

Psicologia escolar em uma perspectiva crítica: as dimensões ética e situacional da educação em uma escola bilíngue de surdos¹

Renato Dente Luz²

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

O EXÍLIO: 1981, Surabammar. Qual é a distância que separa um acampamento mineiro da Bolívia de uma cidade da Suécia? Quantas léguas, quantos séculos, quantos mundos? Domitila, uma das cinco mulheres que derrubaram uma ditadura militar, foi condenada ao desterro por outra ditadura militar e veio parar, com seu marido mineiro e seus muitos filhos, nas neves do norte da Europa. De onde faltava tudo até onde sobra tudo, da última miséria à primeira opulência: olbos de estupor nestas caras de barro: aqui na Suécia são jogados no lixo televisores quase novos, roupas pouco usadas e móveis e geladeiras e fogões e lavadoras de pratos que funcionam perfeitamente. Vão para o cemitério automóveis penúltimo modelo. Domitila agradece a solidariedade dos suecos e admira sua liberdade, mas o desperdício a ofende. A solidão, em compensação, lhe dá pena: pobres pessoas ricas solitárias frente ao televisor, bebendo sozinhas, comendo sozinhas, falando sozinhas: — “Nós” — conta, recomenda Domitila — “nós, lá na Bolívia, nem que seja para brigar, nos juntamos.”

Eduardo Galeano, 1998, p. 336

¹Dedico este artigo àqueles companheiros de trabalho institucional com os quais pude experimentar vários anos de parceria e diálogo, de luta ombro a ombro, e aos alunos surdos que reforçaram em mim a urgência de uma psicologia cotidianamente engajada e combativa. E deixo minha gratidão a Ana Karina Amorim Cbecchia, por sua acolhida e sabedoria amorosas.

²Graduado, mestre e doutor em psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo — USP —, com proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa pelo Prolibras/MEC. E-mail: denteluz@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre os parâmetros teórico-metodológicos utilizados em um trabalho em psicologia escolar realizado durante alguns anos em uma escola bilíngue de surdos, especialmente apoiado na Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica (PEPC). A PEPC objetiva tornar a escola um privilegiado espaço social de realização humana de seus atores e, para isso, busca construir, sobretudo, condições ético-relacionais mais emancipatórias para um maior fortalecimento político, formativo e psicológico destes.

A fim de qualificar a definição de tais parâmetros, passaremos antes por algumas conceituações breves, a saber, sobre a condição humana, a condição surda e a própria PEPC, para então, apresentarmos e refletirmos sobre alguns aspectos centrais dessa experiência em psicologia realizada em uma escola bilíngue de surdos.

Condição humana

Quem somos nós?

Nós, seres humanos, somos, no mínimo, complexos e paradoxais. Diversas áreas do saber — da filosofia, passando pela psicologia, entre outras, até as artes — têm buscado nomear e compreender a experiência humana. Um possível modo de nos descrever seria dizer que somos a partir de três dimensões relacionadas dialeticamente: a ética, a subjetiva e a situacional (LUZ, 2011, 2013a, 2013b). Inseparáveis no cotidiano, elas são aspectos de um fenômeno único: a condição humana.

Na *dimensão ética* temos revelado o anseio de sermos reconhecidos como um alguém a priori, um rosto, um alguém único e irrepetível. Existimos, considerando essa dimensão desde o princípio de nossa vida biológica e independentemente de quaisquer atributos específicos. O reconhecimento e a responsabilidade com um alguém, com seu rosto, é o que poderíamos chamar de ética. Sem esse apoio para nossa travessia pela delicada experiência da vida, nos tornamos mais dolorosamente desamparados e precários, em vários sentidos. Por isso, falar de ética é falar de vida digna e existencialmente rica, apoiada por outros humanos.

As bases para tal dimensão ser um acontecimento sólido estão, em parte, na *dimensão subjetiva*. Sempre como um alguém que transcende categorias, nós acontecemos criativamente a partir de um suporte orgânico, ou seja, nosso corpo específico, que é dotado de certas disponibilidades sensoriais e

motoras, em um arranjo orgânico único. Trata-se de um rosto (um alguém) que experiência gradativamente um si-mesmo, o Outro (a alteridade) e o mundo comum a partir de sua base orgânica e que busca significar esses três elementos de modo criativo e interpretativo. E com o passar do tempo — e se tudo corre bem —, a tudo isso faz de modo cada vez mais singular. Aqui, a experiência cada vez mais completa de si, da alteridade e do mundo se dá como significação e comunicação do que é vivido dentro de si, na sua cultura, na sua família, na sua escola etc. Essa é a dimensão subjetiva da condição humana: um alguém como um ser psicossomático, comunicante, relacional e dependente, singularizando-se nas experiências amplas de mundo, entre outros humanos.

E o mundo e o Outro que bebemos psicossomaticamente sempre são manifestações de um tempo e de um espaço específicos. Essa é a *dimensão situacional* da condição humana. É sempre a partir de um lugar, de uma época e entre subjetividades, com seus modos de ser histórica e relacionalmente engendrados, que nos realizamos no mundo comum. Somos, então, não só a partir de certa recepção ética e de um corpo específico e pleno de anseio por aparição³, sedento por gente, mas também nos constituímos a partir de modos de ser particulares que se configuraram em uma situação datada, localizada, única e encarnada. Não pairamos sobre a realidade. Somos feitos dela.

Pensar a condição humana a partir desse ângulo das três dimensões implica a percepção da ética como recebimento de um ser único no mundo, para além de atributos pontuais, de uma subjetividade forjada a partir de um específico aparato orgânico-sensorial, entre outros humanos, amparos únicos e insubstituíveis para a travessia pela vida. E implica dizer que é pela recepção qualificada em comunidades humanas que podemos alcançar uma realização gradativa de nossa potência, experiência amparada também em específica situação (época e lugar definidos). Nessa dialética humana temos a criação de um território subjetivo, um si-mesmo, um alguém com maior ou menor aparição subjetiva no mundo, uma singularidade gestada criativamente a partir de certas condições éticas, sensoriais, comunitárias, linguísticas etc. Pois nesse conjunto todo encontra-se a fragilidade, a dor e a beleza de nossa viagem pela vida, nossa ânsia de contato e comunicação qualificados, nossa dependência de outros e a finitude inerentes à condição humana.

³ O conceito de aparição foi inspirado em certa tradição das ciências humanas de origem fenomenológica e trata de um anseio humano por profunda realização de si entre outros humanos, uma experiência subjetiva que depende em muito de amparo ético. Trata-se de uma aparição não apenas em um sentido físico, mas de maneira simbólica e existencial, uma aparição transcendente (LUZ, 2011, 2013a).

Muito brevemente enunciada aqui uma reflexão sobre a condição humana, podemos definir um segundo conceito central para o presente texto, derivado desse primeiro: a condição surda.

Condição surda

E quem são os humanos surdos?

Surdos são, nos termos antes utilizados, os humanos que apresentam uma experiência sensorial menos apoiada no sentido da audição, com arranjos sensoriais variados e únicos. Eles se organizam psicossomaticamente em muito a partir do sentido visual e do que encontram de condições éticas-sociais-linguísticas no mundo comum, entre os demais seres humanos. Ou seja, os que experimentam essa condição surda atemporal se constituem a partir da relação dialética entre seu aparato orgânico único, o específico chão ético disposto, os modos de ser relacionalmente encontrados e as condições objetivas situacionais ofertadas:

(...) os surdos são uma minoria sensorial. Temos, assim, configurada uma condição surda derivada da condição humana que se apoia em quatro aspectos centrais: a) no anseio por reconhecimento ético de seu rosto, ou seja, que independa da sua configuração orgânica; b) em uma sensorialidade surda variável em época, grau, tipo etc.; c) na ontológica sede humana por realização de aparição e, para isso, de experiências singulares plenamente comunicantes; d) e no anseio de um idioma que seja disponibilizado por Outros linguísticos e que, concomitantemente, seja acessível sensorialmente (LUZ, 2013b, p. 31).

Se os surdos, como todos os humanos, são dependentes do que lhes é relacionalmente ofertado no mundo comum, é preciso então lutar permanentemente pela disposição de condições humanas que facilitem a sua participação criativa e singular neste mundo, mesmo porque, até o momento, do ponto de vista ético e histórico, a acolhida dessa população ainda não se mostrou sólida.

Psicologia escolar em uma perspectiva crítica

E o que faz um psicólogo em uma escola?

Aconselha? Ensina? Cura? Acolhe? Dá broncas? Observa? Conserta? Atende clinicamente? Orienta? Pune? Conversa? Silencia-se? Silencia?

Há diversas formas de se pensar o ser humano e o mundo comum. Pois as diferentes vertentes da psicologia são esforços histórica e culturalmente elaborados de apresentar concepções consistentes para esses dois elementos. Ora antagônicas, ora inconciliáveis, ora complementares, ora articuláveis, as diferentes teorias psicológicas são fruto da luta humana por nomeação de nossa experiência no mundo. Ao transformarem-se em ação neste, tais práticas psicológicas encontram oportunidade de expressão profissional onde quer que existam humanos presentes: em um hospital, em uma fábrica, em uma creche, em uma família, em um abrigo, em uma escola, em um presídio, em uma clínica etc. No presente texto, os recortes teórico-práticos são: uma concepção de homem-mundo mais crítica, centrada na consideração ética da dimensão situacional da experiência humana; e a escola enquanto campo de atuação.

A escola, tal qual constituída na contemporaneidade ocidental, apresenta papel muito significativo nos nossos processos de subjetivação, tal qual os definimos acima ao falarmos sobre a condição humana. A escola é um microuniverso, igual e diferente do macrouniverso social. E muito é o que ela pode ofertar para as pessoas: a escola pode ser palco de processos mais excludentes ou mais inclusivos; alimentar mais a emancipação do humano ou mais o assujeitamento adaptativo e produtivista; apresentar certos saberes construídos culturalmente por gerações; ofertar certos instrumentos de leitura de si e de mundo; propiciar em algum grau experiências de pluralidade, constitutivas do singular etc. Considerando apenas essas ofertas, muitas poderiam ser as formas de atuação de um psicólogo escolar. A referência teórica que nos inspirou para realizar a prática profissional a ser apresentada aqui é da PEPC⁴.

A PEPC considera ativamente a dimensão situacional da condição humana no ambiente educacional/escolar e o papel ético-político-emancipatório do psicólogo escolar. Isso se dá por meio da compreensão crítica da relação entre indivíduo, família, escola e a dinâmica social mais ampla e dos decorrentes

⁴Essa perspectiva congrega diferentes vertentes teóricas e práticas no campo da psicologia educacional/escolar e da orientação à queixa escolar, todas de cunho crítico em relação aos processos psicossociais de subjetivação engendrados no contexto da educação/escola na contemporaneidade. O seu viés crítico tem o sentido de uma práxis que caminha em direção à raiz, que quer ir mais a fundo na compreensão de certa realidade e dos modos de ser e relacionar-se que esta propõe, para além das aparências, suportando as contradições e os múltiplos ângulos de um mesmo fenômeno. Somente fazendo isso, criticamente, pode elaborar ações mais éticas visando a alguma emancipação humana a aparição em algum grau de seus atores institucionais. Não se trata de crítica como reclamação, destruição, ataque ou julgamento moral, mas sim como um a partir de ético no diálogo com a realidade já situacionalmente posta. Tal perspectiva foi gestada a partir da segunda metade dos anos 1980, no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (MACHADO; SOUZA, 2004; SOUZA, 2007). Entre alguns dos principais nomes da PEPC encontramos: Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Adriana Marcondes Machado, Beatriz de Paula Souza, Lygia de Sousa Viégas, entre outras(os) docentes, profissionais e pesquisadoras(es) atualmente espalhadas(os) pelo país.

modos de ser institucionalmente produzidos e manifestados por meio de suas infinitas narrativas, verbais e não-verbais. Em linhas gerais, essa perspectiva em psicologia escolar considera que a escola e seus múltiplos e cotidianos acontecimentos individuais e coletivos “falam” e têm papel essencial no processo de (des)humanização de seus alunos e, por isso, esta instituição precisa ser pensada e questionada por meio do diálogo constante entre seus múltiplos atores institucionais (alunos, pais, professores, gestores e demais funcionários). A prática em PEPC busca apoiar a articulação entre esses distintos atores a fim de apoiar o desenvolvimento de resoluções mais plurais que qualifiquem a educação/formação ofertada pelo local, na direção da aparição ampla de todos (LUZ, 2013b).

As ações do psicólogo na PEPC são tanto na definição e realização de enfrentamentos em situações emergenciais, a curto prazo lidas criticamente a partir do contexto institucional, quanto na sustentação das discussões e ações a médio e longo prazo, objetivando sempre o fortalecimento ético da comunidade escolar por meio de trocas comunicativas qualificadas, da democratização da instituição e do fomento do protagonismo amplo, isto é, o psicólogo nesta perspectiva em psicologia escolar politiza a esfera pública e caminha na direção oposta a culpabilizações individualizantes e reducionistas (seja em relação aos alunos, aos pais ou aos educadores) e vai na contramão de leituras e ações focadas na dimensão subjetiva da condição humana descoladas das suas dimensões ética e situacional.

Contrária à moralização, à judicialização, à medicalização e ao controle normativo da vida, a PEPC assenta-se sobre um fazer de orientação ética que, ofertado no cotidiano escolar, sirva como apoio humano para a realização das singularidades presentes. Na PEPC busca-se falar com, não falar sobre; sujeitos, não objetos; contradição e paradoxo, não dicotomia e simplificações maniqueístas; aparições, não aparências; diálogos, não monólogos; um coletivo, não grupos. Busca-se os mais profundos anseios humanos, não só comportamentos e sintomas; a horizontalidade relacional, não a verticalidade; o protagonismo, não o assujeitamento; a emancipação, não a adaptação.

Na construção de uma prática em determinada instituição, a PEPC busca dialogar com a realidade local a partir da acolhida das demandas trazidas espontaneamente pela própria comunidade escolar e, para isso, assenta-se na escuta, na parceria, na observação atenta, na leitura crítica institucional, com a análise das questões locais enquanto expressões dos impasses/anseios históricos institucionais e do contexto macrosocial, considerando a realidade sócio-política dessa escola e o perfil de sua população. Assim, alguns conceitos centrais nesta perspectiva em psicologia escolar seriam: a ética, a escuta, o diálogo, o respeito, a democracia, a pluralidade, a horizontalidade,

a multiplicidade de atores, o falar com, o fazer com, a mediação de conflitos, a aparição, a coletividade, a reflexão crítica, a politização da esfera pública e o empoderamento psicossocial⁵.

PEPC em uma escola bilíngue de surdos – princípios gerais e eixos transversais de intervenção

E o que faz um psicólogo em uma escola que tenha alunos surdos?

A tentativa de responder a essa quarta questão guarda todas as identidades possíveis com a questão imediatamente anterior, mais geral, sobre o papel do psicólogo em uma escola, e pede alguns avanços.

Como foi deixado claro, a posição aqui adotada é diretamente enraizada na PEPC – inevitavelmente singularizada pelo presente psicólogo/autor –, ou seja, em prol de ações que potencializem uma leitura situacional da realidade do aluno e promovam uma educação para a emancipação, para a aparição de sujeitos únicos. As singularidades são eticamente gestadas estimando a dimensão situacional, além da subjetiva, feita esta de certa sensorialidade. Pois, no caso dos que experimentam a condição surda, há que se acrescentar uma compreensão das suas especificidades amplas: em uma escola qualquer que tenha alunos surdos, os anseios, tensões e conflitos institucionais são atravessados pelas particularidades históricas, políticas, linguísticas e sociais próprias dessa população e a estas é preciso conhecer para construir uma mais profunda leitura contextual e posteriores ações.

Entre tais particularidades podemos destacar a mais urgente em uma sociedade de maioria ouvinte, ainda excludente: a necessidade de um reconhecimento das especificidades sensorial – sobretudo, visual – e linguística dos surdos, das quais decorre, em termos atuais, o necessário fomento de um ambiente escolar bilíngue/bimodal. Ou seja, há a urgência de se construir uma sólida e ampla realidade linguística na instituição educacional que contemple, com acessibilidade e equidade, o sujeito que experimenta a condição surda nos seus anseios comunicativos mais profundos, para isso alimentando o aprendizado e uso das locais língua de sinais e língua oral (especialmente na sua vertente escrita), duas modalidades linguísticas distintas (LUZ, 2013b).

⁵ *Aos que desejam maiores aprofundamentos teóricos em torno dos conceitos até aqui apresentados, sugerimos a leitura pormenorizada da bibliografia referenciada, especialmente a do presente autor.*

Caso contrário, ou seja, sem um ambiente escolar efetivamente bilíngue e bimodal, perpetuaremos a exclusão social dessa parcela surda da população dentro da escola e, como consequência, prejudicaremos gravemente sua participação ampla em diferentes esferas da vida. Em outras palavras, o trato ético dessa questão sensorial-linguística dos surdos é, em muitos sentidos, anterior ao antagonismo, na atualidade, entre a escola inclusiva (uma escola com alguma parte de alunos surdos) e a escola bilíngue de surdos (uma escola de alunos surdos) (ANGELUCCI; LUZ, 2010; LUZ; ANGELUCCI; NEVES, 2012). Há um ethos (um modo de ser e fazer ético) a ser considerado e materializado que deve preceder, em vários sentidos, o locus (local de realização de certos modos de ser e fazer) de sua efetivação, embora, obviamente, deste locus não possa prescindir.

É de se esperar que sendo na PEPC a comunicação qualificada tão central, em uma escola qualquer que tenha alunos surdos (inclusiva ou bilíngue de surdos) está colocado o imperativo do conhecimento linguístico por parte do psicólogo escolar das duas línguas locais — aqui no Brasil, a Libras e o português escrito. Lutando pelo reconhecimento ético de rosto de um alguém como algo que antecede certos atributos e ainda dialogando (de modo não reducionista/patologizante) com os traços centrais constitutivos da pessoa que experimenta a condição surda, é vital considerarmos consistentemente as realidades sensorial e linguística diferenciadas dessas pessoas e construirmos ações a partir dessa dupla experiência linguística deles, em prol de um bilinguismo social de surdos que englobe a escola e, inclusive, transcenda os seus muros.

Sublinhados, em primeiro lugar, a presença do tipo ético-política do psicólogo orientado pela PEPC e, em segundo lugar, o imperativo bilíngue do trabalho do psicólogo em quaisquer instituições educacionais que tenham alunos surdos, podemos passar à apresentação das linhas gerais do trabalho que desenvolvemos em PEPC em uma escola bilíngue de surdos, ou seja, em uma escola composta discentemente só por alunos surdos e que trabalhava linguisticamente apoiada no ensino e uso cotidianos da Libras e do português escrito⁶.

Ao longo dos anos em que esse trabalho se deu, diversas foram as atividades, em algum momento, propostas para a comunidade escolar, sempre em movimento e reinvenção para acomodar reflexivamente as questões que

⁶ *Considera-se, para os fins do presente artigo, que mais importante do que a identificação da específica instituição educacional de surdos envolvida nesta prática e de sua análise mais pormenorizada, são as questões maiores (teóricas e metodológicas) debatidas aqui, próprias da psicologia, da psicologia escolar, da PEPC, da área da surdez e da educação/escolarização de surdos. Obviamente, este recorte dissertativo não descarta a existência dos particulares modos de subjetivação propostos por esta específica instituição e a consideração de seu impacto na prática a ser relatada. Ela não será objeto de análise aqui.*

o tempo institucional trazia. Para além da descrição pormenorizada delas, achamos mais interessante explicitar o algo que transcendia e forjava tais atividades, pois, aqui, muito mais significativo do que “o que e o como foi feito”, nos parece ser pensar “o porquê foi feito”, ou seja, as origens teóricas e metodológicas de nossa experiência institucional.

Um tanto desses porquês originários que gestaram “o que e o como foi feito” acreditamos já ter explicitado na própria construção dissertativa realizada até esse ponto, enquanto princípios gerais: as três dimensões da condição humana; o anseio humano por aparição; a orientação ética de uma psicologia crítica; a condição surda; e o imperativo de um trabalho psicológico bilíngue/bimodal. Outro tanto pode ser compreendido a partir da explicitação que faremos a partir de agora de três eixos transversais de intervenção, elementos metodológicos constitutivos das práticas elaboradas neste espaço escolar, todos três dialeticamente relacionados e enraizados nos princípios gerais apontados acima e, claro, na PEPC: a mediação dialogada; a democratização institucional; e a nomeação dos anseios e impasses institucionais. Vejamos cada um desses três eixos:

1) Mediação dialogada: é a acolhida constante dos conflitos/queixas escolares, com a sustentação de uma atmosfera real de diálogo com e entre os distintos atores institucionais envolvidos em cada situação ruidosa relacionalmente, com o fomento do protagonismo e da humanização do espaço escolar, seja em encontros particulares em local reservado, seja coletivamente durante os diferentes agrupamentos, eventos, reuniões e assembleias escolares. Essa mediação psicossocial (e, muitas vezes, concomitantemente linguística) pode ser proposta para quaisquer dos atores institucionais que estiverem em tensão/embate/queixa entre si no ambiente escolar. Sua prática, sempre que possível, compõem-se de três momentos importantes: a acolhida/escuta incondicional das narrativas dos envolvidos; a elucidação compartilhada e crítica com os protagonistas da situação ruidosa, até ser alcançada uma síntese consistente, mais justa e profunda; e a definição/implementação de uma ação não-violenta de enfrentamento do conflito/queixa (reparação, diálogo etc.) por parte dos envolvidos e de quem mais for importante. A mediação dialogada pode ser praticada transversalmente em um sem número de atividades cotidianas da escola, com diferentes combinações de atores (entre famílias e alunos, entre alunos, entre profissionais da escola, entre alunos e professores etc.), inclusive podendo prescindir da presença do psicólogo. Até mesmo relatórios de alunos, se tecidos a partir dessa lógica dialogada, podem servir como catalizadores de uma comunicação humanamente mais qualificada, menos superficial e estigmatizante.

2) Democratização institucional: é a articulação e potencialização de espaços de diálogo intragrupal (dentro de cada grupo de atores institucionais) e intergrupais (entre os representantes dos grupos de atores) na compreensão e enfrentamento dos desafios cotidianos e coletivos da instituição. Isso se dá por meio da abertura de momentos periódicos de comunicação qualificada, menos hierarquizados, que fomentem estavelmente o enfrentamento coletivo do comum escolar. Um de seus efeitos mais formativos e salutares é a facilitação de experiências de contato com o plural enquanto alimento do singular. Distintamente da mediação dialogada, pensada sobretudo para construir ações pontuais e emergenciais (ainda que, eventualmente, de efeito prolongado), a democratização institucional é um eixo transversal de fomento do mais duradouro, de espaços mais organizados no tempo, mais permanentes no seio da escola. Lutar por essa horizontalização, pela criação essencial de um clima de consideração da palavra de cada ator institucional e politização da esfera pública, é um longo e permanente processo, porém necessário para uma formação mais emancipatória, com maior aparição de todos. O apoio de espaços políticos como o grêmio estudantil e encontros como as assembleias de sala, o fomento das múltiplas representações grupais (discente, de pais, docente, de funcionários), a sustentação de reuniões grupais estáveis, entre outros fazeres, materializam bem explicitamente o espírito desse segundo eixo transversal.

3) Nomeação dos anseios e impasses institucionais: é a promoção e mediação do diálogo e da troca reflexiva com todos os atores institucionais em torno do desvelamento dos principais desafios coletivos locais. Isso se dá por meio do compartilhamento, em distintos momentos e situações, de uma leitura analítica institucional que clarifique melhor os anseios comuns entre a totalidade dos atores locais e construa uma compreensão menos culpabilizante/individualizante dos impasses da instituição. É por meio da clareza do que temos em comum por habitarmos uma mesma comunidade que podemos nos tornar mais efetivamente um coletivo comunitário, menos oscilante. A elaboração de um documento coletivo registrando nortes/parâmetros institucionais, análises transversais da escola pontualmente apresentadas a partir de episódios cotidianos de conflito ou de reuniões escolares, relatórios institucionais periódicos etc. são maneiras de concretizar esse terceiro eixo.

Não temos dúvidas de que nos seus limites e alcances sempre locais, nas suas mutações e tensões ao longo do tempo, nas suas contradições e paradoxos, na sua realização distante do ideal as atividades realizadas em psicologia escolar a partir dos princípios gerais aqui postos e dos seus derivados eixos transversais de intervenção encontram seus efeitos formativos

possíveis, diretos ou indiretos, em uma escola. Em geral na contramão do socialmente proposto na contemporaneidade, o trabalho enraizado na PEPC transcende a quantidade de resultados positivos, tal qual se poderia pensar sob uma ótica capitalista e produtivista. É a qualidade das marcas éticas e emancipatórias o que deve nos interessar neste tipo de trabalho, em qualquer escola. alguma semente brota, ainda que das rachaduras do asfalto.

Considerações finais

Antes de finalizarmos, algumas pontuações esparsas e breves, mas importantes pelo seu sentido de complementação ao que nos propusemos aqui, no presente artigo. A primeira: nota-se, em geral, nos debates da área de surdez, uma diluição das discussões psicológicas, sobretudo as de cunho psicossocial e crítico. Mais comumente, tais debates encontram-se centrados nas temáticas educacionais, linguísticas ou em uma vertente da psicologia mais individualizante/patologizante. Entende-se que uma aproximação da psicologia crítica (escolar ou não) à área de surdez pode ser mutuamente enriquecedora.

A segunda: o olhar crítico aqui descrito, de várias maneiras, não é e não deve ser privilégio do psicólogo. É um ethos proposto para qualquer ator escolar, ainda que, é claro, o fazer psicológico possa ter suas especificidades.

A terceira: como discutido anteriormente em Luz (2013b), trata-se de pensarmos que o processo formativo em uma instituição educacional com alunos surdos é algo mais amplo do que somente as discussões sobre as particularidades dessa população – embora precise se apoiar urgentemente no reconhecimento destas, sobretudo na questão sensorial-linguística e nas suas implicações múltiplas. Em outras palavras, para se pensar em escolarização de surdos, acreditamos ser preciso refletir profundamente também sobre o que é a vida humana, seu possível sentido e no que (e como) a educação pode apoiá-la. De modo complementar, é urgente entendermos que a luta por uma vida mais digna não pode ser descolada do necessário avanço em outras áreas da vida, como saúde, assistência social, moradia, lazer, cultura etc. Sem essa humilde percepção da localização política da escola na vida social mais ampla, o trabalho institucional ficará muito mais limitado ainda e, pior, enlouquecedor. A escola sozinha não oferta e nem ofertará todas as condições imateriais e materiais para uma vida mais digna daqueles que vivem (ou não) a condição surda. Novamente cabe lembrar que, mais do que um *locus*, está em jogo um *ethos* a ser realizado nos campos diversos e cotidianos da vida humana, em rede. Assim, a luta por um bilinguismo de surdos não

pode se restringir apenas a uma escolarização bilíngue de surdos. Façamos uma sociedade mais bilíngue para surdos e ouvintes.

Certamente as questões a enfrentarmos são inúmeras e complexas. No entanto, para não sairmos desanimados daqui, fiquemos com Eduardo Galeano e Paulo Freire, nossos faróis éticos nesta viagem: enquanto seres humanos, estamos todos interligados, e somente juntos, no enfrentamento das inevitáveis e compartilhadas questões humanas, é que podemos lembrar disso e a isso enfrentar com maior qualidade ética, pois o mundo está sendo, ele não é, e está todo dia nos convocando para realizá-lo. Que o humanizemos, então, sempre!

Referências bibliográficas

ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2010.

GALEANO, E. Memória do fogo 3: O século do vento. Porto Alegre: L&PM Editores, 1998.

LUZ, R. D. Cenas surdas parentais: em busca da aparição de surdos na contemporaneidade. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

LUZ, R. D. Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

LUZ, R. D. Reflexões sobre o bilinguismo geral: apontamentos para o fortalecimento do bilinguismo de surdos. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Org.). Libras em estudo: política linguística, v. 5. 1. ed. São Paulo: FENEIS, 2013b.

LUZ, R. D.; ANGELUCCI, C. B.; NEVES, S. L. G. A atualização dos processos de exclusão das pessoas surdas no âmbito educacional. Revista Espaço, Rio de Janeiro, RJ, v. 38, p. 39-49, jul./dez. 2012.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Org.). Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.