

## O EDUCANDO SURDO E SUA NORMATIVIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE GEORGES CANGUILHEM

*The deaf student and his normativity: reflecting after Georges Canguilhem*

\*Rafael da Silva Mattos

\*Professor de Aspectos Históricos e Socioantropológicos do Departamento de Ciências da Atividade Física do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor de Desenvolvimento Humano e Qualidade de Vida do Instituto Superior de Tecnologia da Computação do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da UERJ.

E-mail: profmattos2010@gmail.com

Recebido em outubro de 2010 e selecionado em outubro de 2010.

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma discussão conceitual sobre a surdez e as difíceis fronteiras entre o normal e o patológico analisadas por Georges Canguilhem em sua obra *Le Normal et le Pathologique*. Nosso argumento é que a surdez não pode ser considerada como patologia, mas sim uma diferença que pode alterar (ou não) a normatividade. A vida é capacidade normativa, isto é, capacidade de produzir novas normas diante das exigências do meio. O conceito de normal utilizado pela medicina é a média estatística de uma população. No entanto, existem variações e desvios que não podem ser considerados como patologias.

**Palavras-Chave:** Surdez. Normal. Patológico. Diferença.

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to present a conceptual discussion on deafness and hard boundaries between normal and pathological analyzed by Georges Canguilhem in his book *Le Normal et le Pathologique*. Our argument is that deafness can not be regarded as*

*a pathology but a difference that can change (or not) normativity. Life is regulatory capacity, ability to produce new rules from the demands of the environment. The concept of normal used by medicine is the average statistics of a population. However, there are variations and deviations which can not be regarded as pathologies.*

**Key words:** Deafness. Normal. Pathologic. Difference.

### INTRODUÇÃO

Filosofia não é discussão, tampouco debate. Deleuze e Guattari (1991) afirmam que Filosofia é criação, produção e invenção de conceitos. Por isso, neste artigo, de caráter predominantemente filosófico, iremos tratar de conceitos que nos ajudam a problematizar a educação para surdos.

Mas por que problematizar? Porque a Filosofia cria conceitos para dar conta dos problemas. Quanto mais problematizações, mais vitalidade no pensamento. Filosofia lida com problemas. A Filosofia não lida com a Verdade, mas com o problema da verdade.

Por muito tempo, a educação

para pessoas surdas foi considerada uma demanda médico-social a ser cumprida em instituições especializadas em “curar”. A medicina do não patológico discutida por Foucault (2003, 2004a, 2004b) foi amplamente aplicada às pessoas surdas. Foucault (1989) com muita propriedade analisou como as instituições produzem seus objetos. A prisão produzia os criminosos, assim como os hospitais e hospícios produziam seus doentes. Em vez de produzir cidadania, autonomia e humanidade, as instituições especializadas em curar os “anormais” exerciam seu controle pelas relações de poder/saber. Não se pensava em centros educacionais de escolarização regular, recomendados atualmente a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007).

No campo biomédico proliferam estudos buscando tratamentos ou cura da surdez. No entanto, as ciências humanas problematizam cada vez mais o debate entre identidade e alteridade (BERNARD, 2004a, 2004b; BUTON, 2008; METZGER, BARRIL, 2004; RENGIFO, 2008;



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

96

SIEGAL, 2003; ZICOLA, 2007).

Tal debate não é recente. Os defensores da identidade pertencem ao que podemos chamar de imagem dogmática do pensamento. Buscam a Verdade e o Ser. Procuram dizer o Ser das coisas. O efeito lógico é dizer a Verdade. A imagem dogmática do pensamento é uma imagem cognitiva. O conhecimento submete o pensamento a causalidades buscando o modelo, o acerto, o verdadeiro, o lógico. Está em questão a relação conhecimento-ser-verdade. Nessa concepção, o surdo é considerado como anormal, incompleto, limitado, simulacro.

Por outro lado, os defensores da alteridade colocam em cena conceitos como força, potência, vontade, criação. Não haveria deficiências físicas, mas sim corpos com mais ou menos potência. A potência para o agir não seria limitada por deficiências físicas, já que elas em si, isto é, ontologicamente, não existem. Só existem diferenças. O conceito de saúde ou de normal não seria medido pelo grau de verdade que possui, mas pela força e potência que expressa. Nessa concepção, o surdo é considerado diferente, já que diferença é criação vital por excelência.

Por isso a vida é uma “evolução criadora”. Não porque Lamarck, Darwin ou Mendel nos ajudaram a compreender a evolução, mas sim porque não existe lei biológica universal que se aplique a todo ser vivo. A singularidade sempre se faz presente quando o sujeito consegue escapar dos limites do conhecimento. Quando ele mergulha no pensamento e na imaginação, há criação. Bergson (2005) afirma que a vida é criação

diária. Não há um dia sequer em que não ocorram movimentos criadores.

Para Deleuze (2009), Platão, inventor da metafísica e, conseqüentemente, da busca pela identidade, queria ordenar o devir, o movimento, a diferença. No entanto, o que precisamos fazer, diz o autor, é reverter o platonismo. Reverter o platonismo significa fazer subir os simulacros, afirmar seus direitos entre os ícones ou as cópias. O problema não concerne mais à distinção essência-aparência ou modelo-cópia. Esta distinção opera-se no mundo da representação; trata-se de introduzir a subversão neste mundo. Trata-se de dar vitalidade ao surdo e estabelecer radicalmente a ação política, social, ética e estética do sujeito que tem direito à cidadania em sua plenitude. O simulacro, isto é, o surdo, não é uma cópia degradada, mas encerra uma potência positiva que precisa se afirmar. Deleuze (2009) afirma que o simulacro subverte a representação, destrói os ícones. É a potência para afirmar a divergência. Quando um surdo é aprovado em um vestibular, ele está produzindo afirmação pela divergência. Quando um surdo torna-se ator, compositor, político, enfim, profissional reconhecido e valorizado por sua competência, ele está produzindo afirmação.

Mas como valorizar o sujeito surdo se o direito constitucional de educação (de qualidade) não lhe é assegurado?

A Educação Especial se constituiu como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico que prevaleceu até meados dos anos 70, seguindo posteriormente uma trajetória própria.

Inicialmente entrou nas escolas através da avaliação diagnóstica, utilizada como instrumento de classificação, seleção, segregação e exclusão das turmas regulares daqueles alunos que não seriam capazes de aprender<sup>1</sup>. No Brasil, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que institucionalizou a Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. A partir da década de 1980, temos uma mudança do modelo médico para o modelo educacional. A deficiência passou a ser vista não mais como uma doença, mas sim como uma situação de vida. Passou-se a enfatizar não mais a deficiência do indivíduo, mas sim as falhas do meio (escola, família, clínica) em proporcionar condições adequadas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT *et al*, 2006).

A Union Nationale Pour L'Insertion Sociale du Deficient Auditif (2010), instituição francesa que influencia políticas brasileiras, defende a igualdade de direitos e oportunidade, participação e cidadania das pessoas com deficiência.

Cresceu nas últimas décadas o número de pessoas surdas que não se consideram deficientes auditivos. Eles afirmam pertencerem a outra cultura, ressaltando a alteridade, inclusive com linguagem estabelecida, embora não verbal (SOUTY, 2002).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que a educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

1 O Decreto nº. 69.450/71 excluía, por exemplo, todos os alunos fisicamente incapacitados das aulas de Educação Física nas escolas (CASTELLANI FILHO, 1998).



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

97

No entanto, permitem-se, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. É lícito fornecer atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 10.172/2001, estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades especiais, ressaltando atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional de adultos. A Lei n.º 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), determina que nenhuma criança ou adolescente deixará de receber atendimento educacional especializado. O Brasil também adotou as recomendações estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e pela Declaração de Salamanca, de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fundamentam-se em três princípios: preservação da dignidade humana, busca da identidade e exercício da cidadania, que incluem alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2001).

As finalidades da educação estabelecidas na Lei n.º 9.394/1996 são válidas também para os alunos com necessidades especiais, isto é, uma educação para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, até mesmo con-

dições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho, mediante articulação com os órgãos oficiais afins. Nessa perspectiva podemos citar o exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na Rua das Laranjeiras, 232, Rio de Janeiro, RJ.

O INES<sup>2</sup> tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças. O INES não é somente uma escola, mas o Centro Nacional de Referência na Área de Surdez. No Centro de Referência, encontra-se o colégio de aplicação, onde são atendidos alunos surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Além de educação formal, os alunos recebem atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social.

A história da educação dos surdos, apesar de percorrer o caminho histórico da educação especial, tem características próprias. É marcada pela discussão das teorias de aquisição da linguagem, pois a deficiência auditiva configura-se como impedimento da aquisição natural das línguas orais pelo sujeito surdo. Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem está diretamente vinculada à linguagem simbólica e, seja ela verbal ou não, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, dada a estreita relação entre pensamento e

linguagem. A linguagem é necessária para o estabelecimento dos processos de internalização que permitem a aprendizagem. Sem a aquisição da linguagem, os processos psicológicos superiores, necessariamente humanos, não se desenvolvem.

A grande questão no campo da educação do surdo tem sido protagonizada pelo embate entre os defensores do ensino através da linguagem oral e os defensores do ensino através da língua de sinais, sendo essa última a maneira mais defendida hoje. Para Franco (2009), um processo de ensino-aprendizagem não pode ser considerado bilíngue se a língua de instrução é utilizada de forma precária por ouvintes. Além da efetiva utilização da língua de instrução, um ensino bilíngue não pode prescindir de pensar estratégias teórico-práticas que identifiquem processos específicos da educação de surdos. Para os autores, o ensino bilíngue para surdos pode ser compreendido como um ato de liberdade.

O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão conceitual sobre a surdez e as difíceis fronteiras entre o normal e o patológico analisadas por Georges Canguilhem em sua obra *Le normal et le pathologique*. Nosso argumento é que a surdez não pode ser considerada a priori como patologia, mas sim uma diferença que pode alterar (ou não) a normatividade. A vida é capacidade normativa, isto é, capacidade de produzir novas normas diante das exigências do meio. O conceito de normal utilizado pela medicina é a média estatística de uma população. No entanto, existem variações e desvios que não podem ser considerados como patologias.

2 <http://www.ines.gov.br/Paginas/oquefazemos.asp>



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

98

A inclusão das diferenças deve ser um princípio da educação escolar brasileira.

## O NORMAL E O PATOLÓGICO DA SOCIOLOGIA À FILOSOFIA

No início do século XX, surgiu nos EUA a Escola Sociológica de Chicago. Trata-se de uma matriz teórico-metodológica de sociologia urbana que estudava problemas urbanos, como grupos marginais, por exemplo. Dentre seus principais autores temos Becker e Goffman. São influenciados pelas leituras de Durkheim (fato social/representação social), de Weber (ação social) e de Husserl (fenomenologia).

Becker (1991) irá tratar do *outsider*, termo que eventualmente é traduzido para o português como desviante. Quando uma regra é imposta, a pessoa que a infringiu é encarada como um *outsider*. Este é, portanto, aquele que se desvia das regras de grupo. É claro que Becker está se referindo às regras enquanto convenções socioculturais produzidas historicamente. A concepção imediata de desvio é estatística, definindo-o como tudo o que varia excessivamente com relação à média. Isso implicará um estabelecimento categórico ingênuo do surdo como desviante. De maneira semelhante, podemos descrever como desvio qualquer coisa que difere do que é mais comum. Nessa concepção, ser canhoto é desviante, porque a maioria das pessoas é destra. Ou ser surdo é desviante, porque a maioria da população mundial é ouvinte. Nesse sentido podemos perceber que o senso comum considera a capacidade de ouvir como uma capacidade funcional ontológica.

Outra concepção apontada pelo autor é aquela que identifica desvio com patologia. Quando está funcionando de modo eficiente, sem desconforto, o organismo humano é considerado saudável. Quando não funciona com eficiência, há doença. Contudo, quem produz as regras? Quem determina o que é um desvio? Quais critérios e que legitimidade possuem certas pessoas ou grupos para tal determinação? Responder a estas questões traz para o centro das atenções o etnocentrismo fisiológico existente nas sociedades atuais, que consideram a surdez uma patologia e não uma diferença vital.

Goffman (1988) não utilizará o termo *outsider*, mas sim estigma. Estigma é um atributo (ou característica) que torna o sujeito diferente dos demais. Sendo esta diferença considerada uma desvantagem, uma fraqueza, um descrédito, um defeito, o estigma gera depreciação e desvantagem simbólica. O termo estigma é oriundo das marcas corporais, realizadas na Antiguidade greco-romana em traidores, escravos e criminosos, a fim de que sua condição ficasse sempre exposta.

As deformidades físicas são consideradas estigmas. Logo, não é raro os surdos serem estigmatizados em virtude da incapacidade de ouvir, função ingenuamente considerada como essencial ao ser. A grande contribuição de Goffman (1988) para problematizarmos essa visão estigmatizante e estigmatizadora do surdo é que o estigma só é produzido na interação social. Só lançando mão do conceito de intersubjetividade é que podemos compreender o estigma. Não há ninguém a priori estigmatizado. Todo estigma se produz numa relação social quando pessoas ou grupos conferem valores, ideias e sentimentos negativos a outras

pessoas ou grupos. Assim, como só há senhor se houver escravo, e vice-versa (HEGEL, 1998), só haverá estigmatizados se houver pessoas prontas e aptas a considerar outras como incapazes, menores, deficientes.

Nosso desafio neste artigo é argumentar, como Georges Canguilhem (2009) nos ajuda a compreender, que a surdez em si e por si, isto é, na sua dimensão lógico-conceitual e ontológico-existencial, não pode ser considerada uma patologia. Surdez não é necessariamente doença. Nenhum indivíduo, médico ou não, pode caracterizar uma condição como doença a priori. É preciso examinar detalhadamente a normatividade do sujeito e o sofrimento decorrente disto. Só assim será possível chegar a uma conclusão, não definitiva, porém mais coerente. Com um simples exercício de imaginação podemos demonstrar como os critérios fisiológicos são limitados. Imaginemos uma ilha onde todas as pessoas são surdas e se comunicam por sinais. Ao chegar a essa ilha, um ouvinte, independentemente de sua perfeita funcionalidade auditiva, seria considerado desviante, estigmatizado, diferente. Quem sabe, doente.

Quando Canguilhem (2009) escreveu sua obra *Le normal et le pathologique*, uma de suas principais proposições foi: a doença atinge o homem. A doença pertence ao mundo humano, ao mundo vivido, ordinário, cotidiano. Não há ser humano que não fique doente, pelo menos uma vez na vida. Poderíamos afirmar que não há humanidade sem doença. Desde criança estamos em contato com o sofrimento e o adoecimento. São condições estruturais do ser humano. As contingências da vida nos apresentam inúmeras situações as quais não temos condições de encarar com toda a nossa vitalidade.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

99

De uma doença infecto-contagiosa à crônico-degenerativa, estamos sempre expostos ao imprevisível.

Sem dúvida, não faltam teorias para explicar o que é uma doença. A biomedicina, como ciência da diagnose, está repleta de saberes para explicar os mecanismos fisiopatológicos. Há uma doutrina médica ocidental específica para explicar o que são as doenças (LUZ, 2004).

Canguilhem afirma que os gregos não tinham uma concepção ontológica da doença, entendida como uma entidade anatomoclínica, um ente. A concepção que prevalecia era dinâmica, isto é, a doença não era localizável estritamente em uma estrutura orgânica. A doença não estava no organismo, ela se manifestava e se estabelecia na relação do sujeito com o meio. A perturbação do equilíbrio e da harmonia entre homem e natureza podia ser chamada de doença. A possibilidade de pensar em agentes patogênicos microscópicos que causam lesões celulares e teciduais era remota. Efetivamente doença será considerada como expressão de lesão anatomopatológica apenas na Modernidade, conforme analisa e descreve Foucault (1980).

No entanto, não podemos compreender a doença apenas como desequilíbrio ou desarmonia, pois ela é também um esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio. É uma reação generalizada com intenção de cura. De um simples resfriado a um câncer, o organismo desenvolve uma doença para se curar. Só há doença porque há necessariamente tentativa de cura. Por conseguinte, a doença tornou-se o objeto de estudo para o especialista em saúde. É no patológico que se

decifra o ensinamento da saúde. A biomedicina conhece a fisiologia pela fisiopatologia, o corpo vivo pelo corpo cadáver. Canguilhem (2009) dedicará capítulos de sua obra a elaborar argumentos contrários a Augusto Comte e a Claude Bernard, iniciando o debate doravante filosófico entre a identidade do normal e do patológico.

Em geral a biomedicina considera como normal a maior parte dos casos de uma espécie ou do que constitui a média. Normal para a biomedicina é a um valor estatístico. Canguilhem (2009) irá rejeitar essa definição baseada na matematização<sup>3</sup> da vida e definirá o homem normal como o homem normativo, isto é, o ser capaz de instituir novas normas orgânicas. Em decorrência desse primeiro conceito, chegará ao próximo: a normatividade vital ou normatividade biológica. O argumento de Canguilhem é que essa normatividade traduz-se pela capacidade da própria vida de se expandir ou se retrair. Há uma polaridade dinâmica da vida. Enquanto as variações morfológicas ou funcionais não contrariam ou invertem essa polaridade, a anomalia é um fato tolerado. Em caso contrário, a anomalia é experimentada como tendo valor vital negativo e se traduz externamente como patologia. A anomalia não é patológica em si, mas pode se tornar patológica se diminuir a normatividade vital.

O que queremos afirmar é que a surdez não é ontologicamente uma patologia, tampouco biologicamente. É sem essa compreensão, nenhuma reflexão filosófica pode ser feita sobre a educação para surdos. As doenças são formações discursivas e não objetos preexistentes.

A anomalia (nesse caso, a surdez) é uma variedade biológica da espécie humana que pode se tornar patológica ou não. A diversidade não é doença. A diferença não é patologia, pelo contrário, o mesmo é que se configura como patologia. Após um jejum de 12 horas espera-se que a glicemia de uma pessoa irá diminuir. Se isso não ocorrer, ou seja, se o mesmo permanecer, aí sim haverá patologia. Se uma pessoa pretende correr 45 minutos em torno da Lagoa Rodrigo de Freitas pela manhã, espera-se uma quantidade de suor como resposta termorreguladora. Se isso não ocorrer, há patologia. A capacidade do ser humano de modificar suas normas orgânicas em exigência ao meio em que vive é o que caracteriza a normatividade vital. A anomalia é, portanto, uma diferença da espécie humana, um desvio estatístico na média universal humana. Porém, não se configura a priori como doença.

Para Canguilhem (2009), não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia exprime outra norma de vida possível. Se essa norma for inferior – quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida – à norma anterior, será chamada de patológica. Se, eventualmente, revelar-se equivalente ou superior – em outro meio – será chamada normal. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica; é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida. O patológico é a perda da capacidade normativa, ou seja, a impossibilidade de mudanças e fixação a uma única norma.

3 A matematização da vida, do cosmos e da natureza é própria do mundo ocidental moderno e contemporâneo. Para maiores informações ver o capítulo VI de *Les sciences mathématiques et physiques*, de Picon (1968).



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

100

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste artigo foi apresentar um argumento fundamentado em Georges Canguilhem. Num primeiro momento, realizamos uma breve introdução a fim de situar o leitor no debate entre identidade e alteridade. Tal debate é relevante para todos os que trabalham na área da saúde ou da educação. Em virtude da multiplicação das diferenças no mundo pós-moderno, a alteridade tem sido cada vez mais convocada enquanto princípio norteador de práticas médico-pedagógicas e políticas públicas.

Apresentamos ao leitor, de forma

sucinta, dois autores da Escola de Chicago que pensam a diferença em uma matriz sociológica e posteriormente apresentamos a diferença na matriz filosófica francesa. A partir da leitura do livro *Le normal et le pathologique* foi possível compreender que a surdez não é uma doença, mas uma diferença que pode se manifestar como restrição ou ampliação da normatividade. A vida, para Canguilhem, é capacidade normativa, isto é, a capacidade que o ser vivo possui de instituir novas normas para si diante das exigências do meio no qual se encontra. Ser sadio é ser normativo, e não um estado de ausência de doenças.

A patologia é a diminuição da normatividade, ou seja, a perda da

capacidade normativa em face das exigências do meio. É a fixação a uma única e exclusiva norma. O surdo não é um sujeito patológico em si e por si. É preciso compreender se sua normatividade foi diminuída ou não. Podemos dizer que ele possui uma anomalia, que é um termo descritivo, empírico. Trata-se apenas de um desvio estatístico da maioria da espécie humana. Contudo, anomalia não é anormalidade. Anormalidade é a diminuição da normatividade. Ela advém da normatividade. Garantidas as condições adequadas de escolaridade, a normatividade do surdo poderá ser ampliada e ele poderá ter outra identidade, mas jamais de "doente".

## Referências bibliográficas

- BECKER, H. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: Simon & Schuster, 1991.
- BERGSON, H. *A evolução criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BERNARD, A. D'un corps à l'autre, expériences de surdité. In: *Champ Psychosomatique*, n. 33, p. 55-68, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Surdité et mise em scène d'une différence interdite. In: *Adolescente*, n. 49, p. 595-604, 2004b.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

101

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 9 out. 2007.

BUTON, F. L'éducation des sourds-muets au xx siècle. Description d'une activité sociale. In: *Le Mouvement Social*, n. 223, p. 69-82, 2008.

CANGULHEM, G. *Le normal et le pathologique*. 11 ed. Paris: PUF, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Minuit, 1991.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FOUCAULT, M. *Naissance de la clinique*. Paris: PUF, 1980.

\_\_\_\_\_. *Le pouvoir psychiatrique*. Paris: Gallimard, 2003.

\_\_\_\_\_. Sécurité, territoire, population. *Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Seuil, 2004a.

\_\_\_\_\_. Naissance de la biopolitique. *Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Résumé des cours (1970-1982)*. Paris: Julliard, 1989.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, abr. 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M.; PONTES, M. L.; ORRICO, H. F. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. In: *Revista Linhas (UDESC)*, v. 7, p. 1-16, 2006.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

HEGEL, F.W. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier Montaigne, 1998. [Collection Philosophie de l'esprit]

CASTELLANI FILHO, L. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

LUZ, M.T. *Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna*. 2. ed. rev. São Paulo: Hucitec, 2004.

METZGER, J-L.; BARRIL, C. L. L'insertion professionnelle des travailleurs aveugles et sourds : les paradoxes du changement technico-organisationnel. In: *Revue Française des Affaires Sociales*, n. 3, p. 63-86, 2004.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA



INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

102

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. In: *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO, 1994.

PICON, G. (Dir.). *Panorama des idées contemporaines*. Paris: Gallimard, 1968.

RENGIFO, F. Psychanalyse et clinique de la surdit . In: *La Clinique Lacanienne*, n. 14, p. 71-87, 2008.

SIEGAL, M. Le développement social des enfants sourds. In: *Enfance*, v. 55, p. 81-87, 2003.

SOUTY, J. Les sourds: une "ethnie"   part? In: *Sciences Humaines*, n. 133, décembre 2002.

UNION NATIONALE POUR L'INSERTION SOCIALE DU DEFICIENT AUDITIF. L' ducation des enfants sourds et l'accessibilité des études supérieures doivent être placées sous l'entier responsabilité de l'éducation nationale. Dispon vel em: <http://www.unisda.org/spip.php?article28> Acesso em: 9 de maio de 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. 3 ed. Paris: La Dispute, 1997.

ZICOLA, M.  ducation physique et surdité fragments ethnographiques. In: *Reliance*, n. 24, p. 114-120, 2007.