

A atualização dos processos de exclusão das pessoas surdas no âmbito educacional¹

The update of the processes of deaf people inclusion within educational sphere

Renato D. Luz

Bacharel em Psicologia, Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP); Psicólogo clínico particular de orientação psicanalítica; Psicólogo escolar no "Instituto Santa Teresinha"; Proficiente em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa pelo Prolibras. Atuação na área de surdez, em especial nos campos da saúde mental, educação/escola e psicologia social.

E-mail: denteluz@yahoo.com.br

Carla Biancha Angelucci

Psicóloga; Psicanalista; Doutora em Psicologia Social e Mestre em Psicologia Escolar pelo IP-USP; Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie no curso de Psicologia. Autora de livro e artigos na área de psicologia escolar.

E-mail: bianchaangelucci@superig.com.br

Sylvia Lia G. Neves

Graduada em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1996), Graduada em Pedagogia - Faculdades Integradas Rio Branco (2005), Especialista em educação da pessoa com deficiência da audiocomunicação pelo Centro Universitário UNIFMU (2007), Graduada em Letras-Libras pela UFSC - polo USP (2010) e Mestre em educação pela UNIMEP (2011). Docente da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo nos cursos de Fonoaudiologia, Medicina e Enfermagem; Docente da Faculdade Senac em diversos cursos. Diretora Regional de São Paulo da FENEIS (Federação Nacional de Integração de Surdos). Tem experiência na área de educação, com ênfase no ensino-aprendizagem de LIBRAS para ouvintes.

E-mail: sylvialia@yahoo.com.br

Artigo recebido em 02 de julho de 2012 e selecionado em 06 de setembro de 2012

[...] E ao ouvir os sonhos de Tuahir, com os ruídos da guerra por trás, ele vai pensando: 'não inventaram ainda uma pólvora suave, maneirosa, capaz de explodir os homens sem lhes matar. Uma pólvora que, em avessos serviços, gerasse mais vida. E do explodindo nascessem os infinitos homens que lhes estão por dentro'. (COUTO, 2007, p. 67-8).

RESUMO

Em meio às discussões mais frequentemente focadas na inclusão educacional de pessoas surdas, deteremos, aqui, nos processos de exclusão historicamente

construídos em torno deste grupo a fim de compreendermos algumas das suas manifestações contemporâneas. Buscaremos considerar a escolarização como elemento, a um só tempo, socializador e subjetivante, ressaltando o uso e a apropriação linguística como essenciais neste processo. O impacto das práticas educativas excludentes na vida real de pessoas surdas no Brasil na contemporaneidade será aqui discutido a partir do depoimento de uma das autoras deste artigo, assim como de reflexões que articulam o referencial materialista-histórico a contribuições oriundas da psicanálise winnicottiana.

Palavras-chave: Exclusão. Surdo. Educação. Depoimento.

ABSTRACT

In the discussions most often focused on educational inclusion of deaf people, we will focus here in the pro-

¹ Capítulo produzido a partir de Mesa Redonda apresentada durante o IX CONPE (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional) realizado de 6 a 8 de julho de 2009 na Universidade Presbiteriana Mackenzie (LUZ et al., 2009).

cesses of exclusion historically built around this group in order to understand some of its contemporary manifestations. We will seek to consider education as an element, at the same time, socializing and subjectivizing, highlighting linguistic use and appropriation as essential in this process. The impact of exclusionary educational practices in deaf persons' real life in Brazil nowadays is discussed here from the testimony of one of the authors of this article, as well from reflections that articulate the historical-materialist framework to contributions from Winnicott's psychoanalysis.

Keywords: Exclusion. Deaf. Educacion. Testimony.

INTRODUÇÃO

Apesar de a educação formal no Brasil de pessoas com surdez precoce² ter oficialmente se iniciado na segunda metade do século XIX, as discussões sobre as práticas e olhares necessários para a efetiva escolarização de alunos com este tipo de deficiência orgânica ainda permanece longe de uma proposta consistente e do oferecimento de uma política pública efetiva.

Compreendemos que a humanidade constitui-se e reafirma-se em nós a partir das condições concretas. Neste sentido, o aluno surdo, além de imerso nas dificuldades peculiares dos processos sociais brasileiros e, entre eles, os escolares, vive ainda uma situação específica que exige dos profissionais da educação uma séria reflexão tangente às relações entre constituição psíquica, educação, aquisição da língua materna e cidadania.

Em meio às discussões mais frequentemente focadas na inclusão educacional de pessoas surdas³, deteremos, aqui, nos processos de exclusão historicamente construídos em torno deste grupo a fim de compreendermos algumas das suas manifestações contemporâneas. Buscaremos considerar a escolarização como elemento, a um só tempo, socializador e subjetivante, ressaltando o uso e a apropriação linguística como essenciais neste processo. O impacto das práticas educativas excludentes na vida real de pessoas surdas no Brasil na contemporaneidade será aqui discutido a partir do depoimento de uma das autoras deste capítulo, assim como de reflexões que articulam o referencial materialista-histórico a contribuições oriundas da psicanálise winnicottiana.

² Estamos nos referindo às pessoas que apresentam, no sentido orgânico, uma perda auditiva bilateral significativa (severa ou profunda), presente antes, durante ou depois do nascimento da criança (sobre tudo em seus primeiros anos de vida), sendo esta perda uma característica importantíssima na constituição psíquica destes indivíduos, ou seja, nestas situações a perda auditiva é um fator determinante e não apenas um fator periférico/acessório, com o canal visual ocupando lugar muito importante na relação com o mundo.

³ Para reflexões mais específicas ligadas à discussão em torno da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Ver Angelucci e Luz, 2010.

UM OLHAR PARA A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DA DISCUSSÃO SOBRE A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

Inicialmente, cabe explicitar alguns dos autores e ideias que nos acompanham para pensar a tanto a finalidade da educação quanto o processo histórico da escolarização de pessoas surdas.

Segundo Adorno (1986, p. 141), a educação deve ter, acima de tudo, um sentido emancipatório:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de **educação**. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a **produção de uma consciência verdadeira** (grifos do autor).

O elemento mais diretamente afirmativo da concepção adorniana de educação é a importância do processo educacional ser formativo e produzir uma consciência verdadeira sobre si e o mundo que o cerca. Assim, Adorno (1986), sustentando a premência de compreendermos as condições que viabilizaram Auschwitz, afirma que uma formação cultural emancipatória: não obedece a fórmulas ou sistematizações que apareçam como mais adequadas; não admite subserviência à autoridade não esclarecida ou a falsos compromissos baseados na heteronomia; tampouco tem na competição o exemplo do modo de se relacionar no/com o mundo, já que trata da consciência verdadeira, da experiência viva do homem com a realidade que o envolve.

Paulo Freire (1987) chama de educação bancária o ensino fundamentado na narração de conteúdos do educador (sujeito) para o educando (objeto), em uma relação vertical e unilateral que inviabiliza o pensamento crítico do educando e o mantém alienado. Nesta espécie de antieducação fala-se:

[...] da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...] nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é **encher** os educandos dos conteúdos de sua narração [...] que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...] se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE, 1987, p. 57, grifo do autor).

Focando-se mais diretamente na instituição de nossa sociedade que mais representa as preocupações no plano da educação formal, temos em Freller (1999, p. 195) que o papel da escola é, de alguma forma, “[...] participar da instauração e ampliação do espaço potencial e apresentar materiais culturais relevantes, de forma que o aluno possa se apropriar deles de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal.” Assim, a escola teria duas principais funções: a primeira sendo a possibilidade de apropriação efetiva por parte do educando do espaço escolar enquanto espaço potencial, espaço de realização, de criação que é constitutiva da singularidade humana; a segunda a de oferecer a possibilidade de uma apropriação dos materiais culturais relevantes, em outras palavras, a oferta do melhor que uma sociedade e seus membros puderam pensar sobre si mesmos e sobre o mundo até aquele momento.

Mas o processo educacional vivido historicamente por pessoas surdas tem se pautado majoritariamente por estes sentidos emancipatórios, criativos, transformadores e não-alienados de educação e escola?

Segundo Sacks (1998, p. 22), quando um ser humano é privado da aquisição e livre uso de um idioma acessível temos “[...] uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.” Além disso, “[...] ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais”. Seria esta a inevitável condição das pessoas surdas considerando seu acesso orgânico limitado aos sons da fala?

Como qualquer grupo considerado significativamente diferente, as pessoas surdas foram alvo de diferentes olhares sobre sua condição orgânica, que embasaram distintas qualidades de relação e de investimento humano. De ignorados passaram, a partir do século XVI, a serem alunos educáveis e/ou treináveis a partir do uso de distintos recursos como o alfabeto manual, a escrita, sinais descontextualizados, gestos, fonoterapias oralizadoras, aparelhos auditivos, implantes cocleares, pseudoidiomas, *cued speech*, e até mesmo as Língua de Sinais estruturadas, majoritariamente com o intuito central de alcançar o idioma oral ou escrito dominante⁴.

Por praticamente todo este período *ser surdo* foi sinônimo de *não ser ouvinte*, ou seja, o foco se deu sobre a reabilitação oral e/ou escrita da pessoa surda sendo que

⁴ Como sugestões para os que se interessam por um maior contato com a assim conhecida *história dos surdos*, ver Sacks (1998); Sánchez (1990); Lane (1984) e, no Brasil, Rocha (2007).

o caminho adotado foi o da inclusão social e educacional direcionada à adaptação alienada com a negação da centralidade das línguas espaço-visuais naturais⁵. Deixemos uma das pessoas que experimentou em muito estas condições contar-nos um pouco mais.

MEU MUNDO, MEU SONHO: DEPOIMENTO DE SYLVIA⁶

“Contarei⁷ um pouco da minha experiência. Nasci com surdez profunda, não escuto absolutamente nada. Somos três irmãos, sendo que a primeira nasceu ouvinte. Quando o segundo nasceu, o médico pensou que fosse autista, então, encaminhou-o para um hospital, no qual ele ficou dois anos para tratamento.

Então, eu nasci. Quando tinha cerca de dez meses, estava chovendo muito e ventando também; a janela batia e eu nem ligava, não acordava. Minha mãe achou estranha aquela situação e me levou ao médico, o mesmo médico que tratava do meu irmão internado. Foi aí que descobriram que meu irmão não era autista, mas surdo. Então, nós viemos para São Paulo. Eu comecei a estudar em uma escola para surdos.

A escola em que estudei é semelhante ao Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que funcionava como internato para meninos, porém, era um internato para meninas e, nessa época, utilizava o método de ensino oral para surdos. Eu entrei muito cedo nessa escola, com três anos, e meu irmão tinha cinco anos.

Hoje, adulta e com conhecimento, eu percebo que meu irmão foi muito prejudicado. Porque foram cinco anos da vida dele sem comunicação e sem nenhuma educação; nem por parte dos meus pais, nem por parte da escola. Meus pais perceberam isso e, então, eu tive uma situação melhor. Meus pais então consertaram alguns aspectos do processo de educação.

Na escola, com a força da presença do método oralista, eu sofria muito. Na hora do lanche, eu percebia que

⁵ Por línguas espaço-visuais naturais estamos referindo-nos aos idiomas que na sua expressão utilizam o espaço em frente ao interlocutor para a emissão de informações por intermédio, em especial, de movimentos e configurações de mãos e que usam a visão como canal receptivo, as chamadas Línguas de Sinais, desenvolvidas independentemente umas das outras e de modo natural por pessoas surdas ao longo da história quando vivendo em comunidade ao longo de algumas gerações e que podem ser encontradas sempre que tais condições estiverem presentes. Para mais definições a cerca das línguas de sinais, ver Sacks (1998), em especial o capítulo 1.

⁶ Agradecimentos especiais: à Comissão Organizadora do IX CONPE por sua postura extremamente inclusiva ao ter viabilizado a presença de um intérprete profissional de Português/Libras durante a apresentação em sinais de Sylvia; à Intérprete de Português/Libras Lívia Bezerra Vilas Boas, por seu competente trabalho de interpretação para o Português que originou a gravação a partir da qual foi possível construir o depoimento relatado na presente seção; e, por fim, à graduanda em Psicologia, Natália Rodrigues dos Santos, que gentilmente realizou a transcrição deste depoimento.

⁷ Por motivos narrativos manteremos nesta seção, diferentemente das demais presentes neste capítulo, o texto em primeira pessoa.

havia alguns surdos, mais velhos; estes me ensinavam alguns sinais, mas quando as professoras nos surpreendiam usando sinais nos proibiam. Mas, mesmo assim, os surdos usavam a Língua de Sinais.

Um dia, uma professora disse-me que eu era bonita e eu não reagi. Ela, então, afirmou que eu deveria agradecer porque *eu disse que você é bonita*. E eu respondi *desculpe, mas não sei falar 'obrigada'*. Ao mesmo tempo, eu fiquei com medo dela bater em mim. Ela escreveu a palavra *obrigada* e eu tentei pronunciá-la. Não sabia realmente o que significava agradecer a alguém e usar a palavra *obrigada*.

Quando queríamos ir ao banheiro, tínhamos que pronunciar a palavra *banheiro* e eu não conseguia fazer o som do *nh*. Muitas vezes não me deixavam ir ao banheiro, eu acabava fazendo xixi nas calças porque não conseguia falar esta palavra.

Estudei nessa escola durante três anos. Não tive nenhum momento alegre, nenhum momento bom naquela escola. Os momentos bons que vivíamos relacionavam-se às situações em que eu e os outros surdos, escondidos no banheiro, conversávamos utilizando a Língua de Sinais. Mas eu não tive nenhum tipo de aprendizado significativo.

Uma professora, depois de três anos, pediu para que minha mãe me levasse a uma escola onde eu teria contato com ouvintes. Então, eu passei a estudar de manhã nessa escola com os ouvintes e à tarde na mesma instituição em que tinha estudado até então. Quando eu entrei na sala de aula pela primeira vez, com 40 alunos, comecei a chorar desesperada. Queria ir embora, mas empurraram-me para dentro da sala e deixaram-me lá. Não fiz amizades, não havia conversa com as pessoas. Os professores mandavam-me ir para a frente da sala de aula, ficar em pé, e ler um texto. Eu fazia isso, todos batiam palmas, eu sentava, mas me sentia muito mal, muito constrangida com todo esse processo.

Estudei dessa maneira até o Ensino Médio. E, de fato, durante todos esses anos, não aprendi nada. Relacionando com o que já citamos sobre Paulo Freire a respeito da educação bancária, foi exatamente isso que aconteceu comigo: eu decorava o texto para, na hora da prova, colocar exatamente aquilo que o professor queria que eu respondesse, porém não tive nenhum aprendizado dentro desse processo. Meu corpo estava naquele lugar durante as aulas, mas minha alma, meu espírito não estavam. Eu tinha muita vontade de ficar em casa, também não fiz grandes amizades, apesar de ter alguns colegas, mas não fiz amigos nesse período. Tratavam-me como coitadinha e era assim a relação estabelecida entre nós.

Quando terminei o Ensino Médio, minha mãe sugeriu que eu continuasse a estudar, sugeriu que eu fizesse o curso de biblioteconomia. Assim, comecei a fazer fa-

culdade. Percebi, então, que uma colega de sala gostava muito de escrever e aproximei-me dela, porque eu, assim, poderia participar das discussões por meio dela. Como eu não conseguia acompanhar as aulas, pegava as suas anotações de aula. Tenho certeza, hoje, que me formei graças a ela, porque professores e livros não foram suficientes. Tudo que aprendi foi graças a essa colega, por causa das anotações de seu caderno e da forma como ela fazia para me incluir naquela sala.

Depois que me formei, comecei a trabalhar em uma escola para surdos como bibliotecária. A diretora da escola disse que seria interessante se eu fizesse uma faculdade de pedagogia e que, nesse curso, haveria intérpretes. Foi uma mudança muito grande na minha vida, porque eu podia participar da aula! Por exemplo, os textos acadêmicos eram muito difíceis e, quando eu não conseguia entender, o professor explicava com outros exemplos. Além disso, o intérprete estava lá para facilitar o entendimento dos conteúdos. No momento da prova, nos trabalhos escritos, as possibilidades de compreensão e de expressão estavam garantidas.

Em um determinado momento do curso éramos quatro alunos surdos e quatro ouvintes, então, os professores tiveram que mudar drasticamente a forma de trabalhar. Era necessário adaptar as aulas para que todos pudessemos participar. Esse foi um processo em que realmente me senti incluída. Se a música era utilizada como recurso de sensibilização para os ouvintes, outro recurso era trazido para os alunos surdos. Nesse processo, a sensação era a de que eu havia nascido de novo, porque, pela primeira vez, estava aprendendo de verdade: os significados das palavras, a participação no grupo, a possibilidade de esclarecer dúvidas... porque havia um intérprete que era extremamente aproveitado, já que queríamos saber tudo o que estava sendo falado, queríamos aprender tudo.

Foi nesse momento que a minha vida começou a melhorar. Eu trabalhava como professora de Libras na escola de surdos em que havia estudado, mas não foi fácil porque não sabia como ensinar para surdos. Eu pensava: *Eles são surdos, eles sabem Língua de Sinais, então, o que eu posso ensinar?* Porém, quando comecei a ministrar aulas, percebi que não era só com relação à Língua de Sinais que havia um trabalho a ser realizado, era necessário também o fortalecimento da identidade e da cultura surda.

Assim, hoje estamos em 2009 e, sem dúvida, não posso dizer que o trabalho é perfeito, que tudo tem dado certo, mas, sem dúvida, já houve melhoras significativas e os surdos têm se beneficiado desse processo. Às vezes, o difícil é lidar com os alunos surdos que chegam de outras escolas, que ainda não têm o mesmo desenvolvimento de Língua de Sinais que os surdos

que já estão nessa escola. Há um desnivelamento muito grande em relação à aquisição da Língua de Sinais entre os alunos.

Percebo que os alunos, às vezes, chegam tristes à escola, porque as pessoas no ônibus caçoaram deles ou porque sofreram outro tipo de preconceito. Quando esses alunos encontram comigo na escola, ficam felizes porque veem que eles têm uma professora surda e que eles podem ser felizes.

Eu, como surda, estou feliz e sinto-me bem; talvez se me fosse dada a oportunidade de passar a ouvir eu a dispensaria porque me sinto bem como surda. Se me transformasse em ouvinte, não sei como eu iria lidar com a situação de poder ouvir, já estou acostumada e adaptada a viver nesse mundo, não quero mudar minha condição. O que quero é trazer uma experiência significativa para meus alunos surdos.

Porém, o que vejo é que os ouvintes têm medo ou não têm informação suficiente, por isso não compreendem a vida do surdo, assim como não percebem que o trabalho essencial está em propiciar que esses jovens tenham uma formação identitária, uma identificação cultural. Ainda mais na adolescência, com a questão da sexualidade e dos grupos, é fundamental ter-se muito bem estabelecidas a identidade e a cultura para que eles possam conviver. Assim como a construção de uma casa, sabemos que esse é um processo demorado, que levamos anos para que isso aconteça, mas é essencial.

Atualmente não estou mais ministrando aulas na escola e fiquei muito triste de sair de lá, mas era necessário pensar em meu futuro profissional. Hoje trabalho na Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo dando aula de Libras.

Comecei a pensar se faria ou não o mestrado e meu marido disse: *Tente fazer o mestrado*. Considerei que só faria o mestrado se fosse garantido o intérprete, mas pensei que talvez não estivesse capacitada suficientemente para acompanhar um mestrado em Língua Portuguesa. Consegui e fiquei muito feliz, mas tenho tido muita dificuldade nos textos, porque são textos acadêmicos muito profundos. Isso não quer dizer que eu vá desistir, porque quero mostrar que os surdos são capazes.

Considere importante trazer esse histórico, porque, às vezes, as pessoas leem a teoria a respeito dos surdos, então, agora, é possível entender essa questão teórica na prática.

Penso, às vezes, que, em determinados momentos da minha vida, eu não precisava ter existido, eu poderia ter passado a existir no momento em que entrei na faculdade, com intérprete. Fico pensando como minha vida seria diferente e como eu seria.

Algum tempo atrás, fui ao médico em uma consulta com o meu marido. Eu estava na sala de espera, conversando com o meu marido, e a médica chegou, falou meu nome e meu marido me avisou. Eu levantei e a médica perguntou se meu marido não iria junto. Eu disse: *Não, ele vai ficar aqui na sala de espera e eu vou entrar sozinha*. A médica ficou olhando para o meu marido, olhando para mim... percebi que ela estava com medo, mas era algo que eu precisava viver. E se eu não tivesse o meu marido, como iria me comunicar? Percebi que, por meio dos gestos, conseguíamos nos comunicar. E, no final, a consulta ocorreu bem.

O que quero é quebrar esse preconceito. E a informação é muito importante para quebrar esse preconceito. Às vezes, as pessoas pensam: *Ai, como vou falar com ela?* Como já dissemos, as pessoas têm muito medo e muito desconhecimento a respeito dos surdos.

Gostaria realmente de agradecer os intérpretes, porque, se não houvesse o trabalho do intérprete, seria muito difícil. Também é preciso ressaltar os benefícios da lei, que abriu grandes portas para nós, surdos. Alguns pensaram que a lei não iria auxiliar, que não iria trazer grandes transformações, mas, com o tempo, percebemos que muitas portas estão se abrindo. Quando eu mostro que existe uma lei que garante meus direitos, sinto-me valorizada como surda, sinto-me cidadã realmente, posso me sentir igual às outras pessoas.

Acredito que estamos tendo conquistas importantes. E ainda estamos distantes de uma situação realmente melhor, mas quero estar viva para ver essa mudança na realidade brasileira.

Entendo que a prioridade da escola deva ser a aquisição da primeira língua e assim, no caso do surdo, da Língua de Sinais. Já trabalhei com surdos de um ano e meio de idade, cujas mães eram ouvintes. Às vezes, a criança começava a chorar quando se colocava a fralda nela, chegava a ficar roxa de tanto chorar e ninguém entendia o que estava acontecendo. Até que um dia, visitando uma amiga surda que tinha acabado de ter um bebê, observei a comunicação entre eles por meio da Língua de Sinais. A mãe sinalizou para o filho que iria trocar suas fraldas e ele respondeu: *Não quero*. A mãe continuou argumentando por meio da Língua de Sinais e convenceu o filho. Não houve choro, não houve maior sofrimento. E esta é a diferença existente na comunicação com os surdos por meio da primeira língua.

Podemos pensar em outro exemplo, a criança surda está no mercado, começa a chorar e a mãe surda pode dizer: *Eu não tenho dinheiro para comprar esse doce hoje. Vamos comprá-lo outro dia*. A criança para de chorar, porque tem uma forma de comunicação garantida. Eu acredito que o futuro dessa criança vai ser melhor do que o futuro daquela outra criança surda, que tem

os pais ouvintes e que não se comunicam por meio da Língua de Sinais.

Hoje temos muito mais recursos diagnósticos, preventivos, o que dá a possibilidade de os pais serem orientados na mesma hora em que recebem a notícia a respeito da surdez de seu filho. Mas isso na Europa, porque, aqui no Brasil, quando se faz o diagnóstico e descobre-se que a criança é surda, encaminham-na para implante coclear. Não se utiliza a Língua de Sinais, não se fala de comunidade surda, não se fala de nada; a única informação que a família recebe é a respeito do implante coclear. E a família não sabe o que vai fazer com aquela criança.

Eu sempre comento com meu marido que, se eu tiver um filho com outro tipo de deficiência, que não seja surdez, não vou ouvir a versão de um médico só. Vou procurar todas as possibilidades para tratar essa criança, para que ela tenha diversas possibilidades e para que eu possa escolher a que for melhor para ela. Eu, como mãe, ficarei muito ansiosa, indo a diversos lugares. Isso acontece muito com os surdos, mudam-se muito os atendimentos e a criança chega à escola com sete anos para aprender a Língua de Sinais. E até chegar nesse momento já se perdeu muito da possibilidade de educação.

Já frequentei vários lugares para me curar da surdez, já fui a centros espíritas que me davam água para ser curada, já fui a igrejas evangélicas que oravam por mim para eu ser curada, e nenhuma dessas coisas me curou. A única ação que me curou, por assim dizer, foi a educação. E eu acredito que é a resposta para todos os surdos.

É compreensível que as mães queiram que seus filhos sejam perfeitos e sejam ouvintes como elas. Assim, pode ser que acabem desprezando o filho quando ele nasce surdo. Penso se há motivo suficiente para que as mães façam isso. Independentemente da surdez, trata-se de um filho.

As pessoas costumam dizer: *o surdo é diferente!* E eu argumento: *Não, eu sou igual a você!* Tratam-me como se eu fosse um peixe raro, e, nessa hora, uso as palavras de um amigo surdo, chamado Alexandre Curione: *Vocês querem saber o que é um Surdo? Quando vocês me fazem essa pergunta, parece que os Surdos são peixes raros. Eu não vou responder. Mergulhem no lago e descubram o que é ser Surdo.* Então, o importante é a possibilidade de convivência.

O SUJEITO SURDO COMO FORASTEIRO NA PRÓPRIA COMUNIDADE HUMANA

Baseados especialmente em dois autores, Walter Benjamin (1996a, 1996b, 2000) e Donald W. Winnicott (1975, 1983, 2000a, 2000b, 2005), propomos que nos-

so olhar volte-se predominantemente para os processos de subjetivação em curso em nossa sociedade.

Winnicott, em um texto intitulado *A Localização da Experiência Cultural* (1975), afirma que a condição para que nos reconheçamos na comunidade humana é que os representantes da cultura – sejam os familiares, sejam os cuidadores da criança – possam apresentar os diferentes objetos da cultura, ou seja, as diferentes formas de sentir, compreender e expressar-se concebidas e legitimadas historicamente. É no infindável interjogo entre o que somos, o que não somos e o que podemos ser, que nossa identidade constitui-se e ganha reconhecimento. É assim também que se funda o sentimento de esperança de que nossos desejos; mais do que isso, nossas necessidades; possam encontrar um lugar e encontrar um nome no mundo que compartilhamos.

Assim, trata-se de compreender o processo de subjetivação como a acolhida da pessoa na comunidade humana, reconhecendo-a como sua partícipe legítima pelo simples fato de existir. Nessa perspectiva, não cabe referirmo-nos a um suposto processo de construção da humanidade em nós, mas ao seu reconhecimento. Assim, basta existirmos para alcançarmos o *status* de humano, não é necessário fazer nada além disso para ter garantida esta condição. O processo de subjetivação, na concepção winnicottiana (1975, 2000a, 2000b), então, compreenderá o diálogo entre o sujeito e os representantes da cultura a fim de que as características específicas daquele possam ser recebidas pelos outros, reconhecidas como legítimas e relacionadas às demais condições humanas já existentes. Daí a ideia de interjogo, em que as produções culturais, a um só tempo, auxiliam no reconhecimento do sujeito, ofertando a ele um repertório de significações e representações para que as diferentes formas do humano possam encontrar expressão legítima, bem como estas mesmas produções culturais devem transformar-se e complexificar-se a fim de que novas condições humanas, até então, não consideradas suficientemente ou significadas de outras maneiras, possam ser consideradas tão legitimamente quanto qualquer outra.

Reconhecendo a precarização dos processos de socialização hoje vigentes e considerando que o preconceito é base fundante das nossas relações, é fácil atestar a fragilidade da manutenção da dignidade da existência humana. Entretanto, como afirma Gonçalves Filho (1998, p. 49): “A visão do homem pelo homem – esta experiência de que diante do outro não nos encontramos diante de matéria bruta ou de mero organismo – mantém seu caráter irredutível. Permanece latente. Em condições propícias, pode reavivar-se”. Cabe-nos, então, recriar e sustentar tais condições para que o compromisso que um dia fizemos possa ser reavivado.

Do ponto de vista do sujeito ouvinte, os representantes da cultura, os cuidadores, apresentam formas de reconhecimento do humano que partem da normatização e do disciplinamento, tão característicos das nossas atuais formas de socialização (ADORNO, 1986). É comum que ouçamos repreensões dos adultos em relação às crianças tais como: *Fale direito! Parece um bicho!, Fale corretamente!*, muitas vezes, colocando em questão o *status* de humanidade daquele que não atende à norma.

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo em gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona de contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela. (BENJAMIN, 2000, p. 16-7).

O asco a que se refere o autor é manifestação objetiva, concreta do preconceito em que se funda a subjetividade contemporânea. Daí a necessidade de considerarmos mais aquele que sente o asco, do que aquele que, em nós, faz despertar tal sentimento. Afinal, trata-se de conhecermos o complexo e multideterminado processo em que o estranhamento diante do outro se torna terror e, na sequência, necessidade de subjugação.

Vamos também considerar o alvo do preconceito, aquele cuja imagem emprestamos para nela depositar as fantasias de ameaça, pois é essencial que compreendamos as características dos segmentos populacionais que temos reiteradamente eleito para sustentar tal posição.

Horkheimer e Adorno (1973) dedicaram-se profundamente ao estudo do fenômeno do preconceito, em suas várias dimensões. Entre elas, gostaríamos de destacar a dimensão psicológica, presente no complexo e inconsciente jogo de espelhos em que o insuportável em nós mesmos – e por isso mesmo negado – é percebido tão somente como atributo do outro. Rapidamente, então, o sentido da alteridade conjuga-se ao de ameaça, posto que escancara a existência de algo em nós mesmos com o qual nos debatemos cotidianamente para fazer permanecer escondido. Assim, ocupamo-nos em detectar, apontar o horror, desqualificar aquele que o carrega e, quase que obviamente, condená-lo ao rebaixamento moral e social.

O sujeito surdo, muitas vezes, é considerado como inapropriado, inadequado, usuário de uma pseudo-forma de comunicação, a Língua de Sinais. Assim, nosso desafio está em não reiterar o raciocínio culpabilizante que, por tantos anos, procurou nas características da população-alvo do preconceito – neste caso, a população surda – as supostas causas para a sua inferiorização. Voltar o olhar para a população-alvo do preconceito deve estar, então, a serviço do enfrentamento da seguinte questão: o que, na história de nossas relações, facilita que certos grupos humanos sejam insistentemente estigmatizados? (GOFFMAN, 1988).

Sem negar a existência das diferenças humanas nem tampouco negar o efeito subjetivo de sua percepção, propomos que o juízo de valor negativo que recai sobre as pessoas significativamente diferentes, entre elas, as surdas, seja compreendido como parte do processo de preconceito, em que a desqualificação do outro serve como um importante indicador daquilo que nos apavora em nós mesmos e, principalmente, orienta-nos sobre a força com que persiste a visão de que há aqueles para quem os direitos foram criados e aqueles que, quando gozam dos direitos, fazem-no sob concessão.

Cada construção refere-se a um conjunto de soluções possíveis que expressam um determinado tempo social em que conseguimos perceber determinadas brechas, brechas por meio das quais poderão efetivar-se as alternativas de desalienação. Se nos fizermos acompanhar de Benjamin (1996a), o curso natural da história do capitalismo não é a sua superação, deste modo, a objetivação de condições comprometidas com a ruptura da barbárie é apenas uma possibilidade, ou seja, não basta conhecermos o mundo em que vivemos, os direcionamentos em curso e a nova trajetória que desejamos impor, mas, sobretudo, devemos reconhecer que há a necessidade de iniciativa humana diante dessas percepções.

Também, de cada saída construída, surgem, em sequência, capturas de seu sentido disruptor originário, revestindo de caráter conformista e autoritário aquilo que se apontava há pouco como justamente inovador e comprometido com a emancipação. Podemos pensar nas apropriações dos movimentos sociais, das produções de vanguarda, das políticas de caráter democrático como exemplos importantes desse fenômeno. Não à toa, Benjamin (1996b) alerta-nos sobre a necessidade de todos os golpes serem desferidos com a mão esquerda. Não se trata de encontrar a nova fórmula que nos redimirá do trajeto de predominante desumanização que construímos, mas de surpreender, de desconsertar as forças que sustentam esse trajeto e a ele nos reconduzem constantemente.

Amaral (1995) e Bueno (2004) auxiliam-nos ao recuperarem as diversas formas explicativas construídas,

ao longo de nossa história, para o fenômeno da anormalidade. Perigo de desonra para a *polis*, castigo ou dom divinos, possessão demoníaca, doença a ser tratada e curada, condição humana... essas diferentes concepções que convivem ainda hoje, às vezes até sob formas sincréticas, revelam a hegemonia de ideias que partem da inviabilidade e da inadequação das formas de ser que o diferente apresenta. Daí, o forasteiro: mesmo estando entre *nós*, é aquele cujas vestes, corpo, comportamento, língua, denunciam sua constante ameaça de perda de pertencimento. E por que, a despeito de toda discussão que temos feito, permanecem sendo forasteiras?

Se as pessoas surdas não estão fora da humanidade ou dos processos sociais em que se configura e se reproduz nossa vida, estão fora de quê? Do reconhecimento da legitimidade de sua forma de existência, do campo dos direitos, especialmente, aquele concernente à dignidade humana. A pessoa surda, tal como todo o segmento de pessoas significativamente diferentes, é comumente vista como aquela que não deveria ser, que não guarda as características necessárias para que se reconheça a legitimidade e a dignidade de sua existência. Sua presença aponta um projeto de humanidade que supostamente falhou. Diante disto, mesmo sem reconhecer, corriqueiramente pensamos: melhor seria se não tivesse vingado.

A ESCOLA NA ATUALIDADE E AS PESSOAS SURDAS

A partir das décadas de 1980 e 1990 ocorre em diferentes partes do mundo um importante movimento de denúncia desta visão estigmatizante sobre a pessoa surda tendo como base dados de pesquisas principalmente nas áreas de linguística, antropologia e neurologia e relatos de surdos adultos que no conjunto criticaram severamente a visão normalizante e apontaram para uma outra concepção possível sobre esta população. (LUZ, 2003).

A principal bandeira deste movimento encontra-se na defesa da ideia de que a ampla participação social das pessoas surdas deve passar necessariamente pelo oferecimento e uso efetivos de um idioma estruturado e plenamente acessível - como são as Língua de Sinais - em conjunto com uma maior acessibilidade por meio de recursos adaptados ao canal visual, incluindo para o aprendizado dos idiomas orais-auditivos. Em não sendo possível isto, temos uma importante produção social do fracasso na subjetivação das pessoas que vivem esta condição orgânica (LUZ, 2005). É por isso que, nestes casos, estar organicamente privado de uma língua oral não é equivalente a estar privado de um idioma - desde que seja garantida a experiência real de uma língua de modalidade espaço-visual.

Isto nos leva a sérias implicações na concepção das políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas. Vejamos. Em primeiro lugar, é por meio da Língua de Sinais que as pessoas surdas têm, em geral, a possibilidade de aquisição linguística plena. Segundo, tendo as Língua de Sinais o mesmo *status* linguístico que as línguas orais, as pessoas surdas podem se constituir linguisticamente sem exclusivamente depender das línguas orais, ou seja, a pessoa surda não precisa necessariamente da língua oral para se expressar e compreender o mundo, embora o idioma oral/escrito de sua comunidade seja de grande importância para sua participação social. Terceiro, se a Língua de Sinais é o idioma a partir do qual as pessoas surdas podem linguisticamente se desenvolver de forma mais plena, o acesso às Língua de Sinais é um direito deles e deve ser garantido pela sociedade em que estes vivem. Por fim, sendo a escola a principal instituição social responsável pela educação formal de seus membros mais jovens, a oferta e a utilização plenas da Língua de Sinais no espaço escolar é um dever do Estado e, portanto, de todas as instituições educacionais para com as pessoas surdas.

No caso brasileiro, a percepção inicial desta dívida social para com os surdos somente ocorreu legalmente no começo do século XXI através do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o idioma usado pelos surdos brasileiros (BRASIL, 2002). E foi este documento que serviu como base para o estabelecimento de diretrizes para a implementação de uma política propositiva de defesa e ampliação do uso e do ensino da Libras. (BRASIL, 2005).

E qual a situação atual da educação dos surdos no Brasil considerando estes diferentes aspectos? Destacamos dois pontos que nos parecem muito presentes no debate em torno deste tema⁸ a partir do contato com a literatura mais recente sobre o tema e de análises gerais acerca das tensões políticas mais comumente testemunhadas nesta área nos últimos tempos.

Em primeiro lugar, mesmo com as conquistas deste movimento de resignificação da surdez e da Língua de Sinais que levaram à elaboração de marcos na legislação brasileira, ainda há questionamentos - diretos ou mascarados - sobre qual deve ser a língua de instrução das crianças surdas na escola, se a Libras ou o português. Em segundo lugar, temos atualmente uma discussão importante, esta mais explícita, sobre qual o tipo de escola mais adequado aos alunos surdos. Escola inclusiva? O aluno surdo incluído em salas regulares? Uma sala especial só para alunos surdos dentro da escola regular? Uma escola de surdos específica, só para alunos surdos?

⁸ A título de exemplo, citamos: Bernardino e Lacerda (2007); Borges (2004); Bortoleto et al. (2002/3); Campello et al. (2012); Dorziat et al. (2007); Lorenzetti (2002/3); Loureiro (2006); Rocha (2005); Souza et al. (2000).

Como quadro mais amplo temos que:

Se de um lado há a busca por locais e momentos comunitários que denunciavam a falta de espaços sociais em que se sintam dignos em sua condição orgânica e respeitados na aquisição – não oferecida na maior parte das famílias em que nascem – e no livre uso do que muitos deles consideram um idioma espaço-visual natural, por outro lado diversos defensores da sociedade inclusiva – pautados pelo desejo de que a sociedade possa se tornar mais igualitária e que se ampliem os locais em que os surdos possam aparecer, mas ainda com distintos graus de conhecimento acerca das questões específicas demandadas por um grande número de pessoas surdas – entendem estes espaços especializados – em especial as escolas de surdos – como segregadores e defendem a inclusão urgente dos surdos nas escolas regulares. (LUZ, 2011, p. 150-1).

Neste contexto, percebemos uma renovação dos processos de exclusão da pessoa surda - e, em diversos sentidos, não só das pessoas surdas - como nos termos definidos acima e que se manifestam no âmbito escolar por meio de diversos mecanismos, sintetizados nos tópicos abaixo:

- há escola, mas não ainda há escolarização efetiva;
- há a defesa da igualdade, mas não há percepção da equidade, ou seja, a percepção de que os direitos humanos são universais, porém se manifestam de modo singular a fim de atender às distintas demandas;
- há uma lei que reconhece oficialmente a Língua de Sinais em nosso país, mas não há ainda, na prática, idioma garantido como primeira língua para os surdos que chegam à idade escolar;
- os educadores conhecem nada ou muito pouco da Libras;
- a qualidade do ensino do Português escrito ainda é muito baixa;
- não há ainda intérpretes em grande quantidade e, em muitas vezes, qualidade;
- há o perpetuamento do tutelamento;
- o foco encontra-se na reabilitação por considerar o surdo essencialmente ainda um *não ouvinte*.

A falta ainda de um amplo reconhecimento da Libras como um idioma pleno e também distinto do Português é absolutamente central nos debates atuais, pois não se apresenta de maneira explícita e produz uma pseu-

doaceitação - a do *politicamente correto* - que apenas tolera a existência da Libras na educação dos surdos e, assim, diminui seu *status* linguístico, retornando à concepção das Língua de Sinais somente como acessório visual para o fim maior do ensino da língua majoritária oral e a necessidade de adaptar o surdo à sociedade. Além disso, temos que, embora haja escolas recebendo os alunos surdos, a qualidade da escolarização ainda é muito baixa, seja pela ausência de falantes reais de Libras, seja pelo desconhecimento em geral de metodologias de ensino de segunda língua para surdos.

No contexto dos avanços alcançados na concepção de surdez nos últimos anos, parece-nos que tais discussões deveriam se guiar pela garantia de uma escola na qual a pessoa surda possa adquirir a Libras como primeira língua, que a tenha como idioma de instrução e comunicação no cotidiano escolar e ainda assegure que o aluno surdo aprenda o português escrito como instrumento de acesso, produção e participação social na comunidade majoritariamente ouvinte. Sem a consideração da Libras como idioma de direito das pessoas surdas brasileiras e o oferecimento consistente tanto deste idioma quanto do português, indubitavelmente permaneceremos produzindo a exclusão das pessoas surdas, ainda que aparentemente lutando por sua inclusão.

Mesmo sabendo que as pessoas surdas não são o público-alvo único dos processos excludentes perpetuados em nossa sociedade racionalista, competitiva, tecnicista, e, portanto, desumanizadora, devemos conhecer as manifestações específicas historicamente construídas de exclusão desta população e desvelar as atualizações deste mecanismo a fim de garantir o enfrentamento que permita a construção de uma educação efetivamente emancipatória e formativa.

Retomando o depoimento aqui apresentado, ser significativamente diferente, ser surdo e comunicar-se em Libras não é ser um espécime raro, com hábitos extravagantes, merecedor de olhares tão fascinados quanto cuidadosamente distantes. É ser recebido na comunidade humana, obtendo reconhecimento de necessidades que são específicas e que encontram diálogo com as formas já instituídas da cultura, utilizando-as para desenvolver-se e, ao mesmo tempo, transformando-as. Estamos diante, então, da necessidade de inventar a explosiva pólvora da vida. Em outras palavras, do desafio de restabelecer a comunicação e o compromisso com o sentido social de toda e qualquer existência humana hoje: a realização da essência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 139-154.

AMARAL, Lígia A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de HÉRCULES*. São Paulo, Robe Editorial, 1995.

ANGELLUCCI, Biancha; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan-jun. 2010.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996a.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume III. São Paulo: Brasiliense, 1996b.

_____. Luvas. In: _____. *Rua de Mão Única*. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BERNARDINO, Bruna M.; LACERDA, Cristina B. F. de. A intérprete de Língua Brasileira de Sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 28-42, jul-dez. 2007.

BORGES, Amélia R. A inclusão de alunos surdos na escola regular. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 63-68, jun. 2004.

BORTOLETO, Roberta H.; RODRIGUES, Olga M. P. R.; PALAMIN, Maria Estela G. A inclusão escolar enquanto prática na ida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 45-50, dez. 2002/jul. 2003.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2012.

_____. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 de junho de 2012.

BUENO, José G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

CAMPELLO, Ana Regina e S.; PERLIN, Gladis T. T.; STROBEL, Karin L.; STUMPF, Marianne R.; REZENDE, Patrícia L. F.; MARQUES, Rodrigo R.; MIRANDA, Wilson de O. *Carta aberta ao ministro da educação* (Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). Disponível em: <<http://www.unifra.br/professores/14174/CARTA%20ABERTA%20DOS%20DOUTORES%20SURDOS%20AO%20MINISTRO%20MERCADANTE.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2012.

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 (1ª. reimpressão) (1992).

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja M. F.; ARAÚJO, Joelma R. de. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 16-27, jul-dez. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRELLER, Cintia C.. *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem*. Psicologia USP: São Paulo, v. 10, n. 2, p. 189-203, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Humilhação Social – um problema político em psicologia. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-69, 1998.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor W.. Preconceito. In: _____. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LANE, Harlan. *When the mind hears: a history of the deaf*. Nova York: Random House, 1984.

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 63-69, dez. 2002/jul. 2003.

LOUREIRO, Vera Regina. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 12-18, jan-dez. 2006.

LUZ, Renato Dente. Violência psíquica e surdez - os caminhos de um (des)encontro. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 3-21, dez. 2003.

ROCHA, Solange Maria da. Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 20-24, jul-dez. 2005.

_____. Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 3-19, jul-dez. 2005.

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

LUZ, Renato Dente; ANGELUCCI, Carla Biancha; NEVES, Sylvia Lia G.. Contribuições da escola na formação da identidade da pessoa surda. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 9, 2009, São Paulo. *Anais do IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee, 2009.

_____. *Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2007.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SOUZA, Regina Maria de; D'ANGELIS, Wilma; VERAS, Viviane. Entre o dizer e o fazer: o discurso oficial sobre a inclusão e suas contradições. *Estilos da Clínica*, São Paulo, SP, v. 5, n. 9, p. 82-95, 2000.

WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: _____. *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre: Artmed, 1983.

_____. A Capacidade para Estar Só. In: _____. *Da Pediatría à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000a.

_____. Tolerância ao Sintoma em pediatria: relato de um caso. In: _____. *Da Pediatría à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000b.

_____. A Tendência Anti-Social. In: _____. *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Publicações mais importantes dos autores:

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria Duarte; LUZ, Renato Dente. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Libras: Sinais de A a L/Sinais de M a Z. In: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria Duarte. (Org.). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua de Sinais Brasileira*. Volume I: Sinais de A a L./ Volume II: Sinais de M a Z. 1a ed. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, v. I/II, p. 127-832/847-1342, 2001.

LUZ, Renato Dente. Aspectos sociais na produção de distúrbios emocionais em situações de surdez precoce. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 3-19, jul-dez. 2005.

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

VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, Carla Biancha; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; DADICO, L.; ALVES, L. A.; ROMAN, M. D.; SOUZA, M. P. R. (Org.). *Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. v. 1., 243 p.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Por uma Clínica da Queixa Escolar que Não Reproduza a Lógica Patologizante. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à Queixa Escolar*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353-378.

ANGELUCCI, Carla Biancha. *O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009 (Tese de Doutorado).

NEVES, S. L. G. *Curso de Metodologia para o Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. São Paulo: Feneis, 2002.

ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G.. *De sinal em sinal: comunicação em LIBRAS para apereijramento do ensino dos componentes curriculares*. São Paulo: Feneis, 2008.

NEVES, S. L. G. *Mãos ao vento*. São Paulo: Feneis, 2010 (Romance).