levantar algumas questões pertinentes sobre o tema que atualmente vêm permeando o campo da educação de surdos.

Tendo como objetivo analisar o currículo da escola, entendendo-o com um elemento no qual se encontram múltiplos saberes implicados em relações de poder, a primeira questão que nos “salta aos olhos” é o espaço das línguas na escola. Considerando que a escola investigada atende a alunos surdos, a língua que deveria ser predominante nesse contexto é a Língua de Sinais, pois, afinal, é a língua natural⁴ dos alunos que frequentam esse espaço. Percebe-se que, apesar de existir um reconhecimento da importância da Língua de Sinais para a Educação de Surdos, na prática cotidiana, é o Português que prevalece, sendo que a Língua de Sinais, muitas vezes, é entendida como um simples instrumento facilitador do trabalho pedagógico.

Na entrevista realizada com a diretora da escola investigada, em uma de suas falas, ela expressa seu entendimento sobre a LIBRAS⁵ quando comenta sobre as mudanças ocorridas na estruturação das séries na escola, que anteriormente se desenvolviam em dois anos para cada série. Ela destaca que a possibilidade de se trabalhar uma série em um ano ocorreu justamente devido ao auxílio da Língua de Sinais no contexto educativo.

Nesse aspecto, outros comentários, agora do corpo docente, merecem ser destacados e/ou criticados. Algumas professoras entendem a mudança como negativa para os alunos, ressaltando que eles apresentam defasagens em sua aprendizagem devido ao curto tempo para trabalhar tantos conteúdos. Escutamos falas como: “Eu acredito que um ano é pouco tempo, se para o ouvinte, já é difícil, imagina para o surdo. Eles mostram-se muito imaturos. Antigamente não era assim”.⁶

⁴ Sistemas lingüísticos que fluíram de uma necessidade de comunicação entre pessoas que se utilizam da modalidade espaço-visual. As línguas de sinais surgiram da necessidade dos sujeitos surdos expressarem idéias, sentimentos e ações, compartilhando-as de geração a geração. A criança surda, em ambiente lingüístico compartilhado, adquire espontaneamente a língua de sinais, diferentemente do que ocorre com a sua aprendizagem das línguas orais, que exigem estratégias sistemáticas de aprendizagem. (QUADROS, 1997).

⁵ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais.

⁶ Fragmento de entrevista com as professoras da escola investigada.

Na fala dessa professora, poderíamos problematizar diferentes questões, entre as quais, a idéia de imaturidade que ela destaca em seus alunos. Na educação de surdos e na educação especial, por muito tempo, pôde-se perceber uma “infantilização” desses sujeitos, ocorrendo, por parte das educadoras, uma prática reducionista do currículo: a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros e a utilização de textos simplificados são alguns exemplos dessas práticas. Acreditamos ser relevante problematizar outros aspectos presentes nesse contexto, dirigindo o olhar para questões relacionadas à fluência dos professores na Língua de Sinais. Será que as professoras conseguem fazer-se entender por seus alunos? Será que entendem as dúvidas, angústias e comentários feitos por eles? Levando-se em consideração o que disse a diretora durante a entrevista, apontando justamente essa fluência como problemática, acreditamos que a resposta às perguntas seja “não”. Dito de outra forma, a falta de uma língua compartilhada entre professora e alunos é que acaba constituindo um espaço de impossibilidade, sendo este, porém, explicado pela professora a partir de uma suposta “imaturidade” do aluno.

Outra questão que observamos na fala da professora anteriormente destacada é sua concepção de currículo, demonstrando sua aflição em não conseguir cumprir com a lista de conteúdos ali determinados. Afinal, qual é a concepção de currículo que norteia o trabalho pedagógico da professora e da escola?

Questionando-se as professoras sobre esse aspecto, elas expressam que não há uma linha comum a ser seguida dentro da escola, assim como não existe um consenso sobre o conceito de currículo que perpassa aquele espaço. Algumas professoras aproximam-se da teoria tradicional de currículo, entendendo-o como uma lista de conteúdos a serem transmitidos aos alunos, como podemos observar nas seguintes respostas: o currículo contempla todos os conteúdos, tem uma lista de conteúdos que tu precisa seguir.” – “No momento que a língua de sinais for bem desenvolvida no contexto escolar vai ficar fácil de transmitir os conteúdos, o conhecimento.” Outras professoras já destacam a importância da flexibilidade do currículo, expressando-a da seguinte forma: “(...) não é uma coisa que tu precisa marcar, agora eu preciso dar todo aquele conteúdo, ele pode ser flexível, tu não precisa seguir à risca todos aqueles conteúdos. Po-

rém algo que consideramos relevante discutir aqui, após as entrevistas e observações, é o que vem a ser denominado por Skliar (1997) como um currículo de “ouvintização”, ou seja, um currículo para escola de surdos baseado nos modelos dos currículos para ouvintes.

Nesse contexto, o currículo dentro das escolas de surdos é basicamente uma réplica do currículo tradicional presente nos programas das escolas regulares. Sendo assim, Skliar destaca que:

Se nas escolas de surdos adotarmos o mesmo perfil de discussão que nas escolas ouvintes, a angústia curricular se amplifica e ramifica ainda mais: quem está presente neste currículo, além de ser o homem branco, europeu, letrado, profissional, etc. é, sobretudo, o homem falante/ ouvinte; o homem que, ao escutar e ao falar, informar, opinar e teorizar, cria exclusões de outros falantes/ouvintes e de todos os surdos (SKLIAR, 1997, p. 40).

Quando se fala em cultura surda para as professoras, a maioria não aborda formas de se trabalhar com ela em sala de aula, destacando sua presença unicamente através da Língua de Sinais, que, sabemos, não é o único aspecto cultural que deve ser considerado quando o assunto é educação de surdos. Elementos como história, arte, direitos dos surdos, escrita de sinais, entre outros, não foram lembrados pela maioria das professoras.

Pensando sobre os aspectos curriculares destacados neste artigo, acreditamos ser relevante abordar aqui algumas considerações elencadas pela comunidade surda a partir da construção do documento “A Educação que nós surdos queremos”.⁷ Esse documento (FENEIS,1999) destaca algumas questões que devem perpassar a educação de surdos e que nos ajudam a problematizar os aspectos anteriormente apresentados, como a redução do currículo e a reprodução de um modelo curricular “ouvintista”.

Os educadores surdos recomendam que, nas escolas de surdos, sejam desenvolvidos os mesmos conteúdos que nas demais escolas regulares, mas garantindo que o acesso a eles seja através da comunicação visual. Porém, salientam que o currículo deve atender às especificidades da comunidade surda inserindo “manifestações das culturas surdas: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, histórias em quadrinhos, dança e artes visuais”. Deste modo, não podemos simplesmente reproduzir os currículos presentes nas escolas re-

⁷ Documento elaborado durante o Pré Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingüe para Surdos, realizado no dia 19 de abril de 1999, contando com a presença de educadores surdos do Brasil e demais países da América Latina, assim como representantes surdos europeus e norte-americanos.

gulares, tampouco reduzi-los ou simplificá-los. Trata-se de dar respostas curriculares, de “recuperar estas *culturas negadas*” (SANTOMÉ, 1995, p.172) em um cenário no qual processos de normalização ainda prevalecem, observando-se que a comunidade surda vem dando respostas no sentido de outras possibilidades de constituir sua identidade/diferença.

Retomando as repostas das professoras, percebe-se que, assim como existem diferentes concepções em relação ao currículo, também existem diferentes formas de ver e narrar o surdo no espaço investigado. Por vezes, essas visões passam pela concepção da diferença, entendendo o surdo como alguém que usa outra língua e com uma cultura diferente. Mas ainda permanecem narrativas que o conceituam como deficiente, percebendo a surdez como falta ou perda.

Essas diferentes representações sobre os surdos são elementos que se constituem discursivamente, estabelecendo significados de acordo com as relações de poder que permeiam o espaço investigado. Quando trazemos discussões sobre a presença dos elementos da cultura surda, sobre o espaço da Língua de Sinais dentro da escola, estamos destacando, nesse contexto, as relações de poder/saber que definem qual conhecimento é considerado como válido e legítimo (SILVA, 2000).

A educação de surdos é um campo que vem suscitando diferentes discussões entre educadores surdos e ouvintes no sentido de definir suas trajetórias educativas. A pesquisa a que se refere este artigo pretende contribuir com este debate, trazendo alguns modestos relances, olhares, problematizações acerca dessa emaranhada rede de saber/poder que permeia as escolas de surdos.

Referências bibliográficas

COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A Educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilingüe para Surdos. Porto Alegre/ UFRGS, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 6. ed. 1986.

KLEIN, Madalena. LUNARDI, Marcia Lise. Currículo na Educação de Surdos: relações de Poder e Práticas de Significação. IN: **Revista Espaço**. Informativo Técnico-científico do INES. Nº 8 (p.44-8) Rio de Janeiro: INES, Dez, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **A Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p159 a 177.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação. IN: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez: Processos educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11 à 22

SKLIAR, Carlos. Sobre o Currículo na Educação de Surdos. IN: **Revista Espaço**. Informativo Técnico-científico do INES. Nº 8 (p.38-43) Rio de Janeiro: INES, Dez, 1997.

———. A questão da Diferença e da Inclusão: quando a questão da política é nossa e quando é do outro. **I Seminário de Educação Especial**. Centro de Cultura, Novo Hamburgo/RS, Jun, 2004. (material transcrito da palestra).