

A centralidade do currículo na construção das identidades surdas

Juliane Marschall Morgenstern*
Fabiane Adela Tonetto Costas**

Resumo

O presente estudo procurou problematizar o currículo de uma escola comum como espaço de educação inclusiva para surdos. A pesquisa se deu em uma escola comum da rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria onde uma aluna surda é atendida na primeira série do ensino fundamental, a partir de observações e de um questionário realizado com a professora da turma. Para a realização deste buscou-se a aproximação da Teoria Crítica do Currículo, dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação a fim de verificar as conexões entre identidade e poder no território curricular da escola comum. Nesse sentido, este trabalho não deseja colocar-se como verdadeiro ou único ao referir-se aos estudos curriculares e a surdez, apresentando-se como uma possibilidade dentre outras tantas possibilidades de reflexão e análise. Assim, a partir da descontinuidade e da inversão intentou-se verificar as representações que se enredam no discurso curricular da escola investigada a partir das proposições que tomaram visibilidade nas enunciações que constituíram o corpus empírico desta pesquisa. O referente estudo traz o entendimento de que a inclusão não diz respeito apenas a práticas inclusivas, mas a uma rede de saberes que se instituem a partir de relações de poder que representam e posicionam os sujeitos, forjando assim suas identidades. Dessa forma não pretende definir uma posição favorável ou contrária à inclusão escolar, mas busca considerar as perspectivas pelas quais se olha os sujeitos surdos nesse processo.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Surdos. Inclusão.

The centrality of curriculum on producing deaf identities

Abstract

The study intended to trouble a common school curriculum as an including education place to deaf. The research was undertaken in a common school from the state teaching web in Santa Maria municipality, where a deaf girl is attended at the first grade from fundamental school. The investigation was conducted from direct observation, from a query to the class's teacher. For such, I took the Curriculum Critical Theory, the Deaf Studies and the Cultural Studies on Education

* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

as starting point to verify the connections between identity and power in the common school curricular territory. It is starting from the discontinuity and inversion that I propose to verify the representations entangled in the investigated school curricular discourse from the propositions that took visibility in the enunciation, which constituted the empirical corpus of this research. This study brings the knowledge that inclusion does not regard only to including practices, but to a knowledge web that institutes itself from the power relations representing and positioning the subjects, thus forging their identities. In this context, I do not wish to define a favorable or contrary position to school inclusion, rather, I want to consider the viewpoints through the deaf subjects are looked in this process.

Keywords: Curriculum. Deaf Education. Inclusion.

Caminhos investigativos

Este estudo se propôs a problematizar o campo curricular de uma escola comum como espaço de construção da identidade de uma aluna surda a partir dos discursos que circulam e posicionam a diferença surda no contexto educacional.

Buscou-se ao longo da realização da investigação trazer questões relevantes na elaboração do problema de pesquisa que envolveu tal problematização, buscando dentre as possibilidades que este campo fez emergir, aquelas que se propõem a desconstruir alguns discursos que se colocam como verdades, passando a desnaturalizá-los.

Percebendo o campo do currículo como território privilegiado de produção de subjetividades, como artefato cultural e discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos, se percebe sua centralidade no processo educacional.

As configurações do presente estudo deram-se a partir da perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, vinculando-se à Teoria Crítica do Currículo ao abordar a construção identitária a partir das elaborações e produções que se dão no campo do currículo, entendido como espaço de disputa e negociação de significados culturais pelos diversos grupos que compõem o cenário social.

Este aconteceu em uma escola comum da rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria durante os anos de 2006 e 2007, onde uma aluna surda é atendida na primeira série do ensino fundamental. Ao longo do processo investigativo foram realizadas observações no ambiente escolar em que a aluna surda está inserida e um questionário com a professora da turma, na tentativa de problematizar os elementos curriculares que se conectam a produção da identidade e sua operacionalização no contexto específico da escola investigada.

As relações propostas neste estudo se enredaram a partir do vínculo entre identidade e poder percebidas nas ações do currículo, tendo como aporte teórico desta análise a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

Para Costa,

[...] os Estudos Culturais inscrevem-se na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento. Sua realização mais importante provavelmente seja a de celebrar o fim de um elitismo edificado sobre distinções arbitrárias de cultura. (2000, p. 13)

Sendo assim, os Estudos Culturais se configuram em um movimento que se coloca em oposição à naturalização de admitir um único ponto central nos estudos que envolvem a cultura.

Em razão de suas atribuições, o terreno dos Estudos Culturais emerge como possibilidade de vislumbrar as relações que se dão e entrecruzam o espaço do currículo como local onde diferentes culturas convivem e disputam significados.

Ao abordar o campo do currículo situo o seu entendimento na Teoria Crítica, para então evidenciar sua conexão com as relações de poder e a produção de identidade.

Dessa forma procurei articular a Teorização Crítica com os Estudos Surdos em Educação e com elementos dos Estudos Culturais, colocando-os na base teórica para a discussão das questões que envolvem a educação de surdos, em aproximação com a abordagem pós-moderna, na qual esta pesquisa se enreda.

Nesse sentido, os Estudos Surdos:

[...] podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação-e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR 1998, p. 29)

Dessa forma se buscou problematizar questões que em geral não fazem parte do campo de discussão da Educação Especial, preocupando-se em questionar as representações hegemônicas que dizem respeito à surdez e ao grupo surdo. Se quis ainda refletir acerca do conceito de normalidade e dos processos que produzem o entendimento daquilo que se coloca como "normal",

para então falar da inclusão de surdos a partir da centralidade das relações curriculares.

O currículo na fabricação de subjetividades

A seleção dos conhecimentos que irão compor o campo do currículo está intimamente relacionada com a formação da subjetividade dos sujeitos que envolvem suas ações. Assim, determinados saberes são eleitos para a construção da identidade, para tornar os sujeitos aquilo que se espera que “sejam”, de acordo com interesses particulares.

Na perspectiva pós-moderna o entendimento do currículo vincula-se às questões do poder que acontecem nas operações que apontam, privilegiam um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Organizar ações para a promoção de certos objetivos educacionais, de modo a buscar uma identidade específica como sendo a ideal, é entrelaçar-se em relações de poder.

Nesse sentido, a educação assume historicamente a tarefa da formação de indivíduos marcados pelos cânones do que se tem como normalidade, beleza, costumes e valores adequados, enfim.

Assim, no período da modernidade, a educação delega a si própria a função de alcançar a autonomia, a conscientização, a igualdade e o exercício da cidadania dos homens através da efetivação de seu projeto. Tais objetivos, bem como a crença na melhoria e transformação social pela via educacional se configuraram no grande propósito que passou a movimentar o campo da educação.

Segundo Hall este processo se dá pela imposição de normas e valores que regulam as ações das pessoas. O autor traz:

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (1997, p. 41)

A educação desempenha seu papel a partir das ações enredadas no território curricular, ou seja, a produção de identidades perpassa centralmente pelo currículo. Como nos coloca Corazza (2001), ao ser perguntado, um currículo costuma responder que quer “um sujeito”, um sujeito que se reconheça nele; um currículo tem “vontade de sujeito”.

Sendo assim, as práticas que compõem o seu campo não são neutras e assim, não podem ser pensadas fora das relações de poder que determinam as formas pelas quais as experiências e conhecimentos devem acontecer.

O currículo não pode ser entendido somente como aquele criado desde a escola, para a elaboração de práticas e percursos de aprendizagem, pois é também construído e reconstruído no dia-a-dia por todos que fazem parte dele. Dessa forma, deve ser visto em suas ações e efeitos, produzindo um certo "tipo" de sujeito e sendo por ele produzido, num processo dinâmico, permanente e provisório.

O currículo da escola comum em suas incursões pretende a formação de sujeitos estando alicerçado em uma cultura e em saberes que constituem, em geral, o grupo majoritário, ou seja, - em relação aos surdos - o grupo ouvinte.

Nesse sentido, as referências de identidade presentes na escola comum, assim como na escola de surdos têm por base os padrões ocidentais de sujeito, sendo este: homem, branco, europeu, letrado, ouvinte. Estas representações hegemônicas acerca da concepção de sujeito que se tem como ideal, se apresenta nos espaços escolares e além destes, constituindo um discurso pedagógico dominante que orienta também a educação de surdos.

Por estar atrelada, muitas vezes, a percepções clínico-terapêuticas, estas práticas educacionais e curriculares acabam instaurando ações de disciplinamento da conduta e dos corpos surdos para a produção de sujeitos desejáveis à sociedade ouvinte.

A seguinte proposição toma visibilidade no enunciado feito pela professora da turma.

A pessoa com deficiência auditiva é igual a qualquer outra pessoa (igual a mim), tenho apenas que considerar a forma de comunicar-me com ela. Não posso esquecer que ela ouve com os olhos e o coração.

A concepção a respeito da surdez é marcada pelo discurso da deficiência, tornando-se visível pela idéia de déficit auditivo, como foi caracterizado nessa exposição da professora. A abordagem clínica da surdez toma uma posição de superioridade no discurso curricular, buscando a normalização desses sujeitos através da aproximação a um modelo ouvinte, que se coloca no centro do processo normativo.

Vislumbra-se nesse cenário a colonização dos surdos pelos ouvintes, que se dá nos mecanismos de controle e regulação culturais postos em funcionamento pelas ações curriculares. Nas enunciações verificadas no decorrer desta pesquisa se pôde perceber a sutileza com que operam esses mecanismos na tentativa de apagamento da diferença, buscando trazer a deficiência para o espaço da norma e a diferença ao campo da igualdade.

Nesse entendimento a normalidade se refere a um eu próprio, a mesmidade, vista como ponto de referência pelo qual se pode medir a “não normalidade” do outro. Ao apontar a igualdade como atributo de todas as demais pessoas, inclusive seu, a professora demarca a surdez como diferença a partir de um juízo de valor que a concebe como inferior, como falta que requer a sua negação na busca do “ser mesmo”.

Ainda na menção final deste depoimento da professora fica evidente a relação da audição com a normalidade, visto que a possibilidade de não audição, de uma experiência visual e não auditiva, não é cogitada. Assim como foi enunciado, ela ouve com os olhos e o coração, mas não deixa de ouvir.

As ações do currículo acabam legitimando um “ouvintismo”¹ curricular a partir da instituição de padrões educacionais que pretendem a homogeneização. Vê-se a redução da surdez ao processo lingüístico, à capacidade de comunicação com o outro ouvinte, sem considerar a cultura e experiência surda no desenvolvimento dos sujeitos, na construção de sua identidade.

Para Lopes, o ouvintismo passa a permear a própria engrenagem da escola. A autora traz que:

Educar, orientar, limpar o indesejável do corpo dos indivíduos, discipliná-los, vigiá-los e controlá-los passam a ser condições necessárias para o funcionamento de uma maquinaria disciplinar competitiva e excludente. Maquinaria que funciona operando com diferentes estratégias que delimitam espaços e caminhos que cada grupo em seu momento histórico imagina ser possível de trilhar com uma boa dose de práticas e de pedagogias. (2006, p. 34)

O processo de homogeneização cultural se dá por diferentes vias no contexto educacional. Com relação à educação de surdos nas escolas comuns, tais estratégias de assimilação da cultura ouvinte podem ser visualizadas pela negação da língua de sinais como língua natural dos surdos.

O entendimento da língua de sinais, na maioria das vezes, se restringe ao âmbito comunicativo, remetendo seu uso ao apoio e suporte à aquisição de conhecimentos e também da língua oral, desconsiderando a experiência visual pela qual os surdos apreendem e se relacionam no mundo. Assim, pelo não reconhecimento da importância e do papel da língua de sinais, as ações curriculares que envolvem a escola comum acabam não considerando e até mesmo ignorando artefatos culturais significativos da cultura surda.

Em seu depoimento a professora da turma se refere à alfabetização e aprendizagem da aluna colocando que:

[...] a aluna enfrenta dificuldades em relação a compreensão do que lê. Raramente consegue interpretar histórias, textos e até palavras lidas. Quando questionada, retorna a leitura. Ela tem a consciência fonológica, mas não o significado do que lê. Em relação a construção e seqüência numérica, também apresenta sérias dificuldades. Não consegue resolver cálculos de adição e subtração e também não interpreta histórias matemáticas.

Neste enunciado a professora aponta uma série de dificuldades enfrentadas pela aluna desde seu ingresso na escola, marcando a pouca compreensão do que lê - histórias, textos, palavras - e a grande dificuldade em significar o que está sendo lido. Fica evidente nessa exposição as implicações culturais que permeiam o espaço da escola comum, que ao privilegiar a cultura ouvinte, sua língua e experiências acabam por limitar o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos surdos - ao alicerçar sua aprendizagem em sinais audíveis e não visíveis. (LUNARDI, 1998, p. 80).

Para Lopes:

Tão complexo quanto o olhar sobre o surdo e a surdez é o nosso olhar sobre o indivíduo que aprende na escola, bem como o nosso olhar sobre o que entendemos por ensino e por aprendizagem. Por mais que muitos autores tenham se dedicado a pensar sobre o ensinar e o aprender, raros são aqueles que se dedicam a pensar esses processos considerando a experiência como um acontecimento que passa no sujeito que a vive. (2006, p. 44-45)

Nesse sentido a aprendizagem perpassa pela questão cultural, pelas relações estabelecidas pelo poder que produz e significa os sujeitos em suas práticas cotidianas. A cultura apresenta-se intimamente relacionada com as experiências pelas quais os sujeitos experenciam o mundo e as formas que constroem conhecimento, estando enredada privilegiadamente nas tramas curriculares.

O território curricular e a construção de identidades

Ao pensar o currículo na constituição da identidade somos levados a percebê-lo como um discurso que envolve a construção de nós mesmos como sujeitos. O currículo é assim entendido pela teorização crítica e pós-crítica a partir do vínculo entre conhecimento e poder. Segundo Silva:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. (1999, p. 150)

Dessa forma as identidades estão sendo permanentemente construídas pelo discurso curricular, reconhecido muito além da simples transmissão de conteúdos ou da organização de uma grade de disciplinas ou de métodos. Percebido em suas relações sociais o currículo não apenas interpela os sujeitos de suas ações como também o produz enquanto sujeito.

O currículo como artefato cultural corporifica noções particulares acerca de conhecimento, habilidades, condutas, tornando legítimas determinadas práticas curriculares e pedagógicas por meio de suas narrativas. Produz identidades específicas em seus posicionamentos.

Na perspectiva em que este estudo se inscreve a identidade não é entendida como essência natural ou como um “ser” estável a espera de sua revelação ou descoberta, mas resulta de um processo discursivo, ou seja, de processos de criação da linguagem, assim como a diferença.

De acordo com Silva:

A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (2000, p. 76)

Segundo os estudos de Hall (2005), o contexto histórico-social contemporâneo tem levado ao descentramento ou deslocamento das identidades modernas, ou seja, a perda da estabilidade em torno da idéia de integração do sujeito. Assim, a identidade anteriormente centrada numa essência que permanecia a mesma ao longo de toda a vida, sendo fixa e unificada, passa a fragmentar-se, compondo o sujeito a partir de várias identidades, deslocadas, provisórias, não permanentes, contraditórias.

As representações que permeiam o contexto da escola comum localizam a identidade surda biologicamente, num espaço que a constitui como falta, déficit, e como incompleta em relação à identidade ouvinte. Sendo a experiência visual um dos elementos mais significativos na construção da identidade surda, esta requer a aquisição e uso da língua natural desses sujeitos, para que o desenvolvimento e aprendizagem aconteçam.

Nas relações estabelecidas e transformadas no ambiente da escola comum, em que a aprendizagem da aluna surda não perpassa pela utilização da língua de sinais, a produção da identidade tem por base os processos de significação cultural nos quais a cultura ouvinte é imposta.

As questões referentes à utilização da língua oral marcam o processo de aprendizagem e interferem na formação da subjetividade da aluna surda in-

cluída. Ao colocar no centro das ações curriculares uma língua que não se inscreve na modalidade visual, leva a ouvintização dos surdos e a elaboração de estratégias de correção e normalização desses sujeitos.

Pensar a construção da identidade no contexto pós-moderno nos remete ao permanente movimento dessa construção e às diferentes posições assumidas pelos sujeitos em momentos variados, o que significa entender a surdez em seus diversos atravessamentos e a identidade surda como multifacetada e instável.

A aproximação aos Estudos Culturais nos permite compreender as representações em relação à identidade surda como alteridade cultural, afastando-se da percepção biológica da surdez – que a vê como alteridade deficiente. Conforme Perlin (1998, p.53), “O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original”. Nesse sentido, a produção da identidade precisa ser problematizada a partir dos processos de significação cultural que se enredam nos currículos escolares e que constituem os sujeitos em suas tramas e incursões.

Nessa perspectiva, a identidade e a diferença resultam de processos simbólicos e discursivos, são produzidas no curso desses sistemas de significação e não fora deles. A produção da identidade implica em relações de poder, onde os diferentes grupos sociais, situados em posições também diferentes buscam a imposição de suas representações na definição da identidade e nos processos de diferenciação.

Importa estarmos discutindo os modos pelos quais as identidades vêm sendo produzidas socialmente e assim problematizar o campo curricular como espaço central na formação da identidade, principalmente no que tange a construção da identidade surda no espaço da escola comum.

Nas operações que envolvem a afirmação da identidade estão presentes as relações de inclusão/exclusão, as quais se evidenciam na distinção entre aquilo que está dentro e o que está fora, na delimitação do que faz ou não faz parte, do que pertence ou não. Ao dividir e classificar, a identidade e os processos de diferenciação reafirmam e supõem relações de poder.

A normalidade é da mesma forma instituída pela eleição de uma identidade que se coloca no centro das relações de identidades. Imperando como única e natural, ela dispõe de uma enorme força que busca a homogeneização. As práticas e ações curriculares, ao desejar a formação dos sujeitos tendo uma certa referência identitária, atuam como instâncias normalizadoras que pretendem a padronização dos indivíduos. Em seu campo não há lugar para a diferença.

Segundo Lopes,

A escola, entendida como instituição normalizadora, olha para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”. (2007, p. 20)

A escola constitui-se assim como espaço para uma determinada identidade, uma determinada cultura, certos padrões de comportamento, posturas. Passa a ser palco da separação entre um conjunto de valores tidos como bons, aqueles atribuídos à identidade cultural dos incluídos e dos valores, atitudes, pensamentos não bons, pertencentes ao grupo dos excluídos.

Concluir sem dar-se por encerrado

No decorrer da elaboração deste estudo não houve a preocupação em responder aos questionamentos que se referem a educação inclusiva de surdos, mas optou-se por adentrar em seu campo de provisoriedades. Assim, não se quis chegar a uma resposta para a inclusão de surdos, a fim de não restringir suas muitas possibilidades a um sim ou não. Entretanto, propôs-se pensar a respeito da experiência de inclusão a partir das ações curriculares num contexto e numa situação específicos.

O currículo nesse estudo é entendido a partir das suas ações e de seus efeitos, é visto como relação social, artefato cultural, campo de poder, espaço conflitivo, onde os diferentes grupos sociais disputam por significados culturais. Considerando o vínculo entre conhecimento e poder, o campo do currículo envolve a produção de sujeitos a partir das relações que estabelece. Segundo Silva (1995, p. 196), “ao lado de outros discursos, o currículo nos faz ser o que somos”.

Nesse sentido, o currículo está vitalmente relacionado à produção de subjetividades, que não acontece senão dentro dos processos discursivos que narram os sujeitos a partir do que se considera válido.

Na realização deste filiei-me aos Estudos Surdos e aos Estudos Culturais em Educação, os quais trouxeram a perspectiva cultural para o centro dos processos de significação que posicionam os sujeitos e atribuem sentido as suas ações. Assim, se procurou questionar o caráter natural dos discursos pedagógicos que colocam a surdez num espaço de anormalidade, deficiência ou diversidade.

Dessa forma, o cenário curricular da escola comum vem sendo problematizado como espaço de construção da identidade surda, enredado em práticas e políticas de educação inclusiva.

Sem a pretensão de resolver ou de apontar soluções à inclusão, penso ser este um momento oportuno para discutir a construção da identidade surda no território curricular da escola comum. Para tanto, importa considerar os espaços e tempos deste contexto que se constitui e produz efeitos nos e pelos processos culturais.

Requer o reconhecimento da diferença surda e da especificidade cultural do grupo surdo, visto em suas múltiplas e fragmentadas construções, que interpelam a formação da identidade dos sujeitos de forma permanente e provisória. A partir desse entendimento, quem sabe então se possa pensar em possibilidades de experiências culturais que atendam a identidade política dos sujeitos surdos no currículo da escola comum.

As relações que envolvem o respeito à diferença, nesse sentido, passam pela possibilidade de conviver com o Outro sem a busca de querer que este Outro se torne como nós. (THOMA, 2006)

A partir das colocações que o texto procurou trazer fica a sua abertura a outras/novas problematizações e o desejo de que produza seus efeitos no campo dos estudos surdos e curriculares. Este se propõe a novos (re)começos, colocando-se a disposição de diferentes olhares e tensionamentos.

Referências

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, M. V. (Org.). Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____. **Estudos culturais em Educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema (...) Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre, 1997.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: _____. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007.

LOPES, M.C. O direito de aprender na escola de surdos. In: _____. **A Invenção da surdez II.** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LUNARDI, M. L. **Educação de surdos e currículo:** um campo de lutas e conflitos. 1998. Dissertação (Mestrado)_Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 1998.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. Tese (Doutorado)_ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.

THOMA, A da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 1, n. 23, 2004.

SILVA, T. T da (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In:_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da (Org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In:_____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

THOMA, A. da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: _____. **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Notas

¹ O ouvintismo é entendido aqui no sentido que lhe atribui Skliar (1998), como um conjunto de representações a partir das quais os surdos passam representados e narrados como se fosse ouvinte.

Correspondência

Juliane Marschall Morgenstern - Rua Hermes Cortes, nº 84/ 402 - Centro, Santa Maria – RS
- Cep: 97010-230.
E-mail: jujucamorg@yahoo.com.br

Recebido em 8 de agosto de 2008

Aprovado em 18 de setembro de 2008