



**UFSM**

Artigo Monográfico

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES: O OLHAR PARA O  
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

---

Ana Claudia De Nardin

**Curso de Especialização em Educação  
Especial a Distância**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2007**

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES: O OLHAR PARA O ALUNO  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

---

por

Ana Claudia De Nardin

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Educação Especial a distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**Curso de Especialização em Educação Especial**

Santa Maria, RS, Brasil.

Pólo de Educação a distância de Sant' Ana do Livramento, RS.

2007

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Educação Especial a distância  
Pólo de Educação a distância de Sant'Ana do Livramento**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo  
Monográfico:

**REPRESENTAÇÕES DOCENTES: O OLHAR PARA O ALUNO  
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Elaborado por:

**Ana Claudia De Nardin**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Especialista em Educação Especial

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ms. Eliana Pereira de Menezes  
(Presidente/Orientadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ms. Roberta Rossarolla Forgiarini**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Ms. Renata Corcini Carvalho**

Santa Maria, dezembro de 2007.

## **AGRADECIMENTOS**

A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, pela oportunidade de ingressar num curso de pós-graduação á distância.

Aos professores e tutores do Curso de Especialização em Educação Especial a Distância, por terem proporcionado a reflexão sobre as minhas práticas, bem como propiciado o debate e a interação.

A Prof<sup>o</sup> Eliana Pereira de Menezes, pelo incentivo, auxílio e pela presença constante. Sinto-me privilegiada de ter sido sua orientanda.

A coordenação, colegas e amigos do Pólo de Apoio Presencial de Sant' Ana do Livramento.

As Escolas Estaduais e Municipais pela receptividade e em especial aos docentes pela atenção, e por terem aceitado o convite de serem os sujeitos dessa pesquisa.

Ao Edson por ter permanecido comigo nessa caminhada e a minha família, meus pais Osvaldo e Amasilia, minha irmã Rose e Cris, minha grande amiga.

E também a minha filha amada: "Minha vida não teria razão, se não fosse a Elara".

*Os pensamentos postos no papel nada mais são que pegadas de um caminhante na areia: vemos o caminho que percorreu, mas para sabermos o que ele viu nesse caminho, precisamos usar nossos próprios olhos.  
(Schopenhauer apud Bastos, 2000)*

## RESUMO

Artigo Monográfico  
Curso de Especialização em Educação Especial  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.  
Pólo de Educação a distância de Sant'Ana do Livramento

### **REPRESENTAÇÕES DOCENTES: O OLHAR PARA O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

AUTORA: ANA CLAUDIA DE NARDIN  
ORIENTADORA: ELIANA PEREIRA DE MENEZES  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, dezembro de 2007.

A presente pesquisa volta-se para as representações docentes em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais. A questão central de tal análise situa-se em torno da sua identificação a fim de investigar quais imagens, enunciados estão associadas ao processo e como tais representações foram construídas no contexto das práticas e vivências dos sujeitos e no âmbito da Educação Especial. De acordo com isso são apresentadas às perspectivas de análise, em consonância com o posicionamento teórico advindo do campo dos Estudos Culturais em educação, em sua vertente pós-estruturalista. Os encaminhamentos metodológicos para a análise de tal tema constituem-se numa conversa/entrevista com os professores que atuam junto a alunos com NEEs nos diferentes níveis de ensino, bem como através dos apontamentos realizados durante as observações diretas. Ao pensar sobre os olhares docentes destaco um conjunto de representações que se estabelece a partir da díade normal x anormal e que acaba por constituir e consolidar determinadas práticas discursivas. Destaco que todo debate sobre Educação Especial deve partir de um questionamento sobre as políticas e práticas de enunciação e representação ancoradas em tais propostas.

**Palavras – Chave:** Representações, Educação Especial, Diferença, Práticas Docentes.

## **ABSTRACT**

Artigo Monográfico  
Curso de Especialização em Educação Especial  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.  
Pólo de Educação a distância de Sant'Ana do Livramento

### **TEACHER'S REPRESENTATIONS: THE LOOK FOR THE STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS.**

AUTORA: ANA CLAUDIA DE NARDIN  
ORIENTADORA: ELIANA PEREIRA DE MENEZES  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, dezembro de 2007.

This research is focused on the teacher's representations in relation to the student with special education needs. The central question of this analysis is around its identification in order to investigate what images and listed are associated with the process and how such representations were constructed in the context of the practices and experiences of the subjects in the scope of the Special Education. According to this are presented the analysis' prospects, in line with the theoretical position in consequence of the cultural studies in education's field, in its aspect post structuralism. The methodology routing of the analysis of this issue is in a conversation/interview with the teachers that work together with the students with SENs (Special Education Needs) in different levels of education, and through the notes made during the directs observations. Thinking about their teachers looks, the highlight is a set of representations that is established from normal x abnormal pars that constitute certain discursive practices. I highlight that all debate about Special Education must begin from a questioning about the politics and practices of enunciations and representations based on the proposals.

Key Words: Representations, Special Education, Difference, Teachers Practices.

## 1- REPRESENTAÇÕES: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Ao me propor desenvolver este artigo monográfico quis que o *corpus* de análise fosse as representações docentes. O interesse por tal tema é advindo das leituras realizadas durante o Curso de Especialização em Educação Especial, das bibliografias recomendadas e o debate desenvolvido sobre temas como “identidade”, “diferença”, “alteridade”, “diversidade”, “pluralidade”, enquanto âncoras das propostas que hoje estão se delineando no campo da Educação Especial.

O contato e a identificação com o debate cultural contemporâneo que vêm trazendo outras perspectivas e diferentes olhares para a pesquisa em Educação, proporcionando uma concepção de cultura como uma construção social imbuída em relações de poder tornou premente a possibilidade de desenvolver uma análise sobre o papel dos discursos e das representações no contexto educacional.

Consciente de que as perspectivas de análise utilizadas nos auxiliam não apenas na compreensão da temática a ser desenvolvida, mas também nos ajudam a estruturar o problema, o pensamento pós-moderno e a perspectiva dos Estudos Culturais que nos possibilita entender as relações existentes entre poder e saber, destacando que as práticas discursivas, os enunciados e representações constituem-se em uma ferramenta para a compreensão e o desenvolvimento da temática que me proponho.

As representações, de acordo com essa perspectiva, são entendidas como construções que partem da gama das relações sociais e que produzem efeitos de verdade. De acordo com isso, investigar as representações docentes em relação aos alunos com necessidades Educacionais Especiais assume relevância na medida em que estas acabam por consolidar determinadas práticas que foram criadas discursivamente.

Percebi durante minha prática docente em conversas com professores (as), nas reuniões escolares, nas palavras trocadas nos intervalos, nos encontros casuais, a existência de uma gama de enunciados e representações. Olhares docentes e práticas lingüísticas que acabam por rotular, excluir, constituir e produzir.



Enunciados comumente empregados como “não adianta, essa turma não aprende”, “eles (alunos) são marginais”, “só de olhar para eles dá para saber o que serão no futuro”, “são limitados”, são algumas das tantas frases que me incitaram a reflexão.

O entendimento de que esses olhares destinados aos alunos acabam por instituir e consolidar afinal, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (Costa, 2002, p.31) nos remetem à determinação dos discursos, das narrativas docentes na modelagem e fabricação de significados.

A Educação Especial historicamente é um campo de conhecimento permeado por representações, onde “os sujeitos são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem” (Skliar e Souza, 2000, p.269). Por entender que “a representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos” (Silva, 2006, p.68), não é possível compreender a alteridade e a identidade “fora da representação” (Op. Cit), portanto, o debate sobre Educação Especial deve começar com o voltar-se para tal tema.

Partindo dessas concepções e consciente de que não existe um local privilegiado para o entendimento e conhecimento dessas representações, uma vez que o que pretendo não é corrigi-las ou classificá-las, nem tampouco, aproximá-las de uma suposta ‘realidade’ e sim analisá-las como instituidoras de significados e como “o produto de uma exterioridade em que cada um se coloca e a partir do qual cada um traz, a si e aos outros, o que se entende por mundo real” (Costa, 2002, p.32).

De acordo com essa perspectiva é que lanço meu olhar para as representações docentes em relação aos alunos com NEEs, a fim investigar quais imagens, enunciados são associados ao processo e como tais representações foram construídas nas práticas e vivências dos sujeitos relacionando-as com o contexto de construção das representações no âmbito da Educação Especial.

De acordo com isso, utilizo-me de alguns caminhos investigativos como a “convocação de uma Comunidade Argumentativa” (Marques, 2001) que enquanto

uma “conversa” realizada com pesquisadores e autores permite a discussão, debate e reflexão bem como a apropriação e escolha de alguns referenciais que conferem ao texto um delineamento.

Conto também com entrevistas - conversas realizadas com os professores, sujeitos da pesquisa e com o relato das observações realizadas que constituem-se em ferramentas conceituais que relacionadas com a perspectiva teórica adotada permite uma análise e identificação das representações docentes em relação ao aluno com NEEs.

## **2- O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

As perspectivas de análise apresentadas, os motivos que despertaram minha atenção para tal tema bem como a importância de seu estudo exigiram a escolha de alguns caminhos investigativos. Neste capítulo vou apresentar a trilha que estabeleci para construir meu objeto de análise.

Elaborei um percurso investigativo que apresentasse como característica a inseparabilidade entre a construção do objeto, o referencial teórico e o exercício analítico. Por entender que a escolha da perspectiva teórica dá ao exercício analítico configuração e demarcação, inscrevendo marcas na escritura do texto, cabe destacar aqui as ferramentas conceituais que utilizo.

Valho-me da perspectiva pós-moderna, que constitui-se numa crítica à modernidade - a seus sistemas de enunciação, suas concepções binárias, os regimes de verdade instituídos que acabaram por legitimar certas representações discursivas como hegemônicas, tal como o discurso da normalidade no campo da Educação Especial -, e que nos suscita uma série de indagações nos remetendo as relações existentes entre poder, saber, discurso e representações.

De acordo com isso, o debate cultural contemporâneo parte de uma atitude de questionamento frente ao que é considerado um regime de verdade, enfatizando que “mais importante do que dizer que isso é verdadeiro, talvez seja perguntar por que se diz que isso é verdadeiro. Em outras palavras, perguntar quais foram os acordos que declararam que isso é uma verdade” (Veiga-Neto, 1996, p. 168).

Para tanto, precisamos nos remeter a noção de discurso, uma vez que estes são capazes de fazer com que a realidade se torne o que ele diz que ela é ou deveria ser atribuindo-lhe um efeito de verdade. Isso o torna um criador de significados por corresponder a um “conjunto de saberes e práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (Foucault *apud* Tonini, 2002, p. 28-29), portanto, não há “verdade(s) independente(s) das relações de poder que a(s) sustentam e que ao mesmo tempo ela(s) reconduz (em) e reforça(m)” (Op. Cit.), tornando toda a afirmação de verdade uma “peça, arma ou instrumento no interior de relações de poder” (Ewald *apud* Tonini, 2002, p. 38).

Nesse contexto, a noção de representação adquire um novo sentido estando intimamente ligada à noção de discurso, uma vez que corresponde a uma atribuição de significados, a uma constituição discursiva tão bem enfatizada por Costa:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é que estabelece o que tem ou não tem estatuto de "realidade" (Costa, 2001, p.10).

Assim, percebe-se que quem é detentor do poder/saber é quem tem o poder de narrar, classificar e representar o “outro” e segundo a perspectiva defendida pelos Estudos Culturais a representação corresponde a sistemas simbólicos e determinadas práticas de significação que acabam por nos posicionar enquanto sujeitos, sendo também entendida como um processo através do qual os membros de uma cultura utilizam-se da língua para produzir determinados significados (Hall, 1997).

Esse mesmo autor enfatiza que a representação pode ser entendida como um “processo de tradução que facilite a comunicação cultural sempre que, antes, se reconheça a persistência da diferença e do poder entre os diferentes falantes dentro de um mesmo circuito cultural” (Hall, 1997, p.9).

Silva, por sua vez, nos faz considerar a representação a partir de duas dimensões de análise, uma que refere-se a questão de delegação, ou seja, quem tem o poder de representar o “outro”, e a segunda que refere-se:

A questão da descrição, isto é, como os sujeitos e os diferentes grupos sociais e culturais são apresentados nas formas diversas de inscrição cultural, ou seja, nos discursos e nas imagens através dos quais o mundo social é representado por e na cultura. Essas duas dimensões estão relacionadas por um vínculo tão férreo quanto indissolúvel, pois quem possui a delegação de falar e de agir em nome do outro- representação como delegação- dirige, de certa forma, o processo de apresentação e descrição do outro - representação como descrição. Quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro (Silva, 1999, p.33-34).

As representações criam sentidos, e os Estudos Culturais embora constituindo-se num campo de Estudos relativamente recente dotado de grande dispersão teórico e metodológica nos oferece uma multiplicidade de possibilidades analíticas. Costa destaca que os Estudos Culturais “parecem ser intensamente permeáveis às mudanças históricas, á diversidade de ênfases problemáticas em diferentes momentos e geografias, e têm se caracterizado pelo debate amplo, pela divergência e pela intervenção” (Costa, 2000, p. 34).

Os Estudos Culturais, portanto, conferem um delineamento e constituem-se em perspectivas de análises das práticas e representações no interior das relações de poder. Suscita, pois o constante questionamento quanto à posição, a autoridade para falar sobre determinado grupo ou sobre uma situação específica, enfim as narrativas e práticas que as representações dão visibilidade.

Silva destaca a importância das representações, uma vez que:

É na representação, entretanto, que o poder do olhar, o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível. É na representação que a visibilidade entra no domínio da significação. A visibilidade sem a representação realiza apenas a metade do percurso que liga a visão com a linguagem: aqui as coisas visíveis são vistas, já, como dependentes do significado, como dependentes de representações anteriores. Só adquirem, entretanto, um significado adicional, uma mais-valia de significação, quando se materializam num significado que exceda á visibilidade: quando se tornam representação (Silva, 2006, p.61).

Ainda segundo esse autor é na representação que os diferentes olhares estão entrecruzados, tanto o olhar de quem representa quanto o olhar de quem é representado, ou seja, “o olhar é, nesse sentido, não apenas anterior á representação: ele é também seu contemporâneo” (Silva, 2006, p. 61- 62).

As representações e praticas em Educação Especial podem ser analisadas sob esse outro viés uma vez que segundo Skliar e Souza a Educação Especial preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos”, partindo assim de oposições como “perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (Skliar e Souza, 2000, p. 269).

Cabe enfatizar que a noção de estereótipo comumente está associada ao conceito de representação ao corresponder às formas através das quais determinados grupos representam e narram os que figuram como os “outros”/ inferiores ou diferentes nas narrativas discursivas.

Assim, no estereótipo “o outro é representado por meio de uma forma especial de condenação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização” (Silva, 2006, p. 51), ou ainda, através do estereótipo:

A complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter de se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e as profundidades da alteridade (Op.Cit)

No entanto, tal como enfatizado por Silva há alguns pontos de discordância entre a noção de estereótipo e a de representação, uma vez que o estereótipo está associado a uma representação mental deixando-se de focalizar a “cumplicidade entre representação e poder” (Silva, 2006, p.52), pressupondo uma estratégia de contrapor ao mesmo uma “descrição verdadeira” daquilo que é distorcido, minimizado, deformado pelo estereótipo.

A noção de representação, por sua vez, assume uma posição uma tanto diferenciada, pois “não tem como premissa essa referência ao domínio do real que tenha existência fora da representação” já que “não se trata de restabelecer a

verdade, mas de tornar visíveis às relações de poder envolvidas no processo de representação” (Op. Cit, p.53).

Desta forma, de acordo com tal referencial voltar-me para as representações docentes adquire importância por consolidar discursivamente determinadas práticas, por implicar em relações de saber/poder instituindo a diferença como uma construção social e por determinar as relações professor-aluno, influenciando na constituição da identidade do educando.

## **2.1- DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS**

Na perspectiva utilizada não defini uma metodologia *a priori* uma vez que entendo que “não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar a superfície” (Costa, 2002, p.33-34). Portanto, o exercício analítico foi se constituindo em meio a recuos, avanços, idas e vindas até as escolas, conversas e observações.

Isso fez com que tudo fosse constantemente revisto, problematizado e criticado uma vez que “somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e, que, tantas vezes queremos modificar” (Costa, 2002, p.36).

Nessas idas e vindas até as escolas optei por realizar uma “conversa” com professores que trabalham em diferentes níveis de ensino, em contextos variados e com alunos que apresentam necessidades diferenciadas. Assim, fazem parte do exercício analítico os enunciados e representações de sete professoras (es) que trabalham com Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sendo quatro docentes de uma escola da Rede Municipal de Ensino e os demais de três escolas Estaduais.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados no corpo do texto pelas letras A, B, C a fim de identificar os professores que trabalham nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, D e E para os docentes que atuam nas Séries Finais e F e G para os que exercem suas funções junto ao Ensino Médio. Tais falas, enunciados e representações encontram-se em destaque no texto em fonte *Itálico*.

As observações diretas foram se constituindo enquanto apontamentos das impressões, enunciados, sentimentos, significações, surpresas e incertezas. Foram realizadas em uma turma de Ensino Fundamental – Séries Iniciais identificada pela Letra A e junto a uma turma das Séries Finais do Ensino Fundamental, identificada pela letra B.

### **3- PENSANDO AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES.....**

A construção do exercício analítico pressupõe a análise e a reflexão sobre os questionamentos, narrativas, enunciados e representações dos professores que perpassaram em suas falas.

De acordo com isso, assume relevância o voltar-se para a formação do professor que trabalha com alunos com NEEs. Das professoras contatadas todas possuem graduação e um número significativo possui especialização e/ ou mestrado na área em que trabalham. Apenas uma destacou que a escola e a Coordenadoria Regional de Educação proporcionaram-lhe cursos de capacitação na área de Educação Especial.

No entanto, as professoras (es) afirmam que não possuem formação, que não se sentem aptos a trabalhar com a diferença no ambiente escolar. Definem que estão diante *“do impacto de como lidar com alunos com NEEs”*, (Profª E) e/ou que *“falta preparo dos profissionais da educação para trabalhar de forma realmente correta com a Inclusão”* (Profª F ).

Argumentam ainda que fala-se muito em Educação Especial, mas são poucas as práticas e poucas orientações, cada um faz da sua maneira, individualmente, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Já a professora A enfatiza que *“gostaria de poder entender os tipos de personalidade dos alunos, não sei trabalhar com limitações”* (Profª. A).

Tais comentários revelam o reconhecimento por parte dos docentes de que possuem dificuldades em trabalhar com alunos especiais, embora apregoem que a inclusão dos alunos com NEEs nas classes regulares tem sido válido para a convivência social, uma vez que teria proporcionado a interação, e desenvolvido

valores de receptividade e auxílio. Também segundo o olhar das docentes tem proporcionado “a oportunidade de trocas, de interagir não apenas com o meio criado, adaptado para eles (salas de recursos) uma vez que as dificuldades da sala regular, assim como o erro, são necessárias para o desenvolvimento das habilidades do educando” (Profª. C).

Assim, predomina uma concepção da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas classes regulares como “*complicada, mas ideal*” (Profª. E). Detive minha atenção a tais argumentos, uma vez que entendo como um descompasso que uma situação que se avalia como benéfico, válido e ideal se constitui-se numa tarefa tão penosa, tão complicada para o professor.

Tais concepções remetem-me ao pensamento de Larossa e Skliar que enfatizam que:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas. Classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais<sup>1</sup>, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.- foi um arranjo inventado para justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade ( Larossa & Skliar, 2001, p.110).

Assim as narrativas e os enunciados docentes destacam uma acentuada dificuldade em trabalhar com os alunos que não correspondem à “norma”, que não se encaixam no padrão instituído pela escola moderna. A expressão “não sei trabalhar com limitações” expressa que as práticas docentes estão alicerçadas numa representação de aluno ideal fazendo com que os alunos com necessidades educacionais especiais, por desviarem-se desse padrão sejam vistos como alunos - problemas. Essa concepção é reforçada pela seguinte afirmação:

“*Nesse ano, tenho 3 a 4 casos de me deixar doente, diante dos problemas apresentados por esses alunos* “ (Profª. A).

---

<sup>1</sup> NETO apud LAROSSA & SKLIAR (2001, p.105) destaca que a palavra ‘anormal’ é usada para designar os numerosos grupos inventados e multiplicados pela modernidade: “os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refugio enfim”.



Ao conversar com os professores sobre o que entendem por Educação Especial, destaco algumas concepções que enfatizam que a *“Educação Especial deveria ser a educação do ensino normal para sanar uma necessidade além do normal, um algo a mais”*. (Profª. C) ou *“sabemos que a Educação Especial é para pessoas com necessidades especiais tanto motoras, mentais ou físicas e que visa ajudar estas pessoas a terem um aprendizado regular como as que não possuem estas necessidades”* (Profª . F).

Percebo que nessas falas há uma clara referência a norma, marcando limites entre normal X anormal, estabelecendo-se termos de comparação ao enfatizar a necessidade de sanar as dificuldades que não são “normais” a fim de proporcionar-lhes “uma aprendizagem regular” semelhante aos demais alunos que não possuem necessidades educacionais especiais.

De acordo com isso, a norma acaba por excluir e enquanto uma exigência da modernidade ou imperativo social acaba por fazer com que “a tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) formas de dominar a alteridade” (Larossa & Skliar, 2001, p.116). Assim instituem-se normas que estabelecidas no contexto das relações de poder, não são neutras, trazendo conseqüências na vida cotidiana da pessoa com necessidades educacionais especiais.

A norma faz com que a “a alteridade do outro permanece como reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-se, se é possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma”. De acordo com essa concepção “o louco confirma nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginalizado, nossa integração; o estrangeiro; nosso país; o deficiente, nossa normalidade” (Larossa & Skliar, 2001, p.124).

Percebi que há pensamentos entrecortados em relação à clientela da Educação Especial, assim alguns professores salientam que os alunos com NEEs também *“são aqueles que não possuem uma necessidade aparente, que possuem dificuldades de aprendizagem”* (Profº E), ou ainda corresponde *“não só a criança com déficit cognitivo, mas sim as crianças com carência afetiva”* (Profª B).

Também definem como clientela da Educação Especial *“aqueles que na concepção de uma escola normal necessitam de um auxílio, apresentam necessidades, bem como crianças e adolescentes em situação de risco social”*. (Profº G).

A professora F em resposta a pergunta - quem são os alunos com necessidades Especiais? -tece o seguinte comentário: *“Todos...Na verdade temos muitos alunos com déficits de aprendizagem, concentração, psicologicamente e emocionalmente desestruturados, gagos, surdos, cegos, pessoas com problemas motores e os dependentes químicos. Penso que são estes...são os alunos que tenho ‘normalmente’ em sala de aula”* (Profª F).

Tais discursos revelam que a concepção dos docentes aproxima-se da definição de Educação Especial tal como proposta na Declaração de Salamanca (1994) quando passou-se a reconhecer como parte de sua clientela todas as crianças e adolescentes que exigem um tratamento diferenciado em qualquer momento de sua escolaridade, ou seja, inclui os com deficiência e todos os demais que, por inúmeras causas, internas ou externas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem.

No entanto, os discursos docentes associam-se a uma concepção de diferença e de deficiência como algo natural, e não enquanto construções sociais. Assim eles “silenciam a discussão em torno da alteridade deficiente, que surge ao inventarmos o outro como diferente”. Reforçam assim “o caráter assistencialista e compensatório lançados pelas instituições destinadas a educar/normalizar os corpos mutilados pela deficiência” (Fabris & Lopes *apud* Lunardi, 2005, p.35)

Isso é evidenciado pelo seguinte depoimento: alunos especiais são *“alunos que apresentam deficiências perspectiveis, causadas por causas orgânicas, mentais que comprometam o desenvolvimento, bem como os cegos e surdos”* (Profº G). Tal concepção expressa uma compreensão de deficiência associada a causas orgânicas, naturais remetendo-se a um sentido de incompletude, uma falta que comprometa o desenvolvimento.

Ao se estabelecer nessa conversa com os professores algumas questões delineantes, tornou-se necessário remeter-me as experiências docentes, as vivências e percepções no campo da Educação Especial.

De acordo com isso, saliento que os docentes vivenciam o processo de inclusão *“com algumas dificuldades, frustrações e também vitórias com o auxílio do professor especializado”* (Profª C), ou que *“não vivenciamos o processo de inclusão no sentido prático, com naturalidade, precisamos aprender a trabalhar a inclusão sem choques, tendo uma base para não se tornar uma exclusão”* (Profª A).

Tal professora revela um estranhamento, um ‘choque’ diante do impacto de receber alunos com necessidades educacionais especiais, enfatizando que ‘embora a deficiência e a diferença sejam naturais’ não consegue agir com ‘naturalidade’ por ver tais alunos pelas lentes do exótico e do estranho.

Nesse sentido remeto-me novamente as concepções de Larossa e Skliar de que não basta nos colocarmos a favor da inclusão *“tomando como tranqüilo um imperativo naturalizante – do tipo ‘direito à vida’, quando ‘vida’ é tomado no seu sentido fundamental, natural - pois, como vimos, a norma não está na natureza”* (Larossa & Skliar, 2001, p.116). A norma assim como a diferença deve ser vista como uma construção social e não enquanto naturais e essencialmente constituídas.

O conjunto de representações docentes tornou-se mais visível na medida em que os professores foram comentando suas experiências juntos aos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com isso, destaco alguns relatos:

*“Já tive uma aluna hiperativa, mas era uma excelente aluna. Nesse ano tenho 3 a 4 casos que me deixam doente...Eles tem problemas de comportamento, são alheios a tudo e agressivos”* (Profª A).

*“Tenho um aluno com problemas mentais...Acho que ele já chegou no limiar, no seu limite, torna-se angustiante vê-lo em sala de aula sem auxílio pedagógico, embora a turma se relacione de maneira harmoniosa com ele”* (Profº G).

*“Ele vive em outro mundo”...*(Profº G)

*“Ela é uma incógnita” (Profª A)*

*“A responsabilidade do professor é grande, não sabemos como agir diante da improdutividade de nosso trabalho” (entende-se junto aos alunos com NEEs – depoimento da Profª A).*

*“Eu particularmente trato-os como alunos comuns...” (Profª F).*

*“Eles (os alunos) não são ruins, tornam-se difíceis de conviver, às vezes eles parecem animais” (Profª A)*

*“Os alunos aqui são ditos normais, mas é preciso adaptar as atividades...” (Profª E)*

*“No início do ano letivo, numa reunião de professores foi comentado as limitações desse aluno, que ele costuma fazer um ano em dois, e como ele foi aprovado no ano anterior, provavelmente reprovará nesse”. (Profº G).*

Percebe-se nesses relatos que:

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (Larossa & Skliar, 2001, p.113).

Torna-se evidente que quem tem o poder de narrar o outro, dizendo quais atributos esse outro possui é quem tem o poder de representar, de narrar como este está constituído. Vejo então, tais professores numa posição de detentores do saber/poder sobre seus alunos, narrando-os e representando-os segundo suas concepções.

Assim os professores utilizam-se de termos como “incapazes, limitados, animais” quando tais alunos não correspondem às normas impostas pela sociedade e não se “ajustam” ao ambiente escolar. E a partir de tais concepções e representações tecem comentários como que ‘prevendo’ o futuro de tais crianças e adolescente, como nesse comentário:

*“Penso que são excluídos nas famílias, não vêem nela uma sustentação, um porto-seguro. Sofrem com o preconceito da sociedade, são marginalizados.*

*Olhando para eles se consegue visualizar seu futuro, seguem péssimos exemplos que interferem na formação do caráter” ( Profª A)*

Tal comentário destaca que as atitudes discriminatórias estão presentes na sociedade e que a escola estaria isenta de tal processo. Assim não leva-se em consideração que a “escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade” (Larossa & Skliar, 2001, p.109) ou que o que ocorre no ambiente escolar têm sutis e intrínsecas relações com práticas externas, que extrapolam os limites da escola.

Tais maneiras de agir, falar, se comportar oriundas do ambiente familiar são avaliadas em oposição ao que se costuma denominar de alta cultura. Assim, estabelece-se uma dicotomia entre os saberes e práticas do aluno e os saberes e práticas que a instituição escolar, numa atitude de ordenamento dos corpos e das mentes, quer colocar em funcionamento.

Apesar de indicar a família como responsável pela situação de seus alunos, a docente também corrobora com tal concepção ao destacar que é possível visualizar o futuro de seus alunos, determinando-lhe uma condição social e diante da qual seus esforços resultarão como ‘ineficazes’.

Assim, convém destacar também:

*“A família rotula desde bem pequenos, exclui, segrega, quando chegam na escola já vem com tal concepção. A família estigmatiza, isso faz com que o aluno tenha a concepção de que não vai aprender, por que a família o rotula como incapaz” (Profª A).*

Ou:

*“Penso que futuro tem essas crianças, se os pais são marginais?”*

Percebe-se que tal professora reconhece o poder que as representações familiares tem em instituir enunciados que produzem efeitos de verdade, no entanto, embora tenha tal reconhecimento, isenta-se de analisar quais as repercussões de tais práticas e representações no ambiente escolar.

Ao serem questionados sobre quais aspectos o professor leva em consideração ao desenvolver seu trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, ressaltam-se como aspectos preponderantes o afeto, a

aproximação, a necessidade de o professor estabelecer elos afetivos com o educando mediante elogios e reforços bem como adaptar a metodologia de trabalho, despertar sentimentos de confiança e respeitar à identidade do educando.

No entanto, um dos docentes entrevistados admite que:

*“Nunca utilizo recursos adicionais, avalio dentro do que se chama ‘normalidade’, dos padrões da turma”. (Profº G), uma vez que “não sei qual será a fórmula para se trabalhar de maneira diferenciada em 50 minutos numa turma de 40 alunos?”.*

Tal professor apresenta questionamentos em relação à maneira como as escolas estão estruturadas destacando que é incoerente falar-mos em inclusão quando as escolas adotam o modelo cartesiano de disciplinas onde o aluno tem 50 minutos para se apropriar do conhecimento de uma área do conhecimento.

Destaca que a questão central e que não tem sido levado em consideração pelas políticas de inclusão é a necessária “inclusão” dos professores. Embora nas séries iniciais seja desenvolvido um trabalho mais específico, no Ensino Médio não há acompanhamento e nem auxílio do professor especializado. Enfatiza que a *“estrutura curricular das escolas está longe de proporcionar a inclusão”* (Profº G).

Tais questionamentos evidenciam alguns impasses das políticas de inclusão, visíveis na expressão *“avalio dentro do que se chama ‘normalidade’, dos padrões da turma”*, revelando que o debate contemporâneo sobre as diferenças, deficiências e identidade do educando estão distante do ambiente escolar levando a preponderância dos padrões de normalidade.

Diante disso, o docente comenta que nesse contexto tem sido difícil trabalhar com alunos com NEEs tendo em vista a estrutura curricular das escolas, revelando que *“a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros”*. (Larossa & Skliar, 2001, p.110).

Assim destaca também que precisa *“desenvolver conteúdos uma vez que há uma cobrança constante da escola, principalmente no Ensino Médio que pressupõe uma preparação para o futuro (Concursos e Vestibulares). Além disso, o*

*auxílio especializado é inexistente, não sei como agir e nem quais alternativas metodológicas poderiam ser utilizadas”.*

Ao serem questionados sobre a importância que atribuem as suas expectativas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, os professores destacam que *“é importante para o bom desempenho da escola e da sociedade, que esse aluno seja preparado para o convívio social e possa desempenhar um trabalho útil para a sociedade”.* (Profª D).

*“Nessa caminhada sinto que consigo torná-los mais sociáveis, embora não consiga obter determinado padrão de aprendizagem”.* (Profª B)

Verifica-se a preocupação dos docentes em tornar os alunos vistos como “indisciplinados” ou a busca de tornar ‘normal à pessoa com deficiência’ para ser aceita e para que se torne útil para a sociedade.

Tais discursos difundidos pela instituição escolar alicerçada na lógica do capital humano parte do pressuposto de que a educação deve oferecer e buscar as condições necessárias para uma futura imersão de todos no mercado de trabalho mediante o desenvolvimento de habilidades úteis par tal.

Durante a conversa com os professores, encontrei apenas um questionamento: *“Costuma-se dizer que determinado aluno é louco, mas louco em relação a quê? O que nos diz o que é normal?”* (Profª E)

No entanto, logo após ela enfatiza que:

*“O ideal para a inclusão dos alunos com NEEs no ensino regular é que eles possam superar as dificuldades, sem ser ‘coitadinhos’, pois os colegas os vêem com naturalidade, é encarado como normal, mas falta preparação dos professores”* (Profª E)

Ou seja, verifica-se um descompasso uma vez que há o questionamento a norma, mas por outro lado argumenta que os alunos com NEEs são vistos com “naturalidade e encarados como normais”.

De acordo com isso, percebi que as práticas discursivas e as representações acabam por constituir cotidianamente o outro como “anormal, especial, deficiente” disciplinando o olhar para a naturalização do outro enquanto diferente. E “essa diferença está sendo tomada pelo discurso includente da modernidade como algo

que sugere a incapacidade e a necessidade de normalização” (Fabris & Lopes *apud* Lunardi, 2005, p.34).

### **3.1- As representações no contexto das práticas docentes**

Os apontamentos realizados durante as observações acabaram por reforçar e corroborar com os enunciados, narrativas e representações destacadas. Cabe enfatizar que as mesmas foram realizadas em uma turma das séries iniciais do Ensino Fundamental e uma turma das séries finais deste nível de Ensino escolhidas em função da relevância para tal pesquisa.

Tais turmas consideradas pela escola e também pelos professores como “turmas indisciplinadas, com alunos com sérios problemas de aprendizagem, difíceis”, identificadas nessa pesquisa pelas Letras A para a turma da professora regente A e B para a turma da regente D.

As turmas possuem algumas características comuns, são formadas por alunos em situação de carência social, com “problemas familiares e afetivos” sendo utilizadas constantemente como medida de comparação, como um exemplo à não ser seguido pelos demais alunos e turmas da escola.

A turma A conta com dois discentes considerados pela escola como alunos com necessidades Educacionais Especiais enquanto a turma B é vista como uma “turma-problema” por ser constituída por alunos que estão de 2 a 3 anos na mesma série sem obter êxito nas atividades escolares.

As observações realizadas nessas turmas me proporcionaram um entendimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais figura no ambiente escolar como “o outro”, como um alguém a tolerar. Tal atitude de tolerância pressupõe uma “aceitação material” sem o “reconhecimento simbólico”, e enquanto “naturalização assume uma atitude de estranhamento e indiferença e numa comodidade excessiva frente o que lhe é familiar” (Duschatzky *apud* Larossa & Skliar, 2001, p.78).

De acordo com isso as práticas em relação aos alunos da turma A constituem-se mediante a comparação contínua com o desempenho dos demais discentes, foi



freqüente o olhar de reprovação docente em relação à aluna observada, recriminando-a, através de expressões como “você sempre é a última a concluir a atividade”, “só você ainda não realizou o exercício”, “falta apenas corrigir o teu caderno”.

Tais expressões utilizadas de maneira enfática pela docente fazem com que os colegas também passam a dizer “a aluna X não vai mostrar o caderno, porque ela nunca consegue resolver as atividades”, “ela tem um monte de errado no caderno por isso não quer mostrar para ninguém”.

Percebi, nesse momento, que as representações e enunciados docentes passam por determinar atitudes e nesse caso implicam na deposição de rótulos por parte da turma em relação à aluna com necessidades educacionais especiais.

A professora descreve essa aluna como alguém que “além de possuir dificuldades de aprendizagem, é inquieta, atrapalha o desenvolvimento das atividades” e procura intimidar - lá perante os demais alunos.

Também detive-me na observação da prática docente em relação ao aluno descrito pela professora como “uma incógnita, aprende, rende em determinados dias e em outros é agressivo, diz palavrão, parece louco”.

Nas situações observadas a professora passa a repreender constantemente tal aluno, solicitando que permaneça sentado, que copie o material do quadro, que realize as atividades. Em alguns momentos seu olhar revela cansaço que depois transforma-se em irritação, até que exclama:

“Já estamos no final do ano, e você ainda não sabe ler e escrever...Não sei o que fazer contigo!”

Nas duas situações descritas a prática docente acentua ainda mais as dificuldades, necessidades e inadequações desses alunos para a realização de determinadas tarefas escolares, ou seja, o professor detém-se a tais aspectos.

Em relação à turma B, das séries finais do Ensino Fundamental, percebi que a docente procura intimidar-los, lançando um olhar de reprovação a fim de manter a “ordem e a disciplina”. Percebo que há uma preocupação com os conteúdos disciplinares que faz com que a docente utilize o quadro como recurso didático e

volta-se constantemente para repreendê-los quando a conversa e a agitação aumentam.

Percebi uma clara oposição entre o binarismo Alta x Baixa Cultura instituído pela modernidade, baseada na suposição:

Que ainda de que existiria uma “boa e verdadeira cultura” pela qual se pautariam os hábitos e formas adequadas de viver e conviver, ao passo que, dissidentes ou opostas a ela, estariam as “outras culturas”. Segundo esta lógica, haveria uma juventude “boa e normal” e, de outro lado, estariam os grupos considerados anômalos, cujos comportamentos e preferências, de várias ordens, discrepam do que é tomado como padrão (Costa, 2007, p.4).

Assim tal turma é considerada o oposto de uma juventude “normal” e para tanto é preciso atuar a fim de transmitir os hábitos, conhecimentos e valores da “boa e verdadeira cultura” fazendo com que a representação esteja “implicada na classificação e reordenação das coisas do mundo, nas quais o poder atua impondo as ordens simbólicas que ocuparão o pólo privilegiado” (Costa, 2007, p. 4).

Destaco assim, que é visível a tendência à homogeneização, enquanto niveladora, determinando uma inflexibilidade nas práticas docentes e no currículo, que impõe uma referência e acaba por excluir e segregar aqueles que não correspondem aos padrões específicos de desempenho e comportamento esperados pela instituição escolar.

Cabe então refletir sobre o papel da escola, Willinsky destaca que “a educação em nossas escolas tem sido bem menos a redentora de nossos preconceitos e muito mais a incansável cronista daquilo que nos divide” (Willinsky *apud* Costa, 2002, p.73). Segundo esse autor é na escola que “aprendemos as grandes e pequenas diferenças, as pequenas delimitações e as grandes fronteiras, as lutas históricas e as práticas exóticas, tudo que amplia o significado da diferença”, assim, a escola acaba por nos tornar “peritos no que consideramos ser a verdadeira natureza da diferença” (Op. Cit.)

### **3.2- A construção das representações no âmbito da educação especial**

A Educação Especial foi se constituindo como um campo de conhecimento emerso em narrativas, enunciados e representações que determinam as práticas e os olhares da sociedade em relação à pessoa com necessidade educacional especial e que também conduziram as ações pedagógicas em determinado momento.

O “olhar” para a pessoa com necessidades especiais adquiriu nuances e perspectivas diferenciadas ao longo da história, compreendeu desde atitudes de eliminação, caridade, segregação, retirada das pessoas com deficiência dos seus lares privando-as do contato social, bem como, a normalização, integração ou inserção da pessoa com deficiências na sociedade até chegar ao paradigma atual da inclusão.

Lunardi chama atenção ao fato de “a deficiência durante o paradigma de Institucionalização remetia os indivíduos a ocupar espaços não ocupados pela normalidade” (Lunardi apud Rampelotto, 2006, p.15). Posteriormente, adota-se a política de Integração da pessoa com necessidades educacionais especiais a sociedade, procurando-se tornar ‘normal’ a pessoa com deficiência e destinando-lhes espaços “mais protegidas que a sociedade e menos protegidas do que uma instituição típica do período anterior” (Menezes, 2006, p.30), assim surgem às escolas e o atendimento em classes especiais nas escolas regulares.

Hoje o paradigma da Inclusão faz com que a deficiência passe a ser pensada sob o enfoque social, e as políticas de inclusão emergem exigindo transformações na sociedade e na educação no sentido de aceitar, promover e respeitar as diferenças e nesse sentido, percebe-se a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Regular.

No entanto, o desvelar das representações docentes evidenciam que ainda dedica-se um olhar de estranhamento aos que hoje fogem dos padrões da “normalidade”, aos que figuram como os “outros” como diferentes e como incapazes. Assim, as crianças em situação de fracasso educativo, crianças com necessidades educacionais especiais, autistas, com déficit cognitivo, abandonadas

ou maltratadas, ou seja, todas aquelas que malgradas as tentativas de normalizá-las, de torná-las cidadãos aceitáveis a sociedade passam a ser enquadradas nesse olhar. Tal olhar institui práticas que acabam por excluir e segregar destinando um olhar de estranhamento ao diferente.

Destaca-se também de que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (Silva, 2000, p.100) que é necessário adotar políticas pedagógicas e curriculares que vão além “das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (Op. Cit).

De acordo com isso, a Educação Especial deve ir além de uma prática de controle e normalização social, onde “as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades” (Lunardi, 2007, s/p) uma vez que tais práticas acabam por legitimar estratégias que se balizam na norma, no ideal.

#### **4- PARA NÃO CONCLUIR.....**

O propósito de tal pesquisa foi proporcionar uma reflexão em torno das representações docentes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, não tive a preocupação de buscar nos relatos, imagens e enunciados uma representação do real, nem de avaliar tais representações no sentido de corrigi-las e tampouco constituir tal pesquisa no sentido de destacar os tropeços e avanços das políticas de inclusão que estão em curso.

A intenção é problematizar o quanto tais representações no contexto das práticas docentes são produtoras de significados. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de entendimento da cultura, identidade e diferença proporcionada pelo viés pós-moderno e dos Estudos Culturais em Educação.

O pensar sobre as representações no ambiente escolar remete-me a uma constante referência dos docentes em relação à norma, a oposição entre aluno normal x aluno especial e o emprego de termos que enquanto carregados de significados, institui práticas e formas de ver o aluno com necessidades especiais.

Enfatizo também que tais normas e diferenças são vistas pelos docentes como algo natural, associando-se as dificuldades e necessidades do educando à uma causa orgânica, essencialmente constituída e/ou como resultante da falta de estímulos do ambiente em que o aluno encontra-se inserido.

Embora haja alguns questionamentos sobre a estrutura curricular e disciplinar das escolas e uma vaga referência sobre as concepções binárias instituídas pela modernidade, os docentes atribuem pouca importância às suas expectativas e suas representações em relação ao aluno com necessidades especiais. No entanto, as observações diretas evidenciaram as influências destas ações docentes em relação ao aluno com NEEs.

As relações de poder e saber e as concepções binárias instituídas pela modernidade encontram-se diluídas nas narrativas, enunciados, práticas e representações docentes bem como encontram-se ocultos nas políticas que apregoam a inclusão envoltos nos discursos de respeito e tolerância em relação à diversidade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CAMARGO, O.M. de. **Processos Investigativos em Educação I**. Santa Maria: Editora Pallotti. Universidade Federal de Santa Maria, 2005, 64 p.

COSTA, M. V & VEIGA-NETO, A. **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2º Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, M. V. **Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Estudos Culturais em Educação. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 2000. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. **Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos Investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 7-17.

\_\_\_\_\_. Ensinando a dividir o Mundo-As perversas Lições de um Programa de Televisão. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 N° 20, p. 71 a 81.

\_\_\_\_\_. Babel e uma Conversa sobre Diversidade e Multiculturalismo. In: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>, s/d, acessado em 28/07/2007.

HALL, S **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 111p.

LAROSSA, J. & SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 302 p.

LUNARDI, M. L. **Língua, Cultura e Identidade**. 2° Semestre. Santa Maria: Editora Pallotti, Universidade Federal de Santa Maria UFSM, 2005, 64p.

\_\_\_\_\_. **Inclusão/Exclusão: Duas faces da mesma Moeda**. <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoexclusao.htm>, acessado em 15/09/2007.

MENEZES, E. da C. P. de. **Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o Outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: P&A, 2003.

\_\_\_\_\_ & SOUZA, R. M. 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, p.259-276.

SILVA, T. T da. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 117.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

TONINI, I. M. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 133f. il. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências da sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.21, n.2, p.161-175, jul./dez., 1996.