



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

SURDEZ E IDENTIDADE BICULTURAL:

COMO NOS DESCOBRIMOS SURDOS?

Rosa Maria Godinho Monteiro

Brasília, agosto de 2014



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

SURDEZ E IDENTIDADE BICULTURAL:

COMO NOS DESCOBRIMOS SURDOS?

Rosa Maria Godinho Monteiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

Brasília, agosto de 2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA

PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman – Membro
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Dr.^a Regina Lucia Sucupira Pedroza – Membro
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, agosto de 2014

À Suely Pavin (in memoriam), pelo incentivo para esta pesquisa e pelo lindo trabalho com os surdos de Brasília.

À Isadora, Gilberto, Ricardo, Liana, Tereza e Janaína: quando eu pensei que não daria conta da árdua pesquisa de campo, vocês me mostraram que é possível. Neste trabalho, minha gratidão.

À Leonardo, por me mostrar a beleza da realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha melhor amiga, minha mãe, Danise, que com seu amor e tranquilidade me equilibrou quando achei que não poderia mais suportar. O seu apoio e incentivo aos meus estudos me fizeram enxergar o maior objetivo de estudar sempre: contribuir com o próximo.

À Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva pelas orientações minuciosas, discussões teóricas das complexas teorias da Psicologia Histórico Cultural e da Teoria Marxista, e, principalmente, por ter topado este desafio: sei que não foi fácil nem para mim, nem para você.

Às minhas pérolas, Carine, Camila, Gabi e Ana: sem a amizade de vocês, não seria possível aguentar os 160 km percorridos diariamente para chegar ao trabalho como pedagoga da Secretaria de Educação do Distrito Federal e enfrentar o mestrado. Obrigada por aguentarem todas as crises e compartilhar alegrias em nossas “sessões de terapia”.

À Marina Teixeira, pela generosidade em me ouvir e compartilhar conhecimentos em uma hora tão difícil. Obrigada pelas inspirações acadêmicas e profissionais.

Ao meu querido, Leonardo, pelas discussões teóricas, inspirações acadêmicas, pela incansável paciência, compreensão e amor. Vencemos mais uma!

Ao amigo e intérprete desta pesquisa, Manassés, por ter enfrentado este desafio comigo e ter contribuído com sua generosidade.

Aos professores e funcionários da instituição em que esta pesquisa foi realizada: obrigada por abrirem as portas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Psicologia, pelas contribuições.

RESUMO

A identidade surda tem sido amplamente debatida, especialmente, pelas mudanças contemporâneas, que imprimem novas formas de se relacionar e de se constituir. Dessa forma, o cenário da questão identitária aponta, eminentemente, para as teorias de viés cultural, lugar teórico que tem narrado a identidade surda contemporânea. Reconhecendo tais peculiaridades, buscou-se investigar, a partir da perspectiva histórico-cultural, como os surdos que vivenciam experiências marginais de identidade, que não estão nos grupos majoritários da comunidade surda, e, não possuem proficiência em língua de sinais, narram seu processo identitário. Participaram da investigação oito surdos inicialmente, com algumas desistências posteriores, de uma instituição de apoio para surdos de Brasília, por meio de um grupo focal, que aconteceu semanalmente, com duração de duas horas cada encontro. O trabalho foi realizado por uma equipe multidisciplinar, tendo uma pedagoga, uma psicóloga e dois intérpretes de língua de sinais, um para cada semestre. Totalizaram-se vinte encontros, ao longo do primeiro e segundo semestres de 2013. Os dados foram vídeo-gravados e transcritos integralmente para a análise, que depreendeu três eixos importantes, estruturados em presente, passado e futuro, sobre o processo de identidade: a) *Fragmentos narrativos que evocam situações vividas antes da descoberta da surdez*; b) *Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais*; e, c) *Prospecções: Facetas da constituição identitária surda: língua, identidade e relações sociais*. A partir da análise das narrativas em uma perspectiva histórica, os resultados do estudo apontam que as dinâmicas familiares, as situações de violência física e simbólica, o discurso médico, as diferenças materiais e de condições de produção que os surdos vivenciam, configuram o processo identitário do surdo que não tem na língua de sinais seu único ponto de ancoragem, pois as questões ideológicas e de classe social precisam ser consideradas quando o que está em foco é a constituição identitária.

Palavras-chave: identidade surda, surdez, psicologia do desenvolvimento, narrativas surdas, psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

Deaf identity has been widely debated, especially in light of recent changes that have imprinted upon us new ways of relating to others and of conceiving ourselves. Thus, the perspective concerning identity emphatically points to theories of culturally biased theoretical viewpoints that have informed the contemporary deaf identity. Recognizing such peculiarities, investigators sought to go beyond the historical-cultural perspective by working with deaf individuals who express feelings of marginalized identity. These individuals are not in the majority groups within the deaf community, and they are not proficient in Sign Language; they narrate their own identity processes. Eight deaf individuals participated in the study, which originated in a support center for deaf individuals in Brasilia. The study was conducted by way of a focus group that held weekly sessions, which lasted two hours. The work was performed by a multidisciplinary team, which comprised an educator, a psychologist, and two Sign-Language interpreters, one for each semester. Twenty meetings were held throughout the first and second semesters of 2013. The sessions were videotaped and transcribed word for word to allow an analysis, which comprehended three important axis of analysis. These axis were structured in the present, past, and future regarding the process of identity and were as follows: a) *Narrative fragments that evoke situations experienced before the discovery of deafness*; b) *Narrative fragments that evoke situations experienced at the moment of the discovery of deafness: the impact of the medical discourse on the constitution of the deaf individuals, and alterations in the relationships with their relatives*; and c) *Prospects: Facets concerning the constitution of the deaf identity: language, identity, and social relations*. Based on the analysis of the narratives from a historical perspective, the results of the study suggest that family dynamics, situations of physical and symbolic violence, the medical discourse, material differences, and conditions of production experienced by deaf individuals shape their identity process, and that this identity does not have its only anchor point in sign language. Hence, questions of class and ideology need to be considered when the subject in focus is the constitution of an identity.

Keywords: deaf identity, deafness, psychology of development, deaf narratives, historical-cultural psychology.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULOS	
I – DESENVOLVIMENTO HUMANO E LINGUAGEM: OS SURDOS.....	4
O que é a surdez?.....	12
Educação dos Surdos: história, desenvolvimento e linguagem – a identidade bilíngue e bicultural em disputa	15
II – O PROBLEMA CONCEITUAL DA IDENTIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA, PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA	24
O Conceito de Identidade em Disputa nas Ciências Humanas e Sociais.....	27
Estudos Surdos e Identidade Bilíngue e Bicultural: a construção de um campo investigativo	38
Delimitação do Estudo: discursos linguísticos contra-hegemônicos – o caso dos surdos adultos, pobres e não proficientes em Libras.....	41
Objetivo Geral.....	45
Objetivos Específicos	46
III – METODOLOGIA.....	47
Caracterização do trabalho de campo	49
Sujeitos da pesquisa	52

Especificidades do trabalho de campo:	
a participação do intérprete e do psicólogo	59
Aspectos éticos.....	59
O intérprete.....	60
A psicóloga	61
A pedagoga.....	61
Modos de configuração da estrutura de análise	62
IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
Eixo A – Fragmentos narrativos que evocam situações	
vivas antes da descoberta da surdez.....	72
A.1) A peculiaridade comunicativa no contexto familiar e social	72
A.2) Situações recorrentes de violência física e emocional/psicológica.....	81
Eixo B – Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no	
momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico	
na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais	87
Eixo C – Prospecções: Facetas da constituição identitária surda:	
língua, identidade e relações sociais	108
C.1) O encontro com a língua de sinais	108
C.2) Aspectos da identidade bicultural	113
Comentários Gerais.....	127
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	149
APÊNDICE B - Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz.....	150

APRESENTAÇÃO

As questões acerca da surdez são relevantes para mim desde os meus cinco anos de idade: tive um amigo de infância surdo, que conheci na escola. Esse interesse vigorou durante meu 2º grau, onde fiz o magistério, e me vi, aos 16 anos, como professora primária de alunos surdos.

Em minha experiência como professora interessei-me, particularmente, pelo modo como o surdo constrói suas relações simbólicas, afetivas e psíquicas a partir de uma língua que se estrutura pelo e no canal visual. Viver em uma relação eminentemente fronteira, entre surdos e ouvintes, foi um convite para o estudo da constituição da identidade destes sujeitos.

Tal temática ocupou lugar central em minha formação universitária, realizando projetos de extensão, iniciação científica, junto ao grupo de pesquisa da Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman, no qual aprofundei acerca das questões parentais, bilinguismo e educação de surdos. Neste mesmo período, participei do grupo de pesquisa *Surdez e Sofrimento Psíquico: em Busca de um Cuidado a partir da Pesquisa em uma Abordagem Psicoeducacional – um Estudo Preliminar* (Costa & Silva, 2010), desenvolvido no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), realizando atendimento junto a um grupo de surdos, no formato interdisciplinar (o mesmo que rege a pesquisa de campo desta dissertação), o que se desdobrou no interesse pelas facetas identitárias e subjetivas dos surdos.

De fato, os surdos, que se repositionaram de deficientes auditivos em minoria linguística para um fenômeno cultural (Perlin, 1998b), lançaram-me muitas inquietações:

como se dá seu desenvolvimento identitário? É só a língua? É só a cultura? É língua e cultura? Em meio a esse debate, o recorte da questão identitária em minorias mostra-se promissor para a conversa entre língua e identidade, aspectos culturais e históricos.

Tendo em vista que o discurso identitário surdo hoje se dá a partir do viés cultural (Estudos Culturais), este trabalho lança-se a partir de outro escopo teórico, o que ganhou forma a partir das questões que emergiram da própria pesquisa de campo.

Destarte, o primeiro capítulo desta dissertação destina-se ao estudo acerca do desenvolvimento humano e da linguagem, a partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, e a singularidade linguística dos surdos: questões sobre o desenvolvimento e escolarização. Aqui, aprofunda-se, a partir de um levantamento histórico, a educação de surdos e como tal temática aproxima-se da questão identitária.

O segundo capítulo faz um levantamento conceitual da identidade e as contribuições de diversas áreas de conhecimento. A primeira parte do capítulo, focaliza o problema da identidade a partir das contribuições da Psicologia, Sociologia e Filosofia. A segunda parte tece reflexões críticas sobre os Estudos Surdos, bem como o surgimento de uma nova forma de pesquisas no campo da surdez; questões acerca da identidade, cultura e comunidade surda. A terceira parte do capítulo assinala o recorte epistemológico e problematiza a constituição identitária de surdos adultos pobres, sem proficiência em língua de sinais, experiência junto à comunidade surda majoritária e contato com elementos da cultura surda. Por fim, ainda neste capítulo, são apresentados os objetivos desta pesquisa.

O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada nesta pesquisa, bem como o detalhamento da pesquisa de campo e o modo como os dados foram tratados, compondo os eixos de análise.

No quarto capítulo, são apresentados os eixos de análise que emergiram do trabalho de campo, a saber: O Eixo A) *Fragmentos narrativos que evocam situações vividas antes da descoberta da surdez*, subdividido em: A.1) *A peculiaridade comunicativa no contexto familiar* e A.2) *Situações recorrentes de violência física e emocional/psicológica*. O Eixo B) *Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais*. O Eixo C) *Prospecções: Facetas da constituição identitária surda: língua, identidade e relações sociais*, que é desdobrado em: C.1) *O encontro com a língua de sinais* e C.2) *Aspectos da identidade bicultural*. Em uma grande síntese, os comentários gerais constam neste capítulo, a fim de estreitar as questões teóricas com os dados empíricos.

No quinto capítulo são feitas as considerações finais do estudo e indicadas suas implicações para o campo da psicologia do desenvolvimento.

CAPÍTULO I

Desenvolvimento Humano e Linguagem: Os Surdos

No início do século XX, a Psicologia enfrentava uma profunda crise epistemológica e metodológica. Tal crise foi amplamente problematizada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski, mas autores como Van der Ver e Iann Valsiner (1996¹ citado por Lordelo, 2011) relatam que antes mesmo de Vigotski iniciar seus estudos sobre a crise, outros psicólogos já haviam dissertado sobre ela. De um modo geral, tais pesquisadores apontam que não existia uma psicologia unificada, uma psicologia geral. Dessa forma, cada corrente psicológica definia seu objeto de estudo originando interpretações diferentes com diversificados métodos de análise.

Em sua obra: “O significado histórico da crise em Psicologia” (Vygotsky, 1999), Vigotski realiza um estudo sobre as problemáticas genéticas da crise. Ele atribui ao dualismo cartesiano à origem do problema. A tradicional dicotomia entre mente e corpo gerava fragmentações em correntes teórico-práticas que pouco dialogavam entre si. A psicologia havia sido dividida em: a) científico-natural materialista; e, b) espiritualista e metafísica. Essas correntes buscavam compreender as especificidades do homem afastadas da matriz histórica e das singularidades de seu desenvolvimento (Lordelo, 2011, pp. 538-540; Vigotski, 1999).

A corrente científico-natural materialista, em seu turno, partia da concepção de que a consciência do homem era fruto da evolução biológica, que se explicava pelas mesmas leis do comportamento animal. Nesses termos, a psicologia deveria se ajustar aos métodos das ciências naturais que tem como base a objetividade científica e a neutralidade

¹ Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

do pesquisador (Vigotski, 1999). Por outro lado, as correntes de base idealista afirmavam que o desenvolvimento da consciência se dava em leis metafísicas e em impressões subjetivas desassociadas da materialidade do homem. Assim, a consciência era analisada como um “sistema de fenômenos” (Vigotski, 1999 Delari Junior, 2013, p. 55).

Diante desse quadro geral do início do século XX, muito influenciado pelo materialismo histórico-dialético e as ideias propagadas pela Rússia revolucionária, Vigotski (1991) inaugurou uma nova forma de pensar o homem e seu desenvolvimento no campo da Psicologia, fundando a teoria histórico-cultural. As bases centrais dessa perspectiva teórica partem da premissa de que o psiquismo não é determinado por processos advindos puramente da natureza, mas tem origem cultural.

Pino (2013) evidencia que Vigotski, ao elaborar sua psicologia materialista-dialética com base na teoria marxista, demarca uma nova compreensão da relação natureza e história. Ao estabelecer que as funções psicológicas do homem se estruturam em duas dimensões do desenvolvimento, as naturais ou biológicas e as históricas ou culturais, Vigotski revoluciona os estudos em psicologia. Para ele, as teorias idealista e naturalista não conseguiram compreender que o desenvolvimento humano ocorre de maneira qualitativamente distinta, se comparada ao desenvolvimento animal, pois sua gênese decorre do advento do trabalho social, como será visto a seguir.

É a partir da materialidade das condições sociais que nasce a atividade consciente, especificamente humana. O modo singular como homens e mulheres se constituem só podem ser explicados com base nas condições concretas de existência. Sobre isso, Saviani e Duarte (2010) apontam:

É preciso, pois, restabelecer o entendimento de que o pensamento de Marx é caracteristicamente antimetafísico, manifestando-se provavelmente como a forma

mais acabada de um modo de filosofar que unifica, na história, o conteúdo e a forma da filosofia. É, assim, uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais. (p. 425)

É por meio das relações sociais, marcadas por contextos históricos e culturais específicos, que o sujeito se constitui e é constituído como pessoa social (Vigotski, 2000). A partir da vida social, por meio do advento do trabalho, na filogênese, é que o homem tem alterado suas formas de agir no mundo por meio de uma profunda transformação das condições naturais do ambiente. Ao transformar a natureza, ele transforma a si mesmo; seus modos de pensar, sentir e agir.

Marx e Engels (2008) explicam que o trabalho, enquanto categoria fundante, é uma atividade orientada que modifica o meio social, que emerge das necessidades humanas, demarcando sua dimensão ontológica. No trabalho social, homens e mulheres produzem as suas próprias vidas; é esta atividade, conscientemente produzida, que distingue o homem dos animais. Os homens superam seus limites naturais produzindo a si humanamente (Moraes, Ayres, Terceiro, & Jimenez, 2010).

Nesse sentido, Marx e Engels (2008) sinalizam que os instrumentos e as condições sociais, especificamente as relações sociais, indicam o desenvolvimento das capacidades humanas. Em outras palavras, são indicadores da humanização. A experiência cultural possibilita ao sujeito mudar e ser mudado dialeticamente, transformando a si mesmo por meio do planejamento de ações, da imaginação e da organização do pensamento segundo trocas sociais (Luria, 1991).

Por ter origem na atividade coletiva (sociogênese), o trabalho permite a formação da cultura que é compreendida, dentro desta perspectiva, como fruto do trabalho consciente do homem e de suas transformações (Luria, 1991). Dessa forma, o desenvolvimento filogenético e ontogenético só pode ser entendido neste jogo dialético material e histórico. É sobre esta tríade que Vigotski centraliza sua obra:

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história [...]; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda = materialismo histórico. (Vigotski, 2000, p. 23)

Luria (1991, p. 75), colaborador de Vigotski, explica que o trabalho possibilita a emergência de duas atividades na filogênese que demarcam historicamente a transição da ordem natural para a ordem cultural: o emprego dos instrumentos e a linguagem

Nesse contexto, Vigotski (1991) explicita que toda função psicológica tem sua origem com base em um acontecimento social, que está fundado pela relação mediada do homem com a natureza. Os instrumentos e signos são mediadores constituídos nas/pelas relações sociais e caracterizam a gênese social do psiquismo humano.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, ao longo de sua história evolutiva, o homem desenvolveu gradativamente peculiares formas de vida e comportamentos que o diferenciaram de outros animais (filogênese). A construção de instrumentos, a divisão social do trabalho e a linguagem (enquanto elementos mediadores) possibilitaram ações simbólicas. A atividade humana passou a se orientar de modo desvinculado do campo perceptivo e o homem mudou a sua maneira de se relacionar com a natureza (Luria, 1991).

A criação de instrumento, por exemplo, refere-se a uma atividade intencional e externa que organiza uma ação de mudança objetiva no ambiente. Isso implica a transformação de objetos naturais em artesanais, bem como a mudança na paisagem natural. É a ação concreta do homem sobre a natureza. Em outras palavras, ao criar possibilidades concretas para realizar algo, como por exemplo, criar uma faca para cortar uma fruta, o homem não muda somente o meio externo, mas modifica a si mesmo, desenvolvendo seu funcionamento psíquico (Vigotski, 2008). Os signos, por sua vez, se organizam para a estruturação das funções psicológicas superiores, de gênese simbólica. É um mediador psíquico que representa e internaliza, por apropriações singulares de origens sociais, a realidade exterior ao plano intrapsíquico; o signo entrevê o social e o particular. Isso significa dizer que o signo é a organização histórica do funcionamento psicológico superior (Fontana & Cruz, 1997). Nesse sentido, o sistema de signos constitui a capacidade especificamente humana de representação mental, ou seja, a internalização e domínio do mundo externo. Essa característica é um marcador do desenvolvimento filogenético.

A teoria histórico-cultural parte da relação intrínseca entre cultura, linguagem e trabalho, relação esta explorada na obra de Marx e Engels (2008). Conforme dito anteriormente, o trabalho fez emergir a necessidade de comunicação entre os homens, de modo que a linguagem verbal aparece no contexto humano em decorrência das exigências impostas para organização da ação interventiva e transformadora da natureza.

O desenvolvimento ontogenético sintetiza, no acontecimento da vida de cada pessoa, as leis gerais da filogênese. A partir da interação com o outro, mediados por signos e instrumentos, homens e mulheres se constituem como sujeitos eminentemente culturais e históricos, pois o sujeito se apropria de significações socialmente construídas

e as converte em significações particulares (para si), por um complexo processo de internalização das ações, ou seja, “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1991, p. 42).

O processo de internalização só pode ser entendido segundo o lugar especial que a psicologia histórico-cultural atribui à palavra. Como dito anteriormente, os signos são elementos fundamentais para se entender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A linguagem tem uma função maior do que a de simples comunicação, porque é por meio da palavra que o homem atribui significados às dinâmicas sociais, convertendo-as em funções psíquicas superiores. Não é possível imaginar a constituição do homem sem sua história – precisamente, sua memória, que se organiza a partir da palavra (Luria, 1991, p. 83).

Vigotski (2008) aborda estudos sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem (fala). Com base em pesquisas que estudam o nascimento da linguagem humana (Koehler, Yerkes, & Learned, citados por Vigotski, 2008), o autor caracteriza as diferentes raízes genéticas da fala e do pensamento na ontogênese. Compreender este processo não é uma tarefa simples.

Por meio da linguagem, o homem consegue reagir não apenas ao seu presente imediato, mas, também, a pensar em seu passado e futuro, estabelecendo o sentido da temporalidade. O homem opera com a palavra no plano mental, que se desdobra em imagens dos objetos correspondentes às palavras, imagens, emoções etc. evocadas com início em sua experiência com a cultura. Nesse sentido, pode-se dizer que a linguagem duplica (como representação) o mundo perceptível (Luria, 1991).

O processo de abstração e generalização (decorrente da linguagem) “assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (Luria, 1991, p. 81).

Segundo Vigotski (2008, p. 104), “uma palavra sem significado é um som vazio”. O significado de uma palavra representa a fusão entre o pensamento e a linguagem, que emerge nas trocas sociais.

A experiência simbólica que parte da palavra funda os processos de memória, emoção, imaginação, percepção etc. (funcionamento psicológico superior), constituindo formas complexas de pensamento abstrato (Vigotski, 2008). A linguagem é, portanto, do domínio do humano. A experiência com a palavra (signos) parte das trocas sociais (relações) e é central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desde o nascimento, a criança é envolvida pelo universo social que é apresentado pelos pares imediatos, responsáveis pela mediação dos elementos simbólicos (a palavra). Por meio do processo de internalização (ou interiorização) de tais elementos simbólicos, o indivíduo, ao mesmo tempo, em que é modificado pelas condições culturais que o cerca, também, altera a própria cultura (Vigotski, 2008). Pode-se afirmar, com base nessas contribuições teóricas, que a partir das interações sociais, das práticas coletivas, os sujeitos se tornam singulares e se desenvolvem (ontogênese).

Os primeiros pares sociais da criança são a sua família. É nesses contatos e intercâmbios sociais intermediados pelos familiares que o universo circundante é significado (Góes, 2000b; Ribeiro, 2014). São as experiências com a palavra que possibilitam à criança nomear, identificar e interpretar as condições materiais que vive e participa, partindo do plano interpsicológico para o intrapsicológico. A fala (linguagem verbal) é vivida na interação social, desempenhando um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. “Ela transforma a qualidade do conhecimento e pensamento que se tem do mundo em que se encontra” (Ferreira Brito, 1993, p. 50).

Contudo, essa centralidade da palavra traz indagações sobre o desenvolvimento de crianças que apresentam peculiaridades no seu desenvolvimento linguístico. Ou seja, aquelas que não compartilham da linguagem oralizada, como é o caso dos surdos. Enfim, como se constituem as crianças que não compartilham do mesmo canal de expressão linguística dos seus pares imediatos? Para Vigotski (1989), é na significação que reside a questão que envolve os surdos. Ou seja, o problema central da surdez é a dificuldade do sujeito que não ouve se apropriar da palavra (*falada*), o que gera obstáculos para a sua inserção na cultura e desenvolvimento de seu funcionamento psicológico superior (Silva, D. N. H., 2002).

No caso dos surdos, o acesso à fala é impossibilitado pelo problema orgânico; não ouvir. De acordo com Eleweke e Rodda (2000), 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Essa situação dificulta a integração plena do surdo na família (quando ouvintes) e na sociedade uma vez que os sons atuam como guias para o comportamento e para a compreensão do mundo.

O impedimento da surdez não acarreta barreiras práticas no cotidiano. Os surdos podem locomover-se livremente, pois não possuem limites em suas habilidades físicas e enxergam normalmente. Porém, existe um distanciamento entre pessoas (ouvintes) e aquelas que são surdas, pois não partilham do mesmo canal linguístico. Essa situação dificulta a integração plena do surdo na família (quando ouvintes), na comunidade e na sociedade, uma vez que é partir dos sons que a maioria ouvinte se constitui. Mas além de um problema de comunicação com o mundo dos ouvintes, a surdez traz uma situação mais grave, como limitações na constituição simbólica quando esse surdo não consegue ter acesso a sua língua natural²: os sinais.

² Língua natural é qualquer língua desenvolvida naturalmente pelo homem de forma não premeditada, como resultado da capacidade orgânica humana e das relações culturais. Do ponto de vista linguístico,

O que é a surdez?

A surdez é caracterizada como a redução ou ausência da capacidade de ouvir determinados sons. Quanto ao tipo, existem dois: surdez de transmissão ou condutiva e surdez neurossensorial. A primeira é causada por alterações do ouvido externo, geralmente por obstruções; a outra está atrelada aos danos das células ciliares no ouvido interno, mais precisamente na cóclea.

As causas são múltiplas, podendo ser congênita ou adquirida. A congênita é causada por fatores endógenos. A surdez adquirida pode ser causada por fatores, como: rubéola gestacional, otites de repetição na infância, intoxicação medicamentosa (uso de antibióticos em excesso e/ou mal administrados). Há ainda outros fatores, como a ausência ou insuficiência de oxigênio, parto prematuro, entre outros.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis. A pessoa que apresenta surdez leve com perda de até quarenta decibéis e surdez moderada, com perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. A surdez severa caracteriza-se pela perda auditiva de setenta a noventa decibéis; já a surdez profunda é caracterizada pela perda superior a noventa decibéis. Quanto à alteração nos ouvidos, pode ser caracterizada como bilateral – surdez nos dois ouvidos, ou unilateral – somente em um ouvido (Ministério da Educação, 2006).

língua natural é um conceito base, comum. Epistemologicamente, os teóricos da área da surdez utilizam o termo “língua natural” para significar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, já que não se pode falar em língua materna. Além disso, o termo *língua natural* para a perspectiva socioantropológica nos estudos de surdos (Skliar, 1998), tem um cunho histórico, político e ideológico a favor da língua de sinais, do bilinguismo, da cultura surda e das identidades surdas, que contrapõe o oralismo e ouvintismo.

O modelo clínico compreende a surdez como uma falha, um déficit biológico. De acordo com esta perspectiva, os esforços são voltados para sua remoção: cura da surdez. O surdo é, portanto, concebido segundo a sua falta. O que o separa dos ouvintes é justamente o *não* ouvir. No intuito de reintegrar o surdo ao mundo ouvinte, são realizados testes audiométricos, o uso de próteses auditivas e intensa educação fonoaudiológica visando a oralização.

Majoritariamente, ouvir constitui uma fonte fundamental de experiências sociais. O diagnóstico, em seu viés clínico, tem causado forte impacto na vida de famílias com filhos surdos (Kelman, Silva, Amorim, Monteiro, & Azevedo, 2011). Santana (2007) aponta que ter um surdo na família é lidar com o luto do *filho idealizado*. Os desdobramentos para uma fala igualmente *idealizada* é o conflito gerador da problemática da surdez: a língua.

A língua oral se desenvolve no campo oral-auditivo, que é inacessível ao surdo. Sendo assim, a língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Sua modalidade é viso-gestual ocorre pelo canal da visão, incluindo as expressões faciais, movimentos labiais, sons e movimentos corporais (Sacks, 2010).

O pensamento da criança surda também é estruturado pela língua, neste caso, a língua de sinais (Lacerda, Albres, & Drago, 2013; Lodi, 2013). A interação com os adultos e colegas mais velhos, que utilizam a língua de sinais, desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual, da mesma forma como a utilização da língua oral para os ouvintes (Lacerda & Silva, 2006).

O surdo encontra-se fora dessas interlocuções originadas na língua oral, que é a língua majoritária. E, ademais, nas dinâmicas linguísticas (via sinais), ele é marcado pela condição de inferioridade, implicando desvantagens nas relações com o outro. Um dos

fatores explicativos dessa situação é a língua de sinais não ter o mesmo prestígio social³ e linguístico que a língua oral, gerando conflitos para a constituição dos processos identitários e subjetivos dos surdos (Amorim, A. C. F. de, 2013). Em função disso, as implicações psíquicas para esses indivíduos ocorrem de uma maneira perversa: os surdos são constituídos pela ausência do processo de identificação com seus próprios pares, o que traz implicações para o desenvolvimento simbólico.

A pessoa surda inicia seus processos sociais pelas impressões do mundo ouvinte (salvo casos de filhos de pais surdos), esses processos são determinados por modos de compreensão e interpretação baseados na oralidade, o que é dificultoso para aquele que não ouve. Algumas pesquisas (Perlin, 1998a; Skliar, 1998; 2010; 2013; Souza, 2007; Ströbel, 2007 entre outros) demonstram o problema histórico de sofrimento do surdo que tenta enquadrar-se nos preceitos de ouvinte, para pertencer a alguma comunidade, e outrora, surdos que lutam por sua afirmação surda: sua língua, seu grupo social, sua cultura, sua identidade.

A relação entre linguagem e a constituição do sujeito tem trazido contribuições para a discussão dos processos identitários, tendo em vista que a língua, identidade e cultura estão no centro das atenções das Ciências Humanas e Sociais. Nesse ínterim, os estudos na surdez apontam para aspectos importantes dessas questões de fundo, em função de seu campo de confluência entre a língua de sinais, a identidade surda e a cultura surda. Ou, em outras palavras, o problema da relação entre linguagem, identidade e cultura.

³ O que determina a importância de uma língua é o seu valor social, tema trabalhado pela sociolinguística. Este valor social está atrelado às questões econômicas, sociais e culturais. Nos Estados Unidos, por exemplo, um falante de espanhol e inglês é considerado bilíngue. Já um falante de ASL (língua americana de sinais) e inglês, não é visto como bilíngue (Jiménez & Parra, 2012, p. 110).

Educação dos Surdos: história, desenvolvimento e linguagem – a identidade bilíngue e bicultural em disputa

A história da educação de surdos é constituída por diferentes concepções de desenvolvimento do sujeito surdo e de emblemáticas lutas políticas e ideológicas. É interessante observar como as relações entre a surdez, a concepção de linguagem e o desenvolvimento se entrelaçam na história por meio da configuração de diferentes correntes filosóficas educacionais.

O primeiro professor de surdos que se tem notícia foi o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1510-1584). O monge inventou um alfabeto manual que ajudava aos surdos a soletrar as palavras. Ensinava-os também a ler, escrever e rezar. Esse interesse, que nasceu no seio da igreja, não era centrado no desenvolvimento do sujeito surdo, mas, sim, em questões econômicas e de administração de bens e terras. Os alunos de Ponce de Leon eram todos de famílias abastadas, que tinham o anseio de que seus filhos surdos tivessem acesso à língua falada e escrita. Nessa mesma época, Juan Pablo Bonet (1620) publicou o primeiro livro de educação de surdos, *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos* (Carvalho, 2012; Silva, D. N. H., 2007).

Diferente das condições de Ponce de Leon, em 1760, Abade de L'Epeé foi influenciado pelos surdos oriundos de famílias que não tinham boas condições financeiras. L'Epeé convivia com esses surdos na rua, vivenciando sua língua denominada, até então, por linguagem gestual. Esse ciclo social permitiu uma mudança drástica na educação de surdos. Daí, decorreu, na França, a criação da primeira Escola Pública para surdos de Paris (Lacerda, 1998).

No convívio com os surdos, o abade francês percebeu que a comunicação se dava pelo canal viso-gestual e cumpria função semelhante de uma língua. Suas ideias

defendiam o uso de sinais como o ideal para a educação de surdos. Após cinco ou seis anos de estudo, os surdos saíam da escola fluentes em língua francesa de sinais, francês escrito e alguma outra língua estrangeira também na modalidade escrita (Lacerda, 1998; Silva, V., 2006). A Escola Pública para surdos, de Paris, exerceu um papel fundamental na formação profissional de novos professores surdos. Estes professores, ex-alunos, atuavam diretamente nas comunidades surdas e na própria escola (Silva, V., 2006).

Contudo, tais sinais foram compostos com base na estrutura gramatical e lexical da língua francesa (oral), caracterizando um método misto, língua oral e os *sinais metódicos*, compartilhados pelos surdos franceses e criados pelo próprio abade, para garantir a unicidade da língua falada na França (Lodi, 2005; Rocha, 2007; Souza, 2003).

Nesse ínterim, foram articuladas diferentes concepções sobre a educação de surdos na Europa. Na Alemanha, por exemplo, predominava o treinamento da linguagem oral, o que consolidou a perspectiva oralista, como também na Inglaterra. Na França, como já abordado, tem-se o uso de sinais, mas em algumas regiões predominavam, os treinos oralistas. Aqui, podem ser percebidas duas propostas educacionais distintas; a educação centrada na fala, que deu origem ao que hoje é conhecido como oralismo, e os antecedentes do *gestualismo* que configuraram um processo mais lapidado de educar os surdos centrado na língua de sinais, resultando na corrente socioantropológica, como denominada por Skliar (2013).

Diante da efervescência e das variações sobre a educação de surdos, realizou-se no século XIX, em 1880, o Congresso de Milão. O congresso foi organizado por uma maioria de professores oralistas. Os surdos convidados a participar da plenária realizaram apresentações orais para comprovar a eficácia do método oralista de seus professores (Lacerda, 1998). Com base nessa evidência, os educadores decidiram sobre os rumos da

educação de surdos, mas no momento da votação sobre tais decisões, os surdos foram excluídos (inclusive os professores surdos, que representavam na época, 50% do magistério para surdos) (Sacks, 2010).

As decisões do congresso instauraram a abordagem oralista como única e principal metodologia para a aprendizagem de surdos. A linguagem gestual foi banida do cenário educacional e social. Encontram-se, aqui, as raízes históricas que marcaram e constituíram a luta da comunidade surda na contemporaneidade. Banir a língua de sinais (língua gestual, conforme era denominada no tempo do Congresso) significava apagar, tornar marginal, a singularidade específica e essencial dos sujeitos surdos (Baalbaki & Caldas, 2011).

Esse marco histórico teve repercussões que se desdobraram nas muitas lutas que ocorreram no século XX nas esferas: políticas, sociais, filosóficas e, principalmente, linguísticas do movimento surdo. Observado o cenário da educação de surdos do século XX até os dias atuais, nota-se que a luta dos surdos se mostra em novas roupagens, mas permanece a reivindicação pelo direito primário (no sentido de essencial) da língua. Pesquisas sobre a educação bilíngue (Fernandes & Moreira, 2009; Lacerda, 2006; Lacerda & Lodi, 2012; Quadros, 1997; 2003) dissertam, por exemplo, sobre o direito de o surdo realizar sua trajetória escolar nas escolas públicas na sua língua, a língua de sinais.

V. Silva (2006) assinala que o cenário da educação de surdos, no século XIX, não justificava as deliberações do Congresso de Milão, tendo em vista que existia a primeira escola pública para surdos, como já explicitado anteriormente. Portanto, é importante pensar nas razões que autorizaram cento e sessenta e quatro pessoas ouvintes a decidir a

educação de surdos. Para Skliar (1997⁴, citado por Silva, V. 2006), os motivos estavam associados às questões políticas, filosóficas e religiosas da época.

Segundo Skliar (1997⁵, citado por Silva, V. 2006), os políticos italianos aprovaram o método oral para facilitar o crescente processo de alfabetização que o país enfrentava. Ao eliminar uma variedade linguística como a língua de sinais, o fenômeno de *unidade nacional*, que se desdobra em língua e território, ganhava forma e poder. Os motivos da igreja estavam ancorados nas questões de interesses confessionais, e conseqüentemente, de dominação e poder, pois, como perpetuar os ensinamentos cristãos e garantir a manutenção da igreja com línguas em modalidades distintas?

Adiante, V. Silva (2006) aponta que o posicionamento do Congresso de Milão pode ser analisado também pelo paradigma homem-máquina da ciência moderna.

A corrente oralista corresponde à visão clínica da surdez. Como já assinalado anteriormente, essa corrente entende que a oralização é o caminho capaz de integrar o surdo na sociedade ouvinte. Assim sendo, a língua de sinais não é capaz de proporcionar o mesmo desenvolvimento que a língua oral; ela é provisória e precária, diriam os oralistas. Tal filosofia teve forte influência na organização dos currículos para a educação de surdos e na visão simbólica do sujeito surdo e deficiente.

Behares (1995) discute a influência da medicina na corrente oralista:

Neste discurso, déficit, doença, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade da sequência diagnóstico-tratamento-cura, características da abordagem médica. O influxo desta concepção se fez sentir não só nas disciplinas

⁴ Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC.

⁵ Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC.

dependentes da medicina, como não poderia ter sido de outra maneira, senão também na educação e na psicologia. (p. 12)

Técnicas de oralização, leitura labial, treinamento auditivo, e treinamento da língua oral de maneira isolada são alguns exemplos da influência do Oralismo. O objetivo é *normatizar e normalizar*. Nessa perspectiva, a comunicação necessita ser realizada pelo viés da maioria linguística, apagando a constituição da diferença surda: o mundo vivenciado pela entrada visual.

De acordo com Skliar (1998, p. 111), a perspectiva oralista pressupõe que a “língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, pois a define como um conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical [...] e que, paradoxalmente, limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral”.

Infelizmente, as decisões proferidas no Congresso de Milão tiveram um peso histórico. A filosofia oralista passou a centralizar as práticas educativas com o objetivo de habilitar a fala para o surdo, podendo assim, integrá-lo nas relações com os ouvintes. Isso produziu grandes danos sociais, culturais e emocionais. Sobre o assunto Souza (2007) argumenta:

[...] os esforços empreendidos, muitas vezes de forma cruel, para que as pessoas surdas falassem a qualquer custo, aprendessem leitura labial, se protetizassem e evitassem o contato com os surdos sinalizados. [...] Apenas para lembrar um pouco desse passado, destaco que a insistência na oralidade e no domínio da língua oficial era tão grande e argumentada sempre de modo a desqualificar a língua de sinais, que era muito comum os surdos oralizados hostilizarem os sinalizadores (e vice-versa) e estes últimos sentirem vergonha de usar a língua de sinais. (p. 33)

Assim, os resultados não satisfatórios do oralismo começaram a aparecer ainda no século XIX (Capovilla, 2000). As estratégias reabilitadoras não eram avaliadas em sua eficiência. Segundo Souza (2007) “eram mantidas pela arrogância daqueles que se colocavam no lugar de saber o que era melhor para o outro surdo” (p. 34).

Pesquisas realizadas na década de 1960, nas áreas da linguística e psicolinguística, contribuíram para a assunção dos sinais e mudança da situação caótica dos surdos que viveram o pós-Congresso de Milão, obrigados aos árduos treinamentos oralistas. Preteridos de sua língua, os surdos permaneceram à margem dos processos sociais e educacionais. Nessa linha, William Stokoe, linguista americano, anunciou pela primeira vez, em 1960, que a língua de sinais tinha a mesma estrutura gramatical, semântica e sintática presente nas línguas orais. O desdobramento de sua pesquisa originou novos estudos no campo da surdez. Os surdos (e muitos pesquisadores) passaram gradativamente a advogar por sua condição como minoria linguística, afastando-se paulatinamente da perspectiva da deficiência.

Surge, portanto, uma linha teórica antagônica à perspectiva clínica, o modelo socioantropológico⁶ da surdez. Este modelo filosófico caracteriza-se por considerar a surdez como uma diferença, e não uma deficiência. Nesta perspectiva, uma pessoa surda é aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária. Em razão disso, ela significa seu mundo segundo esta diferença, constituindo-se a partir da entrada visual. É a língua de sinais, pouco compartilhada pela comunidade hegemônica, que os define culturalmente (Sá, 2006).

⁶ Termo cunhado por Carlos Skliar (1998).

Segundo C. M. Silva (2014), o “bilinguismo é o único modelo educacional que concebe como aspecto principal, não apenas o (re)conhecimento da língua (*por si*), mas as relações co-constitutivas desta na estruturação do funcionamento psicológico superior” (p. 74). Assim, o bilinguismo viabiliza ao surdo não só a educação em sua língua, mas suas produções culturais e sociais.

As questões linguísticas no campo da surdez se configuram em um enredo de tensões políticas, educacionais e sociais. Quadros (2012) faz uma discussão acerca do *bi* em bilinguismo, no caso dos surdos, que se insere em um contexto atípico das experiências bilíngues, demarcando algumas diferenças.

Uma das diferenças é a modalidade linguística; a língua de sinais é uma língua de modalidade viso-espacial, enquanto a língua portuguesa é de modalidade oral e auditiva. Alguns estudos citados por Quadros e Cruz (2011) mostram que mesmo com a diferença da modalidade da língua, a aquisição da língua de sinais por crianças surdas é similar à aquisição da língua oral por crianças ouvintes (ver: Karnopp, 1994; Loew, 1984; Petitto, 1987; Quadros, 1995 entre outros). Porém não se trata somente de uma questão de modalidade linguística. O bilinguismo do surdo envolve uma experiência simbólica diferenciada. Nascer surdo em um mundo ouvinte é estar e existir na(s) e pela(s) relação(ões) fronteiriça(s) com o universo ouvinte (Souza, 2007).

Outra diferença é a aquisição tardia da língua de sinais. A aquisição da língua natural do surdo não se dá, na maioria das vezes, por seus pares imediatos, a família. A língua de sinais é adquirida por grande parte dos surdos na escola, com seus pares surdos ou pela presença de intérpretes educacionais em sala de aula.

Essas famílias não são informadas imediatamente sobre a língua de sinais e o desenvolvimento da criança surda, que é constituído a partir desta língua, como em

qualquer outra experiência linguística, pode apresentar comprometimentos. Pelo acesso tardio à língua de sinais, a comunicação familiar é realizada com base em gestos caseiros, que se configura como um *combinado* afetivo e cultural entre mãe e filho e outros membros da família (Kelman et al., 2011). Tervoort (1981) chama este fenômeno de simbolismo esotérico, que é a produção de gestos e mímicas nas situações cotidianas.

Para a maioria das famílias, a questão do bilinguismo dos surdos parece uma questão de escolha. Após o diagnóstico, grande parte das vezes decide-se pela oralização e, como segunda opção, quando ocorre, a língua de sinais. Assim, o bilinguismo, que é uma questão intrínseca à condição do surdo é visto como *recomendável* e *desejável* por especialistas, como fonoaudiólogos, psicólogos, educadores entre outros (Santana, 2007).

No campo educacional, o bilinguismo está imerso em controvérsias. Os modelos educacionais, mais recentemente, têm em comum o ensino da língua natural do surdo, a língua de sinais, como primeira língua. A partir disso, têm-se diferentes concepções de educação bilíngue para surdos em relação à segunda língua. Alguns autores defendem a aquisição da L2 (segunda língua) em sua modalidade escrita; outros querem o português como L2 em sua modalidade oral e escrita. Existem também diferenças em relação à metodologia. Alguns teóricos afirmam ser melhor o ensino das duas línguas paralelamente. Outros afirmam que a melhor maneira é aprender as duas línguas separadamente, tendo a língua de sinais como primeira língua (Santana, 2007; Slomski, 2010).

Skliar (2013) afirma que o bilinguismo dos surdos analisado pela dimensão *política*, pode assumir dois sentidos: o político em relação à historicidade, e o político das relações do dominante e do subalterno, da dicotomia entre surdos e ouvintes, da pedagogia visual contraposta com o ouvintismo e oralismo. Isso implica dizer que a forma

como estes sujeitos foram marcados e marcaram sua trajetória está imerso em lutas, dualidades, resistências e, principalmente, campos de poder político e ideológico.

Nessa linha, de acordo com Sá (2006), o termo *surdo* é utilizado para romper com a perspectiva clínica, que utiliza a expressão *deficiente auditivo*, baseado na falta, no déficit. Adiante, o conceito *surdo* tem uma construção social e política que reafirma o surdo como minoria linguística, desarticulado do conceito de deficiência.

Slomski (2010) argumenta que essa ideia começou a ficar fortalecida a partir da pesquisa na área da surdez e de um movimento social ligado ao multiculturalismo, que abrangeu diversos grupos minoritários (negros, latinos, índios etc.) e se estenderam às pessoas com necessidades especiais. Desse modo, as ações da comunidade surda estão voltadas para reivindicar direitos em várias frentes: políticas, sociais, de acessibilidade, mas principalmente o direito de se constituir segundo a sua língua, que oportuniza o desenvolvimento pleno que lhe foi negado.

A língua é articulada como uma questão de fronteira, ora negociando pertencimento, ora representando singularidades entre ouvintes e surdos (Souza, 2007). A constituição do surdo (sua identidade) se dá na relação tensa e permanente entre dois universos que se apresentam de forma anacrônica ao longo da vida do surdo; o mundo (não) ouvido e o mundo sinalizado. Essa situação traz implicações e indagações interessantes sobre a constituição da identidade bicultural e o impacto dessa experiência singular na ontogênese (Amorim, A. C. F. de, 2013).

CAPÍTULO II

O Problema Conceitual da Identidade:

Contribuições da Filosofia, Psicologia e Sociologia

O surgimento do conceito de identidade está ancorado aos estudos filosóficos e nas ciências sociais e humanas. De uma maneira geral, a identidade abarca duas dimensões complementares: a noção de diferença, alteridade; e semelhança – unidade. Para resgatar as raízes epistemológicas de tal conceito é fundamental rever a historicidade, apresentando as transformações com base nos contextos definidores de cada época.

A tarefa de analisar e identificar a transformação do pensamento do homem e de sua representação não é simples. Hall (2011) reconhece essa dificuldade já que a problemática que envolve a demarcação conceitual da identidade não depende de um *marco X*. Postulações sobre a *essência* humana, a vida e suas relações com a natureza e o divino estão no âmago do saber filosófico. Temas sobre a origem da vida e especificidade do homem foi mote para reflexões e divergências filosóficas desde os pré-socráticos, conforme poderá ser visto a seguir.

O pensamento de Heráclito (535 AEC – 475 AEC) parte do pressuposto da não permanência das coisas. Segundo suas ideias o mundo está em constante transformação, num processo dialético (guerra dos opostos), pois o universo é um fluxo constante. Segundo Heráclito (1931):

As coisas frias se tornam quentes e o que é quente se resfria; o que é úmido vem a secar, o que secou se faz úmido; A água do mar é a mais pura e a mais impura.

Os peixes podem bebê-la, para eles é saudável; não pode ser bebida e é funesta para os homens. (Solovine, 1931, p. 12)

O filósofo denomina essa *fanei* de *harmonia dos contrários*, pois os contrários coexistem no processo de mudança. É por ele, portanto, cunhada a expressão “*Panta Rei*” (tudo flui) e o aforismo do rio: “Descemos e não descemos no mesmo rio. Entramos e não entramos. Somos e não somos” (Solovine, 1931, p. 78). Essa analogia ilustra o pensamento desse filósofo pré-socrático: o imobilismo e o permanente *Devir*.

Contrariamente, Parmênides (530 AEC – 460 AEC) argumenta que “o um é imóvel” (Burnet, 2008, p. 57). Logo, este mundo sensível de transformações descrito por Heráclito não existe. Para Parmênides, a essência universal é a estabilidade. Se em um processo de mudança há transformações, muda-se a essência do ser. Assim, para o filósofo, toda mutação é ilusória, pois, o que não comporta nem parte do que era ou será, é, portanto, falso. Aponta Parmênides (2009): “[...] é bem mais impossível aquilo que nem tem partes, que nem acontece ser um todo inteiro e se instalar em algum lugar, uma vez que não se é outro, como será um todo?” (p. 27).

Parmênides proscreeu a lógica do *vir-a-ser* (*o devir*) de Heráclito ao dizer que as transformações (mutações) não possuem consistência para uma realidade idêntica a si mesma, geradora de unidade. O múltiplo de Heráclito é, nesses termos, uma ilusão dos sentidos⁷.

Em linhas gerais, ao formular a *Teoria das Ideias*, Platão (428 AEC – 348 AEC) tentou resolver a problemática tensão entre Heráclito e Parmênides (Mueller, 1978). A Ideia, para Platão, é a “unidade visível na multiplicidade” (Abbagnano, 2000, p. 525). Na

⁷ O pensamento de Heráclito e de Parmênides configuraram duas grandes dicotomias que norteariam as ideias sobre o homem: o múltiplo e o uno (Mueller, 1978).

análise de um objeto, uma garrafa, por exemplo, o que há de permanente (Parmênides) é a *Ideia* de que ela é uma garrafa. E a mudança (Heráclito), como os vários formatos de garrafas, materiais e cores, é a representação incompleta da *Ideia* desse objeto.

Nesse sentido, o homem se articula em dois mundos diferentes: o mundo concreto em constante mutação e o mundo das ideias, imutável. O fato é que, ao relacionar dois movimentos filosóficos contraditórios, Platão inaugurou um lugar na filosofia que seria mote para a constituição da Psicologia Moderna, mais tarde explorada amplamente em Descartes (1596 – 1650): a dicotomia corpo-mente. Mas foi em Aristóteles⁸ (384 AEC – 322 AEC) que o termo identidade foi forjado. Em sua obra *Metafísica* (Aristóteles, 2006), o filósofo aborda o tema da identidade como uma unidade substancial das coisas.

Em *Metafísica V* é afirmado: “Em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido em que são unas, já que são idênticas quando é uma só sua matéria (em espécie ou em número) ou quando a sua substância é uma” (Aristóteles, 2006, p. 187). Em outros termos, encontra-se aqui, um possível significado do conceito de identidade (Abbagnano, 2000).

O pensador é reconhecido por ser o primeiro a classificar os animais. Ele sustentava que cada coisa tem características inerentes à sua existência:

De fato, tal como o número apresenta suas modificações, peculiares, por exemplo, imparidade e paridade, comensurabilidade e igualdade, excesso e deficiência, sendo estas coisas inerentes aos números, tanto considerados independente quanto em relação com outros números, e, tal como, de modo semelhante, outras

⁸ Sócrates foi o responsável pela ruptura naturalista: enquanto os naturalistas tentavam responder às perguntas partindo da natureza e suas influências, Sócrates perguntava “O que é a realidade última do homem?”. Tal ruptura definiu o lugar do homem no centro do saber filosófico. Daí a distinção pré e pós-socráticos (Mueller, 1978).

modificações peculiares são inerentes ao sólido, ao imóvel e ao móvel, ao imponderável e ao ponderável, também o ser como ser possui certas modificações peculiares. (Aristóteles, 2006, p. 132).

Essas conceituações serão retomadas no século XVII, por meio da filosofia racionalista e, na Psicologia, particularmente, a partir do século XIX.

O Conceito de Identidade em Disputa nas Ciências Humanas e Sociais

A problemática da identidade nas ciências humanas e sociais, em especial, na Psicologia esteve marcada por um impasse: as interseções entre o coletivo e o individual; o geral e o particular na formação do sujeito. Diversas e diferentes concepções sobre o individual e o grupo; a identidade social e a identidade individual etc., pautaram a polêmica conceituação. Enfim, o que é a identidade?

No âmbito da psicologia, principal interesse do presente estudo investigativo, William James (1842 – 1910), no final do século XIX, concentrou suas reflexões na conceituação da noção de consciência pessoal e do si-mesmo – o que mais tarde originaria estudos sobre o *Self* (James, 1892). Segundo Deschamps e Moliner (2009), o si-mesmo é composto de um eu cognoscente e de um mim (me) que é composto por três elementos: material, social e espiritual. O material seria o corpo; o social é associado à reputação e às relações na esfera social; e o espiritual é o lugar das emoções, dos desejos e vontades (p. 18).

Mead (1863-1931) desenvolveu mais profundamente o conceito de James. Para ele, o si-mesmo é formado de um componente sociológico e um componente mais

peçoal. O si-mesmo é constituído a partir de interações sociais, porém a origem social não exclui a individualidade e a singularidade.

No entanto, surge um dilema: como explicar diferenças individuais se o desenvolvimento do si-mesmo advém de uma mesma origem social para todas as pessoas? Nesse contexto, Mead distingue dois aspectos no si-mesmo: “o eu que remete ao si-mesmo enquanto sujeito, e o mim (me) que representaria o si-mesmo enquanto objeto” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 19). O EU representa a identidade pessoal, que é formada pelo componente “psicológico” e o MIM (ME) a identidade social, que é formada pelo componente “sociológico”. O contexto social para Mead tem papel constitutivo e, de alguma forma, os grupos sociais servem de referência para construção do si-mesmo. Entretanto, a maneira como esse sentimento de pertença e significação se organiza é única para cada sujeito (Mead, 1934).

Essas questões serão recolocadas no decorrer do século XX, em que o problema da identidade estará relacionado ao conceito de personalidade e sofrerá profundas transformações. Segundo Schultz e Schultz (2002), o estudo da personalidade na Psicologia foi formalizado em 1930, com Allport (1897 – 1967) e Murray (1893 – 1988), que são considerados os precursores da sistematização da Psicologia como ciência e da personalidade como campo de estudo. Diferentes correntes psicológicas deram origem às várias teorias sobre a personalidade. Schultz e Schultz (2002) propõe a seguinte organização epistêmica: enfoque psicanalítico (Freud); enfoque neopsicanalítico (Jung, Adler, Horney, Fromm, Murray); abordagem dos estágios contínuos (Erikson); abordagem dos traços (Allport), entre outros autores como: Rogers, Kelly, Maslow, Skinner, Bandura etc.

Laurenti e Barros (2000) apontam que, de uma maneira geral, o conceito de personalidade, além de estar inserido em uma ótica individualista, sustenta-se em princípios médicos que estão arraigados ao “patológico, normal, natural e inerente”. Nesse sentido, os estudos sobre a personalidade direcionavam e classificavam os indivíduos em categorias, tendo como base a noção de psiquismo invariante.

Fromm (1900-1980) desenvolveu sua teoria sobre personalidade descrevendo os caracteres; tipos que formam a personalidade. O tipo *caráter produtivo* era reconhecido como o ideal, e ilustra a personalidade na dicotomia do bom/ruim, patológico/normal. Com base nos estudos de Fromm, Schultz e Schultz (2002) afirmam:

[...] este conceito pressupõe a habilidade de utilizarmos toda a capacidade para realizar o nosso potencial e desenvolver o self. O caráter produtivo é o ideal para as pessoas e as sociedades, mas ele ainda não teria sido alcançado. O máximo que conseguimos realizar na nossa estrutura social atual é uma combinação das orientações produtivas e não produtivas. (p. 173)

Fromm também se remete ao conceito de identidade, que é apresentado como uma necessidade de desenvolver e ter consciência de suas próprias habilidades e das características singulares como indivíduo ou com a identificação em grupos. Nesse sentido, a identidade se apresenta como uma forma de conhecimento para a individuação (Schultz & Schultz, 2002, p. 171).

Erikson (1902-1994) foi um dos principais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento. Realizou grandes contribuições nos estudos da identidade e personalidade, na perspectiva do desenvolvimento psicossocial, o que revela o reconhecimento do social para a formação dos processos psíquicos. Para ele, a personalidade se estrutura durante a vida em oito etapas de desenvolvimento. A teoria da

personalidade de Erikson parte da conceituação do desenvolvimento da identidade segundo a ideia do ego (núcleo rígido) para, então, o pleno exercício das etapas psicossociais (Erikson, 1972).

Em sua perspectiva, cada fase tem importância na constituição da identidade. Na infância, por exemplo, o autor discorre sobre o *sentimento de identidade*:

O sentimento de identidade nasce do encontro da pessoa materna com o bebê, um encontro que é de confiança e reconhecimento mútuos. Isso, em toda a sua simplicidade infantil, é a primeira experiência do que, nas recorrências ulteriores de amor e admiração, só pode ser designado como um sentimento de “presença santificada”, cuja necessidade permanece no homem. A sua ausência ou deterioração pode limitar perigosamente a capacidade de sentir-se “idêntico”. (Erikson, 1972, p. 105)

Nesse sentido, percebe-se a importância das interações sociais em sua teoria. A dinâmica entre as fases psicossociais é outro fator relevante para constituição da identidade. A passagem de uma fase para outra se estabelece a partir da sublimação das representações da etapa anterior, como por exemplo, da infância para adolescência:

A adolescência é a última fase da infância. Contudo, o processo adolescente só está inteiramente concluído quando o indivíduo subordinou as suas identificações da infância a uma nova espécie de identificação, realizada com absorção da sociabilidade e a aprendizagem competitiva com (e entre) os companheiros de sua idade. (Erikson, 1972, p. 156)

Essas etapas sugerem a relevância da historicidade para a constituição do sujeito. Nesse sentido, com os estudos sobre a transição da adolescência para a fase adulta,

Erikson aponta que é na adolescência que emerge a crise da “identidade básica do ego” (Erikson, 1972, p. 211). Quando a identidade básica do ego não é resolvida, ocorre a *crise de identidade*; expressão cunhada por Erikson durante a Segunda Guerra Mundial com pacientes que haviam “perdido o senso de igualdade pessoal e de continuidade histórica” (Outhwaite & Bottomore, 1996, p. 369).

Os pressupostos de Mead, Fromm e Erikson são marcos importantes nos estudos em Psicologia, pois os autores consideram o contexto social na formação do sujeito. Entretanto, a dicotomia social/individual está centrada, de certa forma, na unicidade e na garantia da individuação, o que tem relação direta com o individualismo do século XX e as metanarrativas estruturais e seguras da modernidade (Deschamps & Moliner, 2009). As transformações estruturais da modernidade libertaram o indivíduo das amarras tradicionalistas como a ordem secular e divina das coisas. Os ares do Humanismo Renascentista (século XVI) e do Iluminismo (século XVIII), por exemplo, representaram a ruptura com o passado do determinismo religioso e divino (Hall, 2011, p. 25).

Nesse contexto, o Estado Moderno nasceu da busca de uma sociedade racionalmente planejada. A ascensão da organização, característica fundamental da modernidade, criou dispositivos sociais distintos, como, por exemplo, o estado-nação (Giddens, 2002, pp. 21-22). Outra característica da sociedade moderna é o dinamismo, pois o ritmo das mudanças sociais ficou mais rápido e praticamente imediato em relação ao sistema anterior:

O mundo moderno é um “mundo em disparada”: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior, mas também a *amplitude* e a *profundidade* com que ele (o mundo moderno) afeta as práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores. (Giddens, 2002, p. 22)

O homem, “sujeito soberano” (Locke, 1967⁹, citado por Hall, 2011, p. 28), racional com suas vontades, necessidades, desejos e interesses é a figura central nos discursos da economia moderna. Assim, o sujeito moderno é caracterizado pela ênfase na individualidade, no sentido da “existência pessoal do homem”, que é constituído de um núcleo, de verdades unificadas (Hall, 2011, p. 30).

Essa forma de organização e dinamismo intenso produziu sociedades mais complexas. Deste modo, o sujeito ocupou um lugar mais *localizado* nas relações sociais. Hall (2011, p. 30) demarca dois fatores para tais mudanças: o sujeito “biologizado”, pela influência da teoria darwiniana, e o surgimento das novas ciências sociais. Se por um lado, a razão do pensamento e da mente humana tinham bases no desenvolvimento biológico do homem e nos estudos das interações com a natureza, por outro, a sociologia interpretava o homem pelos seus processos sociais (grupo), normas coletivas e a interpretação do mundo externo para o mundo interior, através da ação nas relações sociais. Tais relações sociais foram exploradas mais profundamente pelos autores da Escola de Chicago (William Thomas, Florian Znaniecki, Robert McKenzie, Erving Goffman e outros), que compunham a corrente sociológica interacionismo simbólico. Este modelo sociológico interativo com reciprocidade entre o *interior* e o *exterior* é produto da primeira metade do século XX, denominando o sujeito sociológico (Hall, 2011, p. 32).

Contudo, em meio ao cenário de transformações sociais, pós-revolução industrial, emerge um sujeito “isolado, exilado ou alienado” da Modernidade (Hall, 2011, p. 33), que anunciava mudanças na constituição subjetiva do homem. Daí, decorrem os

⁹ Locke, J. (1967). *An Essay Concerning Human Understanding*. Londres: Fontana.

descentramentos que colocaram em xeque a concepção unificada do sujeito moderno (Hall, 2011, pp. 34-37).

O primeiro descentramento deriva do pensamento marxista, que, relido no início da década de 60, do século XX, foi interpretado de acordo com a máxima “homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhe são dadas” (Hall, 2011, p. 14). Nessa linha interpretativa, os homens não poderiam ser autores ou agentes da história, mas apenas fruto dos arranjos culturais e materiais (Hall, 2011, p. 35).

O segundo descentramento refere-se aos desdobramentos teóricos pós surgimento da Psicanálise. A teoria de Freud (1856-1939) revelava que nossos desejos, nossa sexualidade, nossas identidades são formadas segundo os processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, em uma lógica muito diferente daquela da razão, proposta pelo modelo racionalista. O *penso, logo existo*¹⁰, de identidade fixa e unificada não tem mais significado para o processo da constituição de identidade proposta por Freud e outros autores da Psicanálise, como Jacques Lacan (Hall, 2011, pp. 37-39). A relação simbólica da criança se inicia a partir do olhar do Outro, que proporciona a entrada nos sistemas de representação social e simbólica – língua, cultura, diferença sexual e etc. Esse caminho é repleto de sentimentos contraditórios (de amor e ódio pelo pai; o conflito entre o desejo e rejeição pela mãe, por exemplo) e não resolvidos que demarcam e acompanham a trajetória do homem. Deste modo, o sujeito encontra-se *partido, dividido*, com uma falta que é inerente à sua existência. Porém o homem vivencia sua identidade como se ela estivesse resolvida, definida, como resultado da fantasia de si mesmo. Isso é a origem contraditória da identidade (Hall, 2011, p. 38). Nesse contexto, a identidade surge da falta

¹⁰ Penso, logo existo (*Cogito, ergo sum*), é o princípio fundamental da teoria racionalista. Este pensamento, foi formulado por René Descartes, filósofo francês, para comprovar a existência: ao duvidar de sua existência, e logo comprovar que pode pensar, dessa forma, enquanto sujeito, ou seja, enquanto ser pensante, existe indubitavelmente.

de “inteireza de nós como indivíduos, que é preenchida a partir de nosso exterior” (Hall, 2011, p. 39). Grande parte do pensamento moderno sobre a subjetividade e os processos psíquicos é norteado pelo pensamento freudiano.

O terceiro descentramento refere-se ao trabalho de Ferdinand Saussure (1857-1913). O linguista estruturalista afirmava que nós não somos autores das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos. A língua é vista como um sistema social e não como um sistema individual. Desse modo, a língua é um meio para produzir significados tendo em vista o posicionamento no interior das regras da língua e dos sistemas de significados de nossa cultura (Hall, 2011, p. 40). Assim, as palavras assumem um caráter multimodal, pois elas sempre carregam ecos de outros significados culturais. O significado surge nas relações de diferença e identificação, como, por exemplo, noite/dia; sim/não. Tal analogia pode ser percebida também na constituição identitária, eu/outro. Sobre a relação de língua e identidade, Hall (2011), pontua:

O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. (pp. 41-42)

O quarto descentramento ocorre do pensamento do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). O pensador destaca um novo tipo de poder, denominado de *poder disciplinar*, que está preocupado com a regulação, com a vigilância e com o domínio do indivíduo e do corpo. Na modernidade, o objetivo institucional é manter a vida e todos os tipos de atividades sob controle e disciplina com base no poder dos regimes administrativos; produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil. No

entanto, esse regime disciplinar, que tem sua origem nas organizações administrativas que são pautadas no coletivo, produzem um maior isolamento, vigilância e individualização do sujeito (Hall, 2011, pp. 42-44).

O quinto e último descentramento é originado das ideias do movimento feminista. O feminismo faz parte do *boom* de movimentos sociais que surgiram durante os anos sessenta, do século XX. Tais movimentos são a marca do nascimento da modernidade tardia (movimentos estudantis, lutas pelos direitos civis, movimentos revolucionários, movimento pela paz, entre outros). Esses movimentos sociais suspeitavam de todas as formas burocráticas de organização e favoreciam a espontaneidade e os atos de vontade política. Todos (movimentos estudantis, revolucionários, feminismo, movimentos pela paz, etc.) tinham uma ênfase cultural forte, que apelava para a identidade social de suas origens. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, etc. Isso constitui o nascimento histórico do que mais tarde foi chamada de *política de identidade* – uma identidade para cada movimento (Hall, 2011, pp. 44-45). Adiante, o feminismo chamou atenção ao contestar politicamente estruturas da vida das pessoas como: a família, a sexualidade, a divisão dos trabalhos domésticos, os papéis dos pais quanto à educação e responsabilidade de seus filhos etc. Assim, o feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte de uma mesma identidade, “a humanidade, substituindo-a pela questão da diferença sexual” (Hall, 2011, p. 46).

Nesse sentido, Hall (2011, p. 46) sinaliza que o movimento feminista suscitou a politização da subjetividade e o processo de identificação – homens/mulheres, pais/filhos, filhos/filhas. Logo depois, surgiu o debate em prol do reconhecimento das identidades sexuais e de gênero. Essas dinâmicas identitárias fomentaram as inúmeras lutas políticas,

sociais e subjetivas dos grupos minoritários que a modernidade tardia forjava, as identidades culturais, pautadas na diferença.

Atualmente, experimenta-se mudanças profundas nas relações dos homens entre si e para si. Há, de maneira geral, inúmeros questionamentos sobre a validade absoluta das dimensões fundamentais que marcaram a existência humana, como por exemplo, a dimensão política, econômica, histórica, entre outras. Ademais, na contemporaneidade, o conceito de identidade tem sido empregado em vários campos das ciências humanas e sociais, em distintos aportes epistemológicos (Silva, D. N. H., & Moraes, 2007).

Autores como Bauman (2008) e Hall (2007) dissertam sobre este sujeito contemporâneo. Hall (2011) define que não é possível entender o homem do século XXI de maneira unificada em torno de um *eu coerente*. Ela é uma *celebração móvel*, em que o sujeito atua de diferentes maneiras (às vezes, performances contraditórias) de acordo com o contexto (que pode ser real ou virtual). A multiplicidade dos sistemas de significações imprime um novo ritmo nos processos simbólicos, dentre eles o processo identitário. Os sistemas de representação social também são multifacetados, o que oportuniza novas formas de intercâmbios semióticos. Assim, a identidade plena e unificada torna-se uma fantasia (Hall, 2011, p. 13). A identidade é um processo provisório (Hall, 2011, pp. 12-13).

Essa sensação de angústia, do não lugar, das posições não definidas gera uma individualidade que é atravessada por múltiplas demandas que se sobrepõem às práticas sociais. Contudo, para os autores marxistas, os modos de expressões subjetivas não estão descolados de um contexto político, econômico e histórico mais amplo. Assim, se houve uma mudança nas concepções, certezas e modos de compreensão da própria subjetividade, ela tem que ser explicada segundo o momento histórico em que se deu; as

correlações de forças, as transformações nas relações de trabalho e configuração dos campos ideológicos em disputa. É a análise das contradições que o próprio tempo histórico produz que é possível depreender a essência do fenômeno (Jameson, 2006).

Nesse contexto paradigmático, em que programas teóricos e acadêmicos colocam-se em disputa, conceitos como identidade e cultura sofreram transformações por conta das mudanças de paradigmas: revoluções, diásporas e guerras. Nesse ínterim, surgem os Estudos Culturais¹¹, na década de sessenta, propondo investigar as diversas culturas minoritárias (ou contra-hegemônicas), para além de uma concepção elitista de cultura. Para tanto, tem-se o reconhecimento da capacidade dos sujeitos sociais de manifestarem-se por meio de diferentes práticas simbólicas (Guareschi, Medeiros, & Bruschi, 2003, p. 37).

Atualmente, os Estudos Culturais constituem uma vasta rede com cursos, periódicos, grupos de estudos e programas de pós-graduação em diversas universidades, exercendo influência em várias disciplinas (Sociologia, Filosofia, Pedagogia, Linguística entre outras). O recorte epistemológico é diversificado e, muitas vezes, contraditório (Amorim, A. C. F. de, 2013). Alguns autores anunciam uma releitura marxista; outros trabalham com as distintas formas de poder associado ao conhecimento e outros, investigam a partir das representações sociais ou partem de uma releitura pós-moderna da psicanálise (Johnson, Escosteguy, & Schulman, 2010).

Nessa conjuntura, essa corrente teórica tem se preocupado com a natureza subjetiva e com a produção cultural dos movimentos sociais. Os aspectos culturais dos movimentos políticos e sociais ganham vez no discurso acadêmico. Dentre esses estudos,

¹¹ Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, entre as décadas de 1950 e 1960. Em um viés interdisciplinar, tem como principal característica estudar as culturas contra-hegemônicas e populares, tendo como eixo de análise a linguagem e a cultura.

os grupos minoritários revelam-se uma importante área a ser estudada e atraem cada vez mais pesquisadores.

Nesse sentido, o grupo de surdos, considerado uma minoria linguística, é mote para muitas pesquisas em diversas áreas do conhecimento dentro do aporte dos Estudos Culturais. Por conseguinte, as pesquisas da área da surdez têm contemplado o viés cultural, inaugurando o campo de investigação denominado Estudos Surdos, que inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes como centrais para se compreender a surdez, como poderá ser visto a seguir (Sá, 2006).

Estudos Surdos e Identidade Bilíngue e Bicultural: a construção de um campo investigativo

Os estudos linguísticos de Stokoe (1960) redimensionam a surdez; não há deficiência para ser curada. Não se trata de uma reabilitação para os surdos por meio de terapias fonoarticulatórias que ficaram em vigência durante décadas, representando sofrimento e anulação do povo surdo, como já explicitado no capítulo anterior.

A compreensão de que os surdos constituem uma minoria linguística gerou interesse em diversos campos de estudo como: Antropologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, Educação e Psicologia. Sem dúvida, o fato de os surdos serem considerados uma minoria linguística implicou na revisão de categoriais binárias, a saber: ouvinte/surdo; maioria ouvinte/minoria surda; língua oral/língua de sinais.

Segundo essa nova conceituação e representação da surdez, surge no campo acadêmico, uma linha teórica denominada Estudos Surdos, que de acordo com Skliar (1998) pode ser conceituada:

Como um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (p. 5)

Para este escopo teórico, os surdos formam um grupo cultural politicamente organizado que não pode ser definido como deficientes auditivos, afastando de vez a tradição médico-terapêutica (Sá, 2006, p. 47). A partir da ênfase na língua de sinais e em seus desdobramentos culturais, sociais e subjetivos, a surdez caracteriza-se como um fenômeno cultural. Assim, questões como: cultura surda, movimento surdo e identidade surda ganham destaque.

A identidade surda, assim como qualquer outro processo identitário, não é homogêneo, estático, composto de verdades absolutas. É com base em questionamentos e das inúmeras vozes que o sujeito se descobre e se redescobre no jogo social.

Sobre o jogo social, Perlin (1998a) comenta:

Os contatos que os surdos realizam entre si proporcionam negociações de diferentes representações de identidades surdas. Através das relações e trocas de um conjunto de significados, informações e comportamentos do tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico se caracterizam as identidades surdas presente num grupo social que tem uma determinada cultura. Esta auto-produção de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o “nascimento” cultural.

A questão identitária surda vem ganhando destaque nos estudos referentes à língua e identidade. Historicamente, o surgimento da comunidade surda está ancorado nas questões linguísticas. Sem aprofundar especificamente nesta questão, há uma máxima de que, onde se tem uma língua se tem, impreterivelmente, uma cultura. Bennett (1993) disserta que língua e cultura são de certa forma, indissociáveis, não sendo possível perceber quando se finda uma para dar início à outra.

Tal aspecto assume centralidade quanto à identidade surda:

A cultura surda tem na sua língua de sinais mais forte conotação de identidade. Os surdos se reconhecem e são reconhecidos pelas suas línguas de sinais. Diferentes entre si, correspondendo aos diversos países em quais pertencem, elas constituem um fator poderoso de identificação entre as muitas culturas surdas por sua modalidade espaço-visual. Pertencer à cultura surda implica em dominar, em maior ou menor grau, a língua de sinais que caracteriza o grupo ao qual aquele surdo se integra. (Campos & Stumpf, 2012, p. 177)

No entanto, é importante observar como estes discursos estão banhados de estruturas ideológicas de manutenção e afirmação que só podem ser explicados e compreendidos pelo tempo histórico e as condições materiais de (sobre)vivência dos sujeitos.

Assim, o movimento surdo é a representação da resistência e luta pela preservação da língua de sinais, da cultura e da identidade. Este processo retrata quem são os surdos, a cultura surda e o que defende seu movimento:

Esta representação do sistema utilizado pelos Surdos, cujos valores, normas e símbolos do sensorial da visão e do tato, que atraíram as pessoas surdas deve ser respeitado [...] As trajetórias da comunidade Surda, nas suas lutas, macetes,

enganações desvirtuadas e até a glorificação da Lei 10.436/02¹² implica a possibilidade de mostrar as tensões e desrespeitos entre grupos culturais distintos. (Campello, 2014, pp. 95-96)

Respeitadas as considerações levantadas até aqui, o atual momento histórico da surdez, como fenômeno cultural, abre indagações sobre os processos identitários e minorias linguísticas. Entretanto, esse interesse torna-se ainda maior quando o recorte investigativo está localizado em surdos que não conhecem a língua de sinais, que não consolidaram experiências com a comunidade surda e que, portanto, estão à margem de qualquer tipo de reconhecimento social. É sobre eles que se trata a presente pesquisa.

**Delimitação do Estudo: discursos linguísticos contra-hegemônicos
– o caso dos surdos adultos, pobres e não proficientes em Libras**

Tradicionalmente, a identidade surda esteve vinculada ao falante ou não falante da língua de sinais, creditando à língua o único meio de se legitimar a identidade.

Estudos de Lunardi (2003) aponta que identidades surdas são:

[...] aquelas que estão presentes no grupo dos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita. O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, vai construindo sua identidade fortemente centrada no ser surdo, na identidade política surda. (p. 20)

M. P. M. Silva (2009) aponta que essa legitimação de língua e identidade surda decorre do contato com o outro:

¹² Lei que regulamenta a Libras – língua brasileira de sinais como língua da comunidade surda e torna obrigatório intérpretes de língua de sinais em locais públicos, a saber faculdades, bancos, universidades, palestras etc.

Ocorre que, em contato com outro surdo que também usa língua de sinais, surgem novas alternativas, possibilitando processos de interação, compreensão, diálogo e aprendizagem que não seriam possíveis apenas por meio da linguagem oral. Importa notar que a necessidade de identificar, obriga, também no caso do surdo, a excluir as diferenças. (p. 27)

A autora aponta ainda, as relações heterogêneas dentro da comunidade surda, principalmente, ao que tange às questões linguísticas. Ser surdo, é assumir a posição de libras-falante, por exemplo. Já os surdos que oralizam e sinalizam, pertencem à outro grupo, o de surdos bilíngues (Silva, M. P. M., 2009, p. 40).

A questão histórica de exclusão abre brechas para que as relações de identificação sejam subjetivadas no ínterim da resistência. No jogo social isso se revela nas reações radicais em torno de uma língua, uma cultura, uma identidade (Souza, 2007).

A importância da língua na questão identitária está relacionada aos aspectos ideológicos de diferentes dimensões. Nessa esfera, elementos hegemônicos (e contra-hegemônicos; resistências, lutas, embates etc.) que demarcam e configuram processos de identificação (identificar-se com o quê? com quem?) vão garantindo, na historicidade das comunidades, o sentido de existência no grupo e pelo grupo com o objetivo de garantir várias e diversas conquistas; a unidade política e econômica, o pertencimento nacional, grupal, o fortalecimento de minorias dentre outros¹³. No caso dos surdos, o foco dos debates e das reivindicações da comunidade esteve, conforme sinalizado anteriormente, atrelado à relevância e respeito a língua de sinais.

¹³ Santos e Cavalcanti (2008) apontam o caso dos “brasiguaios”, que são imigrantes brasileiros para o Paraguai na década de 1960. A autora questiona a construção da(s) identidade(s) que é(são) negociada(s) no intuito de atender a interesses e ideologias. Ora se narram como brasileiros, ora como paraguaios. E ainda, como nenhum dos dois, e sim “brasiguaios”. Essas negociações acontecem de acordo com o desejo de mobilidade social, portanto, são negociações identitárias socialmente construídas no jogo dialético subjetivo.

Perlin (1998a) organizou o primeiro estudo a respeito de identidade surda, no Brasil, tendo como referência a relação do surdo com a língua de sinais. A autora identificou algumas características identitárias que os surdos geralmente vivenciam e estruturou categorias:

- *Identidade Surda/Identidade Política* – refere-se aos sujeitos surdos que criam um espaço cultural próprio dentro de uma esfera cultural majoritária. Ou seja, recriam a cultura visual, reivindicando a História e a alteridade surda;
- *Identidades Surdas Híbridas* – constituída por surdos pós-locutivos, que nasceram ouvintes e se tornaram surdos;
- *Identidades Surdas de Transição* – configuradas por surdos que viveram sob o domínio da cultura ouvinte (em geral, os surdos oralizados) e que, posteriormente, são inseridos na comunidade surda (processo de “des-ouvintização” da representação da identidade);
- *Identidade Surda Incompleta* – são surdos que vivem sob o domínio da cultura ouvinte e negam a identidade surda;
- *Identidades Surdas Flutuantes* – sujeitos surdos que reconhecem (ou não) sua subjetividade, mas que desprezam a cultura surda, não se comprometendo com a comunidade.

Mais recentemente, Perlin (2003; Perlin & Stumpf, 2012) avança na contribuição teórica, abordando a questão identitária como *ser e estar sendo surdo*. Esse *ser e estar sendo surdo* advém de um processo cunhado na experiência de vivenciar a surdez:

Neste ser e estar sendo entra a maioria dos surdos e envolve a temporalidade e a espacialidade como política. O estar sendo surdo entre nós é considerado um estar

na experiência surda componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo. (Perlin, 2003)

A autora explora, ainda, que os elementos que constituem o *ser e estar sendo surdo* emergem nas narrativas surdas e só pode ser compreendido a partir da vivência cultural, de atos experienciais.

Os estudos de Perlin sobre o *ser e estar sendo surdo* é uma face do *Deafhood*, no Brasil. O *Deafhood* é um termo cunhado por Ladd (1993), pesquisador surdo britânico, e designa o processo de libertação da história opressora, liderada pelo ouvintismo. O conceito representa a luta dos surdos, os processos identitários, a experiência, a vivência dentro das comunidades surdas (Ladd, 1993, p. 5).

Nesse sentido, Ladd e Gonçalves (2012) dissertam acerca da relação entre *Deafhood* e os estudos de Perlin:

Deafhood, ou o ser Surdo Perliniano, funciona como uma representação de uma identidade unificadora, o que Spivak denominou essencialismo estratégico (Spivack, 1988b; 2001). *Deafhood* desempenha o papel de um eixo holístico e unificador que não só une todos nós como surdos, mas também é uma força geradora e criativa que lhes permite ser na diferença e realizar suas potencialidades e habilidades enquanto indivíduos. (p. 12)

O problema, contudo, é o conceito de diferença linguística em si e por si; o uso (ou não) da língua de sinais e/ou do pertencimento (ou não) a comunidade surda não dá conta de explicar a constituição identitária dos surdos que estão à margem do movimento surdo e/ou fora de qualquer tipo de assistência social, educacional ou psicológica. Ou

seja, essa pretensa *representação de uma unidade unificadora* parece não estabelecer contatos com surdos que estão fora do *eixo holístico*.

Frente às inúmeras contradições que emergem da e na condição bicultural contemporânea a constituição da identidade do surdo é muito mais complexa e implica em uma compreensão mais crítica sobre como se dá a constituição da *pessoa social*, como diria Vigotski (Pino, 2000). Para se entender a formação da pessoa, sua identidade, é necessário ater-se às condições materiais, historicamente produzidas, e, portanto, ideológicas, de compreensão da constituição social da identidade. Quando são focalizados os surdos que não sabem a língua de sinais, pobres e que não participam da comunidade surda, a indagação é urgente: afinal, que identidade é essa? Que surdo é esse?

Desse modo, o presente estudo pretende investigar e compreender a identidade dos surdos que se encontram fora do ambiente linguístico privilegiado pela comunidade surda¹⁴, tendo como indagações norteadoras: a) quais são os elementos que são reconhecidos, por eles, como definidores da sua condição cultural?; b) Como eles se descobrem surdos?; e, c) quais instrumentos mediacionais, além da língua, compõem sua trajetória de pertencimento social? Enfim, como os surdos se tornam surdos?

Objetivo Geral

Analisar as narrativas dos surdos jovens e adultos que não são necessariamente proficientes em língua de sinais, pobres e não vivenciam experiências junto à comunidade surda majoritária acerca do processo de constituição identitária.

¹⁴ Campello (2014, p. 97) refere-se a estes surdos como *elite*: “Esta língua (a língua de sinais) é de fato utilizada pela elite do povo Surdo, que vive na chamada globalização, e tiveram acesso as informações em curto espaço de tempo na Língua de sinais. Vale ressaltar que esta elite linguística, é composta por pessoas das diferentes classes sociais; isto é, Surdos advindos tanto das classes alta, média, como da pobreza, onde se encontra a maioria do povo Surdo”.

Objetivos Específicos

- Identificar e problematizar, por meio de diversos recursos audiovisuais, como os surdos relatam os contextos de vida em que se deram a *descoberta* da condição surda;
- Analisar quais instrumentos mediacionais (para além da língua de sinais) marcam a trajetória de pertencimento à experiência bicultural e condição bicultural identitária;
- Evidenciar as relações identitárias na interseção com as diferenças econômicas, sociais e culturais que circunscrevem os surdos.

CAPÍTULO III

Metodologia

Para a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético a realidade objetiva em potencial pode ser transformada. A dialética marxista caracteriza-se como um método científico que percebe o mundo como “um processo de complexos e não de coisas acabadas, definitivas” (Gomide, 2012, p. 2). Esta metodologia busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, à concepção de realidade, de mundo e de vida. Compreender os fenômenos deste modo, significa, então, superar a aparência imediata das coisas e atingir sua essência.

No Manuscrito de 1929, Vigotski postula a lei genética geral do desenvolvimento cultural (Pino, 2005), que implica a compreensão de duplo acontecimento do desenvolvimento cultural ontogenético. Para o psicólogo russo, conforme explorado anteriormente, o desenvolvimento ocorre em dois momentos e em planos diferentes: primeiro no social, depois no psicológico – na categoria interpsicológica, para depois ser elaborado no plano intrapsicológico (Romanelli, 2011). Este caráter monista que se estabelece na conjuntura dos dois planos é viabilizado pela mediação sógnica. A análise do funcionamento psíquico e questões que se desdobram dele só podem ser analisadas à luz da objetividade encontrada na palavra. É o signo que entrevê o acesso à realidade material e ao conteúdo psíquico dos homens. Assim, a mediação simbólica é central para a construção objetiva científica e precisa ser levada em conta quando questões teóricas emergem nos aspectos metodológicos do problema de pesquisa (Amorim, M., 2004; Romanelli, 2011).

A importância da mediação simbólica é evidenciada na pesquisa de campo que envolve o outro. É somente este encontro com o repertório simbólico do outro que permite a descoberta com a alteridade. Esse encontro sógnico estabelece o estranhamento, que se configura como entrada para as questões “do país do outro”, como explicita M. Amorim (2004):

[...] a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência [...] (p. 26).

Essa compreensão é muito importante para o presente trabalho, especialmente, por se tratar de uma investigação que opera com modalidades linguísticas diferentes; sujeitos surdos e pesquisadora e intérpretes ouvintes. Nesses termos, estar em contato com o conjunto simbólico e representativo do outro, proporciona o encontro não só com a alteridade, ou com a tradução de um fenômeno simbolicamente alteritário, mas é “permanecer a diferença entre seu próprio sistema e alteridade – a outra língua, a outra teoria, o outro psiquismo, o seu e o próprio outro” (Amorim, M., 2004, p. 46).

Esta trajetória viabilizada pela experiência com a palavra, configura-se em uma jornada de descoberta dupla, para a pesquisadora e para os sujeitos surdos. A troca de experiências; falar de si; escutar o outro etc., não é uma prática rotineira para surdos. Isso ocorre não somente por fatores de acesso linguístico, mas pela ausência de vivências em narrar-se, circunscrever-se em si e sobre si mesmo, orientando-se para um outro que escuta (vice-versa). Buscando favorecer as trocas, o presente trabalho optou pela consolidação de um grupo focal, conforme será apresentado a seguir.

Os procedimentos de pesquisa compreenderam, assim, a análise das dinâmicas enunciativas emergentes no grupo focal. Foi feito um recorte de episódios, elencando os principais momentos da pesquisa de campo, tendo em vista os objetivos deste estudo.

Caracterização do trabalho de campo

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela formação de um grupo focal. De acordo com Gatti (2005) o grupo focal tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas em grupo “conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos” (p. 9). Este encontro com o outro, que só é possibilitado em grupo com base em um recorte de pesquisa específico (no caso desta, surdos), possibilita elementos emergentes de significações interativas e contextualizadas historicamente. Gatti (2005), alerta ainda, que os grupos focais são particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes. Essa dinâmica é importante para compreender divergências, contraposições e contradições.

A composição do grupo focal contou com a participação inicial de oito participantes, e foi finalizado com três surdos, o que será demonstrado e esclarecido adiante. Os encontros ocorriam semanalmente, com duração de duas horas cada, entre abril e dezembro de 2013, em uma instituição de apoio para surdos.

A instituição está inserida no funcionamento estrutural da Secretaria de Educação do Distrito Federal e tem por objetivo oferecer cursos de Libras para a comunidade, cursos profissionalizantes para surdos, preparatório para o mercado de trabalho, atendimento psicopedagógico entre outros. Ela realiza formação aos surdos na estrutura de

curso/oficinas e atendimento educacional especializado. Todos os professores, além de licenciados, são intérpretes educacionais, com fluência em língua de sinais.

Os encontros aconteceram em uma sala reservada a fim de garantir o sigilo das informações. As cadeiras eram dispostas em formato de olho (dois semicírculos orientados horizontalmente), tendo em vista a particularidade visual dos sujeitos.

Uma característica do atendimento na instituição, em que foi realizada a pesquisa, é a inconstância na participação dos surdos nas aulas e nos atendimentos. Assim, um surdo podia ficar de um a dois meses sem comparecer e, logo depois, retomava suas atividades. As justificativas para essa ocorrência, segundo a coordenadora e supervisor da instituição, eram várias: dificuldade de chegar até a localidade da instituição (a mesma localiza-se ao lado de um terminal rodoviário); problemas familiares; início em algum trabalho; desmotivação entre outros. Adiante, o ingresso nesta instituição não necessitava de um período próprio para acontecer, ou seja, a comunidade surda poderia iniciar a participação a qualquer momento do ano letivo, salvo a participação em alguns cursos semestrais.

Como pode ser desdobrado, todos esses fatores dificultaram a constância de um grupo de surdos. Dessa forma, durante um período de 4-5 meses, os participantes variavam, porém três deles estiveram no grupo até a sua finalização: Liana, Isadora e Gilberto. No segundo semestre, foi feito um compromisso entre os integrantes do grupo e a pesquisadora, de que a participação no grupo estava restrita à presença, podendo ter somente duas faltas justificadas e pontualidade, outro fator de dispersão. Outra problemática emergente na implementação do trabalho de campo refere-se à resistência dos surdos em serem filmados. Preocupações com o sigilo, fofoca e timidez eram

justificativas recorrentes. Entretanto, à medida que o grupo construía uma relação de confiança, estes motivos findaram-se.

A escolha por uma instituição de atendimento para surdos jovens e adultos se deu por compreender que este seria o lugar em que a comunidade surda realizava encontros, manifestações da cultura surda, organizam-se socialmente e politicamente. No entanto, a realidade que se apresentou compunha uma clientela de surdos com problemas com o abuso de entorpecentes; surdos que ali estavam cumprindo medida de pena social; surdos fora do sistema educacional, que não tinham frequentado o ensino regular bilíngue para surdos, atendimentos especializados, ou educação de jovens e adultos; surdos sem língua alguma que chegavam na instituição para aprender Libras; surdos encaminhados pelo sistema de saúde e assistência mental e muitos surdos idosos em condições de risco social, sem língua ou documentação.

Dessa forma, o grupo focal que se formou para esta pesquisa, apresenta características específicas em relação aos surdos que vivenciam a experiência identitária em outros contextos sociais, econômicos e culturais, divergindo dos grupos majoritários da comunidade surda (grupos e movimentos políticos e culturais articulados, surdos com ensino superior e/ou pós graduação, líderes comunitários, entre outros).

A pesquisa foi conduzida por uma equipe multidisciplinar responsável pela condução da investigação; uma pedagoga (a pesquisadora deste trabalho), dois intérpretes (um atuou no primeiro semestre e outro no segundo) e uma psicóloga¹⁵ (que atuou somente no primeiro semestre). A mudança de intérprete de Libras ocorreu pelo fato de o primeiro profissional ter apresentado incompatibilidade com os horários de

¹⁵ A psicóloga atuou no grupo Surdez e sofrimento psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional – um estudo preliminar (Costa & Silva, 2010).

funcionamento do grupo em decorrência de seu novo emprego; a psicóloga precisou ausentar-se pelo mesmo motivo. Vale salientar que a psicóloga e pedagoga têm conhecimentos intermediários em Libras e já tinham experiência com atendimentos aos surdos.

O trabalho de campo foi orientado a partir dos marcadores presente, passado e futuro de modo a estruturar as narrativas dos surdos. Desdobraram-se temas como família, infância, sexualidade, trajetórias escolares, relações parentais, entre outras. Os recursos mediacionais incluíram filmes, livros, debates, construção de painel e fotografias.

Este último recurso, a fotografia, ocupou lugar central para estruturar as narrativas dos surdos, tendo em vista sua singularidade visual, mas, também, a dificuldade dos surdos em acessar as memórias a respeito da infância, vivências do diagnóstico, entre outros.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos em questão eram surdos jovens e adultos, com idade entre 25 e 55 anos. Todos frequentavam a instituição por diversos motivos: oficinas, atendimentos, aulas ou convivência com outros surdos. Tendo em vista que a intervenção era pautada na circulação da palavra, um pré-requisito para a participação na pesquisa era ser falante da Libras, independente, de sua fluência.

Vale salientar que todos expressaram sua concordância em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶ e o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa¹⁷.

¹⁶ Ver Apêndice A.

¹⁷ Ver Apêndice B.

As famílias dos participantes eram de origem da região do nordeste brasileiro que migraram para Brasília em busca de melhores condições de subsistência, com exceção de Isadora. Eram os únicos surdos de suas famílias.

No Quadro 1 estão descritos os surdos que deram prosseguimento ao trabalho de construção do grupo focal. São eles (nomes fictícios):

Quadro 1

Participantes da Pesquisa

Nome / Idade	Tereza / 37
Breve biografia e Escolarização	Tereza tem uma irmã e mora ainda com os pais. É surda profunda unilateral e apresenta bom potencial auditivo do ouvido direito. Sua comunicação familiar se dá por oralização. É casada com um surdo e tem uma filha ouvinte com quem se comunica em língua de sinais. Estudou boa parte de sua vida em uma escola especificamente oralista, tendo contato com a educação bilíngue no ensino médio, em uma escola regular, onde aprendeu língua de sinais. Relata ter conflitos familiares pela dificuldade na comunicação.
Proficiência em Libras	Nível básico em língua de sinais (no início da pesquisa).
Participação nos encontros	04/04/2013 a 14/11/2013. Tereza necessitou se ausentar por motivos familiares.

Nome / Idade	Isadora / 27
Breve biografia e Escolarização	Tem uma irmã mais nova. Possui potencial auditivo do ouvido esquerdo e é surda profunda do direito; utiliza o aparelho de amplificação sonora individual (AASI). Seu primeiro período de escolarização se deu em escola oralista, onde adquiriu boa oralização e lá também teve seu contato com a Libras. Estudou em escolas inclusivas e bilíngues, a partir da 5ª série, e teve contato com elementos da cultura surda como: teatro surdo, coral de surdos, movimentos de luta pela inclusão, entre outros. Isadora é transexual não operada, e está em terapia hormonal. Sua relação familiar é conturbada por conta de sua orientação sexual e do uso da Libras: seus familiares preferem que ela oralize. Apesar de possuir bom potencial auditivo e oralizar bem, Isadora afirma-se como surda, que comunga da cultura e comunidade surda e da língua de sinais.
Proficiência em Libras	Fluente em língua de sinais, mediava as interações no grupo e auxiliava na interpretação.
Participação nos encontros	12/09/2013 a 12/12/2013. Isadora entrou no segundo semestre.

<p>Nome / Idade</p>	<p>Gilberto / 55</p>
<p>Breve biografia e Escolarização</p>	<p>É o mais velho de seus irmãos e a comunicação em sua família se dá por gestos caseiros. É surdo profundo bilateral. Começou a aprender Libras na instituição citada nessa pesquisa, onde estava cumprindo pena social, por envolvimento em diversas brigas com vizinhos. Possui histórico de maus tratos por parte da família, prostituição e é portador do vírus HIV, Aids. Seu processo de escolarização se deu em escolas regulares, tardiamente (entrou na escola aos nove anos) sem ensino sistemático oralista ou em língua de sinais. Quando se mudou para Brasília, relata que houve melhora em sua vida. Sua participação na instituição foi o primeiro contato com outros surdos.</p>
<p>Proficiência em Libras</p>	<p>Segundo o relato da coordenadora e professores da instituição, Gilberto chegou sem língua. Comunicava-se por gestos e ficava nervoso com frequência, pois não era compreendido. Sua Libras era de difícil compreensão, pois alternava-se entre gestos caseiros, língua de sinais e datilologia. A partir do segundo semestre, Gilberto já demonstrava melhor comunicação em Língua de Sinais.</p>
<p>Participação nos encontros</p>	<p>Começou a participar da pesquisa em agosto, pois no primeiro semestre não possuía língua para comunicar-se com o grupo. Participação: 08/08/2013 a 12/12/2013.</p>

Nome / Idade	<p style="text-align: center;">Janaína / 31</p>
Breve biografia e Escolarização	<p>Janaína é filha única, possui bom potencial auditivo do ouvido esquerdo e utiliza AASI. Seus pais já são falecidos, e reside sozinha no apartamento que herdou. Possui o 2º grau completo, estudou em uma escola inclusiva a partir da 8ª série, mas aprendeu Libras na rua.</p> <p>A comunicação em sua família se dá por oralização, mas ela insiste em ensinar um pouco de língua de sinais para sua tia, que não adere muito. Apresenta histórico familiar conflituoso e afirma ter rompido com sua família no ano de 2013, por conta das dificuldades na comunicação (não aceitação da língua de sinais) entre outras questões pessoais que não expôs no grupo. Participa de várias atividades na instituição.</p>
Proficiência em Libras	<p>Nível Intermediário em língua de sinais (no início da pesquisa).</p>
Participação nos encontros	<p>04/04/2013 a 06/06/2013.</p> <p>Não participou até o final, pois seus horários profissionais eram incompatíveis com o horário do grupo.</p>

Nome / Idade	<p style="text-align: center;">Liana / 32</p>
Breve biografia e Escolarização	<p>Tem cinco irmãos, possui potencial auditivo mediano do ouvido esquerdo, e não gosta de utilizar AASI. Se comunicava exclusivamente em língua de sinais. A comunicação com sua família se dá por gestos caseiros e mímicas, pois Liana nunca foi oralizada. Às vezes, tentava oralizar sem emissão de som, apenas com movimentos labiais (leitura labial). Estudou a maior parte de sua vida em escolas tradicionais, sem amparo para sua singularidade: não teve acesso nem à educação oralista, nem à língua de sinais. Atualmente, cursa o 2º grau em uma classe exclusiva para surdos adultos, em uma escola regular. Começou a ter convivência com surdos na instituição em questão, onde participa de várias atividades. Aprendeu Libras aos vinte e nove anos. Relata que suas relações familiares são conflituosas por conta da comunicação.</p>
Proficiência em Libras	<p>Nível Intermediário em língua de sinais (no início da pesquisa).</p>
Participação nos encontros	<p>04/04/2013 a 12/12/2013.</p>

<p>Nome / Idade</p>	<p>Ricardo / 27</p>
<p>Breve biografia e Escolarização</p>	<p>Ricardo tem sete irmãos, é surdo profundo, bilateral. Sua comunicação na família se dá por gestos caseiros, mímicas e português escrito, exceto com sua irmã, com quem mora e sabe Libras. Na primeira etapa do Ensino Fundamental, não teve educação oralista e nem em língua de sinais. Começou a aprender libras aos 16 anos, com surdos na rua. Teve contato com a educação bilíngue já aos 20 anos, no 2º grau, em Brasília.</p>
<p>Proficiência em Libras</p>	<p>Fluente em língua de sinais</p>
<p>Participação nos encontros</p>	<p>04/04/2013 a 19/09/2013. Não participou até o final, pois seus horários profissionais eram incompatíveis com o horário do grupo. Sua participação nos encontros era flutuante.</p>

Quadro 2

Quadro resumo dos participantes

Nome/Idade	Liana/32	Janaína/31	Isadora/27	Ricardo/27	Gilberto/55	Tereza/37
Tipo de Surdez	Surdez unilateral	Surdez unilateral	Surdez unilateral	Surdez bilateral	Surdez bilateral	Surdez unilateral
Proficiência em Libras	Nível Intermediário	Nível Intermediário	Fluente	Fluente	Nível básico.	Nível básico

**Especificidades do trabalho de campo:
a participação do intérprete e do psicólogo**

Aspectos éticos

Esta pesquisa atendeu aos princípios éticos que regem a pesquisa em ciências humanas, foram utilizadas as Diretrizes e Normas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos estabelecidas pela Resolução nº 466, editada em 2012 pelo Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde (CNS/MS). Após a submissão e aprovação de projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, algumas medidas foram tomadas para o não constrangimento dos sujeitos de pesquisa, a saber: adoção de nomes fictícios, disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participação voluntária, o sigilo em relação ao material vídeo-gravado, entre outras questões.

O intérprete

Um aspecto importante e particular desta pesquisa refere-se à participação do profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este compõe a dinâmica de uma equipe multidisciplinar, conforme explicitado. O intérprete que atuou no primeiro semestre, tinha curso de Libras em Contexto pelo FENEIS-DF (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), e o Prolibras (Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e Ensino de Língua Brasileira de Sinais).

O intérprete, que atuou posteriormente, realizou cursos de técnicas de tradução e interpretação pela FENEIS-DF, é graduado em Letras Português-Inglês, com ênfase em coesão e coerência textual em textos de alunos surdos. Está cursando pós-graduação em docência e tradução e interpretação em Libras. É também intérprete voluntário em igrejas.

É importante ressaltar que o trabalho deste profissional não é neutro, pois se encontra em um processo comunicativo que transita entre duas culturas. O intérprete atua na fronteira entre dois sentidos, o da língua de origem e o da língua alvo (Lacerda, 2008; Quadros, 2004). Dessa forma, a presença deste profissional é necessária como mediador semiótico, como explica Lacerda (2008):

O sentido do enunciado é construído na interação verbal e é atualizado no contato com outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores. A interpretação é um processo ativo, que procede de sentidos que se encontram, existindo, apenas na relação entre eles, como um elo nessa cadeia de sentidos. Pode-se dizer, assim, que a interpretação se revela na multiplicidade de sentidos existentes. Destarte, em cada enunciação circulam os que são construídos por quem enuncia e por quem ouve o que foi dito; trata-se de uma construção, já que a língua não é transparente, põe em diálogo a história dos interlocutores e os conhecimentos anteriores de cada

um sobre o que está sendo dito. Se a língua e a dialogia forem assumidas dessa forma, a prática da interpretação precisa ser entendida como um processo de construção de linguagem, implicando a escolha de formas de dizer na língua alvo distintas daquelas da língua de origem. Trata-se de um trabalho de construção e produção de sentidos de e com a linguagem, no qual o intérprete tem participação ativa. (Lacerda, 2008, p. 4)

A atuação deste profissional também é regida por aspectos éticos, como sigilo, discrição e fidelidade (Quadros, 2004, p. 28), o que é compatível com as dimensões de uma pesquisa.

A psicóloga

Tendo em vista a abordagem interdisciplinar, que representa uma nova forma de conhecimento no espaço de pesquisa, o papel da psicóloga mostrou-se interessante e profícuo, principalmente, quando se depara com as dinâmicas que emergem das interações em um grupo focal. A contribuição desta profissional refere-se à escuta sensível, acolhimento, visão singular para mediar conflitos, entre outros. Dessa forma, a fim de promover troca entre profissionais e dialogar com diferentes linguagens, a intervenção de uma psicóloga no grupo foi primordial.

A pedagoga

Esta profissional atua em diversas esferas: organização das intervenções no trabalho de campo (preparação de material didático, filmes, vídeos, apresentações em slides e demais recursos mediacionais/imagéticos). Tendo em vista a formação

educacional na área da surdez, a pedagoga, que também era a pesquisadora deste trabalho, atuava na organização das temáticas que conduziram os encontros, na mediação do grupo e na organização do trabalho de campo, bem como, na devolutiva dos resultados da pesquisa junto à instituição de surdos, onde foi realizada esta pesquisa.

Modos de configuração da estrutura de análise

O trabalho de campo totalizou 20 encontros, cada uma com duração média de duas horas. Dessas, as duas primeiras não foram vídeo-gravadas, devido à resistência dos surdos, pois os vínculos de confiança entre pesquisadora e grupo ainda não estavam consolidados. Os diários de campo foram compostos da seguinte forma: após cada encontro, a pesquisadora discutia com a equipe de atendimento (psicóloga e intérprete) questões que emergiam de cada dia da pesquisa em campo, como percepções acerca do atendimento, conflitos do grupo, novas intervenções, entre outras. Em segundo turno, após as transcrições dos vídeos e tratamento dos dados foram elencados eixos de análise dos resultados investigativos, como poderá ser visto no próximo capítulo.

É importante ressaltar ainda que, devido à dificuldade linguística dos surdos, as narrativas sobre um determinado tema (identidade, narrativas familiares, entre outros) não se apresentava de maneira linear, e frequentemente, era necessário retomar tais temáticas nos encontros posteriores. Adiante, para se conseguir um fragmento narrativo, foi necessário um criterioso trabalho de tratamento e análise dos elementos discursivos. Este exercício só foi possível a partir da análise das vídeo-gravações e dos eixos norteadores das narrativas: presente, passado e futuro.

A síntese temática dos encontros é apresentada no Quadro 2:

Quadro 2

Síntese Temática dos Encontros

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 1 04/04/2013	Apresentação do grupo e projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projeto e a Equipe. - Conhecer o grupo de surdos. - Estabelecer regras: cumprimento dos horários, assiduidade, princípios éticos e sigilo. - Assinatura do TCLE. 	Ricardo, Liana, Isadora e Tereza

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 2 11/04/2013	Exposição do filme “Sou surdo e não sabia”	<ul style="list-style-type: none"> - Incitar as narrativas biográficas; narrativas da infância. - Compartilhar as experiências acerca da surdez e relações familiares. - Compromisso ético do grupo de pesquisa: fofoca x sigilo. 	Liana, Tereza, e Janaína
Encontro 3 18/04/2013	Construção de uma árvore genealógica	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o histórico familiar. - Compartilhar experiências sobre as relações parentais e a surdez. - Compromisso ético do grupo de pesquisa: fofoca x sigilo. 	Liana, Tereza, e Janaína
Encontro 4 25/04/2013	Surdez e as relações parentais	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o histórico familiar. - Compartilhar experiências sobre as relações parentais e a surdez. 	Ricardo, Liana, Isadora e Tereza

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 5 02/05/2013	Surdez e narrativas da infância	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o histórico familiar. - Compartilhar experiências sobre as relações parentais e a surdez. 	Ricardo, Liana, Tereza e Janaína
Encontro 6 23/05/2013	Explicação do trabalho de pesquisa no segundo semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do novo intérprete e da psicóloga. - Apresentação de dois novos integrantes. - Retomar as regras, sigilo e assiduidade. - Retomar as narrativas do semestre anterior. 	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza
Encontro 7 30/05/2013	A descoberta da surdez	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativas acerca das experiências sobre o diagnóstico. - A importância de compartilhar experiências. 	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 8 06/06/2013	A descoberta da surdez	- Narrativas acerca das experiências sobre o diagnóstico. - A importância de compartilhar experiências.	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza
Encontro 9 08/08/2013	A descoberta da surdez	- Narrativas acerca das experiências sobre o diagnóstico. - A importância de compartilhar experiências.	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza
Encontro 10 15/08/2013	Diagnóstico e violência familiar	- Narrativas sobre as violências sofridas. - A importância de compartilhar experiências.	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza
Encontro 11 29/08/2013	Diagnóstico e violência familiar	- Narrativas sobre as violências sofridas. - A importância de compartilhar experiências.	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 12 12/09/2013	Diferenças entre surdos e ouvintes	- Exibição do filme “Dois mundos”. - Identificar as diferenças entre surdos e ouvintes.	Ricardo, Liana, Isadora, Gilberto, Janaína e Tereza
Encontro 13 19/09/2013	Diferenças entre surdos e ouvintes	- Identificar as diferenças entre surdos e ouvintes.	Gilberto, Janaína e Isadora
Encontro 14 17/10/2013	O que é identidade surda?	- Identificar o que os surdos entendem por identidade surda. - O que mudou com a língua de sinais.	Gilberto, Janaína e Isadora
Encontro 15 24/10/2013	O que é identidade surda?	- Identificar o que os surdos entendem por identidade surda. - O que mudou com a língua de sinais.	Gilberto, Janaína e Isadora
Encontro 16 07/11/2013	O que é identidade surda?	- Identificar o que os surdos entendem por identidade surda. - A comunidade surda. - O que é cultura surda?	Gilberto, Janaína e Isadora

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 17 21/11/2013	O que é identidade surda?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que os surdos entendem por identidade surda. - A comunidade surda. - O que é cultura surda? 	Gilberto, Janaína e Isadora
Encontro 18 28/11/2013	O que espero do meu futuro? Início do trabalho com fotografias	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar as experiências prospectivas dos surdos. - Estruturar as narrativas a partir da imagem fotográfica. 	Gilberto, Janaína e Isadora
Encontro 19 05/12/2013	O que espero do meu futuro? Início do trabalho com fotografias	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar as experiências prospectivas dos surdos. - Estruturar as narrativas a partir da imagem fotográfica. 	Gilberto, Janaína e Isadora

Data	Tema	Objetivos	Participantes
Encontro 20 12/12/2013	Finalização do trabalho. Sentimentos sobre a participação no grupo. O que espero do meu futuro?	- Identificar o que a participação no grupo mudou na vida dos surdos. - Identificar e analisar as experiências prospectivas. - Encerramento. -Avaliação: confecção de painéis.	Gilberto, Janaína e Isadora

Os dados foram vídeo-gravados e transcritos integralmente e, posteriormente, analisados. A partir da análise de fragmentos discursivos (análise do discurso), foi possível identificar nichos de interesse do grupo. Tais nichos foram assumindo, no decorrer da pesquisa, formato de eixos de análise, a saber:

Eixo A) Fragmentos narrativos que evocam situações vividas antes da descoberta da surdez:

A.1) A peculiaridade comunicativa no contexto familiar e social;

A.2) Situações recorrentes de violência física e emocional/psicológica;

Eixo B) Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais; e,

Eixo C) Prospecções: Facetas da constituição identitária surda: língua, identidade e relações sociais:

C.1) O encontro com a língua de sinais; e,

C.2) Aspectos da identidade bicultural.

Como poderá ser visto no próximo capítulo, os dados foram apresentados em forma de pequenas narrativas articuladas de modo a costurar as análises teóricas. Vale salientar que em um primeiro momento, pensou-se em realizar entrevistas, mas com base no referencial teórico assumido pareceu mais interessante levar em consideração as pequenas narrativas emergentes do trabalho com o grupo focal; das trocas enunciativas e do impacto dessas trocas nos posicionamentos identitários do grupo pesquisado.

CAPÍTULO IV

Resultados e Discussão

As narrativas dos surdos sobre seus processos de constituição identitária é a pergunta central explorada neste trabalho. Observou-se que essas questões ficaram bem evidentes a partir das interações no grupo. Entre as temáticas que emergiram deste encontro merecem destaque os seguintes eixos analíticos:

- A) Fragmentos narrativos que evocam situações vividas antes da descoberta da surdez:
 - A.1) A peculiaridade comunicativa no contexto familiar e social;
 - A.2) Situações recorrentes de violência física e emocional/psicológica.
- B) Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais.
- C) Prospecções: Facetas da constituição identitária surda: língua, identidade e relações sociais:
 - C.1) O encontro com a língua de sinais;
 - C.2) Aspectos da identidade bicultural.

Eixo A – Fragmentos narrativos que evocam situações vividas antes da descoberta da surdez

A.1) A peculiaridade comunicativa no contexto familiar e social

Como explorado no Capítulo I, a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes (Eleweke & Rodda, 2000). Dessa forma, a problemática central da surdez está na comunicação com os primeiros pares e, conseqüentemente, nos percalços do desenvolvimento social/afetivo, que são constituídos na e pela palavra. A fim de compreender melhor como estes sujeitos constituíram sua diferença surda, alguns encontros privilegiaram momentos que antecedem a descoberta da surdez. Foram feitas perguntas sobre quando/como perceberam que eram surdos e por meios de quais elementos identificaram sua condição peculiar.

Nesse contexto, Janaína relata questões comunicativas em sua família:

Na minha família era assim, eles ficavam falando e eu não entendia nada. Mas a minha família se preocupava em cuidar de mim. O surdo não é um problema, mas é uma preocupação. Principalmente com a comunicação, com as barreiras da comunicação. Toda minha família ficava falando, conversando e eu ali, sem entender nada. Falta muita comunicação. Eu só via bocas mexendo, mas não entendia nada. Elas mexiam, mexiam, mexiam e nada saía dali, não me tocava. Eu cresci e me desenvolvi com este problema na comunicação. Eu ficava ali, no meio, fazia papel de boba, inocente. E eles... [Janaína movimenta os dois ombros para cima e para baixo, como se expressasse que seus familiares não estivessem “nem aí”.] Isso me fazia muito mal. Ficava sentada e eles falando de um lado e do outro. Falando como se eu estivesse ouvindo normal, como se eu entendesse.

[...] *Meus pais só falavam por gestos, mímicas. [Janaína imita alguém pedindo água, comida.] Tudo tinha que apontar. A família acabou se afastando por conta disso, são distantes por conta da comunicação. Eu nasci e fui crescendo, mas sem essa comunicação. Me lembro que cresci sem saber minha idade! [Comenta surpresa.] Eu puxava a roupa da minha mãe, apontava, pedia água. Minha mãe não entendia o que eu queria, tinha que explicar, apontar várias vezes para várias coisas. Me cansava.*

[...]

Nessa mesma linha, Liana conta sobre as dificuldades comunicativas que apareciam em contextos cotidianos:

Às vezes, eu saía correndo, andava muito rápido, eu queria brincar. Eu corria sozinha e via que minha mãe corria atrás de mim. Eu não sabia o porquê disso. Durante um tempo, achei que minha mãe sempre queria brincar de pique-pega [risos]. Essas coisas você só aprende com a comunicação. Ela também ficava muito preocupada comigo, para onde eu podia correr sozinha. Eu andava sozinha no meio do mato, na fazenda. Ela corria atrás de mim, me pegava pelo braço com força. Ficava assustada. Por que ela está puxando meu braço com tanta força para falar comigo? Não entendia nada. Sem comunicação, você fica assim, vendo a vida passar...

[...]

O relato de Janaína descreve a sua comunicação com a família como um processo trabalhoso e cansativo: ela tinha de explicar várias vezes por gestos sempre que queria alguma coisa, se esforçando para que fosse compreendida. Janaína sinaliza ainda que se “[...] *sentia muito mal*” pelo possível descaso dos seus pais com a sua comunicação. Liana também ressalta que não compreendia situações cotidianas e ficava “*vendo a vida passar*”. Essas enunciações nos remetem ao problema central da surdez: a palavra.

Para Vigotski (2008), a experiência com a palavra é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como abordado no primeiro capítulo deste trabalho. São nas relações sociais, que a família, os primeiros pares sociais da criança, vão significando o mundo (nomeando, dando sentido às emoções, etc.) (Góes, 2000a).

Pereira e Vieira (2009, p. 64) apontam que grande parte dos pais ouvintes de crianças surdas utiliza a língua oral para interagir com seus filhos, porém, devido à impossibilidade de ouvir, e por não serem muitas vezes oralizadas, essas crianças conseguem adquirir *apenas fragmentos* da fala real dos pais. Embora passem suas vidas com alguma forma de comunicação, chegam à segunda infância (dos três aos sete anos) e até mesmo à adolescência, em alguns casos, sem nenhuma língua constituída, o que traz implicações para o seu desenvolvimento simbólico. Janaína, no relato acima, mostra-se surpresa ao perceber que cresceu sem saber sua idade. Isso ocorre com a maioria dos surdos que não aprenderam a língua de sinais em tenra idade. Essa situação revela que eles são excluídos de experiências formadoras comuns a qualquer criança. Este fato transforma negativamente a significação que os surdos têm de si mesmos, conforme sinaliza Marin e Góes (2006).

Janaína comenta ainda sobre a angústia de crescer sem compreender nada, “fazendo papel de boba, inocente”. As dificuldades geradas pela precariedade comunicativa envolvem todos os aspectos da aprendizagem e desenvolvimento do surdo. Para além dos comprometimentos referentes às questões cognitivas (exclusivamente pelo fato de não ter uma língua), os impactos psíquicos e emocionais advindos da falta de comunicação, incluem baixa autoestima, sentimento de inferioridade e isolamento (Amorim, A. C. F. de, 2013).

O sentimento de não pertencimento relatado por Janaína: “*Eu só via bocas mexendo, mas não entendia nada. Elas mexiam, mexiam, mexiam e nada saía dali, não me tocava. Eu cresci e me desenvolvi com este problema na comunicação*” configura outro aspecto importante ao que concernem os processos identitários dos surdos.

Alguns autores (Quadros & Cruz, 2011; Quadros & Karnopp, 2004; Strobel, 2009) ressaltam a importância do contato de crianças surdas com surdos adultos não só para o desenvolvimento da língua de sinais, mas também para a ideia de uma vida prospectiva. Esse contato é fundamental para consolidar o sentimento de pertencimento e constituição identitária com a comunidade surda, por exemplo.

O não entendimento de regras, horários, convivência social, corroboram para alguns estereótipos associados aos surdos, como dificuldade de abstração, baixo contato social, elaboração conceitual rudimentar entre outros (Marin & Góes, 2006).

Liana, por exemplo, relata que pensava que sua mãe sempre queria brincar de pique-pega ao correr atrás dela. Talvez sua mãe corresse para chamar atenção, alertar de algum possível perigo. Liana revela que ficava assustada com o fato de sua mãe puxar o seu braço com força para que pudesse ter sua atenção. Liana, no entanto, por não

comungar do mesmo canal comunicativo de sua mãe, cresceu à margem dos combinados sociais, comum entre mães e filhos.

Monteiro (2006) ressalta que a dificuldade de comunicação nas famílias de surdos acarreta sérios problemas de comportamento, como nervosismo e agressividade:

A comunicação dos pais com os filhos surdos era muito complexa, pois esses não sabiam a Língua de Sinais e também não a aceitavam; achavam que era “feio” fazer “gesto” ou “mímica” (não Língua de Sinais) como forma de comunicação com sua criança e, conseqüentemente, não aceitavam a língua de sinais como a primeira língua dos surdos. Os filhos Surdos, por sua vez, sentiam-se “isolados” e sem comunicação alguma. Deste modo, muitas vezes criavam “complexos” e/ou ficavam “nervosos”. Por muitos anos, os próprios surdos não compreenderam a importância da comunicação através da Língua de Sinais para o processo de construção de sua Identidade Cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Conseqüentemente, o bloqueio no desenvolvimento da Língua de Sinais causou problemas sociais e emocionais [...] (p. 294).

Ainda nesse contexto, Ricardo descreve sua comunicação na família e com os seus amigos:

Eu morava na Paraíba. Tinha oito anos de idade e era muito difícil. Na minha família, minha mãe e meu pai trabalhavam muito, tinham muitas dívidas, então precisavam trabalhar demais. A comunicação era só por meio de gestos, era muito difícil. Sofria muito. Eu não conseguia entender, na verdade. Mas eles tinham certeza que eu entendia. Se eu estava em algum lugar da casa e alguém quisesse que eu fosse para outro lugar, outro cômodo, tinha que me pegar pelo braço e me levar, me mostrar “olha, quero que você venha até o quarto, fique

aqui”. Se tivesse Libras, não precisaria disso. Eu não entendia como a vida acontecia, chorava.

[...]

Eu gostava de brincar com meus amigos. Brincávamos de guerrinha. Era difícil entender, por que usávamos gestos com os ouvintes e surdos, com todo mundo. O menino falava:

“Vem cá brincar, você será o capitão!” Eu não, eu respondia. “O capitão será você, seu ouvinte folgado!” [Todos riem.] O ouvinte pensa que por que sou surdo preciso trabalhar mais, ser o capitão. Eu não. A brincadeira de guerrinha era complicada, nem todos se entendiam. O capitão precisa dar ordens, ter estratégias. Eu gosto de jogos de guerra, hoje em dia, jogo muito. Mas, naquela época, como eu ia brincar direito? Eu não podia dar uma ordem para invadir, ou dizer quais armas os meninos poderiam usar. Era muito difícil, uma brincadeira pela metade. Eu perdi muito.

[...]

A experiência de Ricardo nos alerta que durante boa parte da infância, o surdo passa a significar suas relações segundo este repertório de *não* compreensão da vida. Ricardo revê sua relação com a brincadeira e com seus colegas. Agora, que conhece a língua de sinais constata como sua brincadeira de guerrinha era ausente de elementos importantes, como estratégias lúdicas que seriam ricas para o faz de conta. É sabido que o ato de brincar tem grande contribuição para o desenvolvimento da criança ao que tange

a esfera linguística, simbólica, moral e afetiva. Para além dessas questões, a brincadeira na perspectiva histórico-cultural é entendida em razão da necessidade que a criança tem de “compreensão do mundo adulto” (Silva, D. N. H., 2002, p. 59). É importante salientar que a brincadeira esvaziada de um sistema linguístico, revoga o desenvolvimento crucial da construção simbólica a partir da palavra e de seus desdobramentos para o psiquismo infantil (Silva, D. N. H., 2002).

A autora, ao estudar o brincar de crianças surdas, revela a importância da língua de sinais para o desenvolvimento pleno da brincadeira, evidencia conseguir que a complexidade do jogo de papéis, bem como a transgressão simbólica dos objetos pivôs (uma cobra que se transforma em uma moto pelos sinais, por exemplo) só é possível pela emergência da língua de sinais:

De fato, a variedade dos recursos linguísticos utilizados na configuração do tema lúdico, bem como o uso de gestos e de toda uma expressão corporal, é sustentada pelos sinais, que permitem compor aspectos da brincadeira que não se encontram ancorados no brinquedo. (Silva, D. N. H., 2002, p. 81)

A. C. F. de Amorim (2013, pp. 58-63) discorre acerca da dificuldade de os surdos falarem sobre suas vidas, aspectos íntimos, suas relações em geral. Em princípio, esta dificuldade parece ser por conta da língua, tendo em vista a aquisição tardia dos sinais. Adiante, a autora assinala que a dificuldade de acesso à língua também se configura como pano de fundo para esta questão. Na verdade, existem poucas oportunidades de trocas linguísticas e culturais para os surdos, considerando-se que a maioria de seus primeiros interlocutores, famílias e amigos, são em sua maioria ouvintes, e muitas vezes, não acessam a língua de sinais.

Outro motivo, segundo a autora, refere-se à falta de espaço (no sentido físico e simbólico) para que estes sujeitos estabeleçam relações com a própria comunidade surda e poucas oportunidades de se narrar. Nesse sentido, além de ser importante que se crie e disponibilize esferas propícias para que o intercâmbio aconteça, é imprescindível que este lugar seja na comunidade surda, abrangendo dimensões política, cultural e identitária.

O grupo oportuniza a fala e também permite que os surdos se repositionem segundo um olhar reflexivo sobre si e sobre o outro; a partir de si e a partir do outro. Como percebido, Ricardo ficou à margem de elementos importantes da brincadeira, como o intercâmbio cultural com seus colegas, lacunas ocasionadas pela ausência de uma língua. Ainda na fala de Ricardo, é possível perceber a tristeza e sofrimento por estar alheio às significações e trocas que somente são possíveis através da língua: “A comunicação era só por meio de gestos, era muito difícil. Sofria muito. Eu não conseguia entender na verdade” e “Eu não entendia como a vida acontecia, chorava”. “[...] perdi muito”.

Ainda neste contexto, Tereza relata sobre essa dor de “*tempo perdido*”:

Quando eu tinha 20 anos, eu comecei a perceber tudo que tinha acontecido comigo, na minha infância. Eram três ouvintes dentro de casa, meu pai, minha mãe e minha irmã. Era tudo muito difícil pra mim, mas acho que é assim mesmo, né? Hoje eu percebo que meu pai e minha mãe nunca me avisaram, nunca me disseram que eu sou surda! Passei a vida toda assim [Tereza sinaliza NADA.] Hoje, eu vejo minha filha, ela tem cinco anos. Nossa, que diferença! Quando lembro de mim na idade dela, vejo como tudo comigo era diferente, mas deve ser porque com surdo é assim mesmo. A impressão que eu tenho é que antes, na minha infância, eu só percebia, como alguém que olha uma paisagem... eu não vivia!

[...]

A experiência de Tereza ao se deparar com a infância de sua filha ouvinte é reposicionada; agora, no lugar de mãe, atua também como espectadora, confrontando-se com sua própria infância: “[...] *Hoje, eu vejo minha filha, ela tem cinco anos. Nossa, que diferença! Quando lembro de mim na idade dela, vejo como tudo comigo era diferente, mas deve ser por que com surdo é assim mesmo [...]*”.

A infância é uma fase importante da ontogênese, a despeito das diferenças teóricas que cada um possa assumir, pois parece ser consenso que o homem constrói suas primeiras significações semióticas nessa fase ontogenética.

Cavaton (2010, p. 22), por exemplo, discorre sobre as diversas experiências que uma criança vivencia. A fala, por exemplo, é modificada pelo outro; o desenho e suas tentativas de escrita também se modificam para serem compreensíveis ao outro. Deste modo, “as regulações e as trocas são geradas em condições contextuais diferenciadas, assim como os esforços desprendidos pela criança, tornam-se significativos a partir da leitura do outro” (Cavaton, 2010, pp. 22-23). Em outras palavras, é por meio de dinâmicas interpessoais que a criança tem o mundo recortado, nomeado, sentido; significado (conforme abordado nos capítulos anteriores).

Tereza e Ricardo identificam que suas infâncias foram marginais: estavam alheios à significação do mundo, dos recortes, dos encontros simbólicos, de tal modo que, para Tereza, só era possível dizer que sua vida era percebida: “*como alguém que olha uma paisagem... eu não vivia!*”. As enunciações de Janaína, Liana, Tereza e Ricardo chamam atenção pelo que esses sujeitos enfrentam em suas infâncias. Esse não entendimento da vida, a sensação de estar alheio aos acontecimentos, a não interação linguística com seus

primeiros pares imprime uma particularidade na configuração subjetiva. Além dessas questões, as situações de violência e sofrimento também foram ressaltadas pelos surdos pesquisados como aspectos vividos, especialmente, antes da descoberta do diagnóstico.

A.2) Situações recorrentes de violência física e emocional/psicológica

Durante as intervenções feitas no grupo de surdos, as narrativas sobre as violências que sofreram emergiram de forma contundente. Foram identificados episódios reveladores de diferentes tipos de violência sofrida – simbólica, física ou psicológica/emocional. Esta questão merece atenção, como poderá ser visto no relato de Liana:

A minha mãe nunca me bateu. Mas ela sempre gritou muito. Eu não entendia. Eu percebia que a coisa estava ficando feia, quando via aquele sininho pendurado no final da garganta dela. Sabia que ela gritava demais. Cresci sem saber que era surda, cresci sem esse conhecimento. É muito ruim, eu não me lembro muito bem. Eu sabia que era diferente, comigo era diferente; a maneira das pessoas, o jeito, os olhares... O olhar do meu pai... ele tinha um olhar de raiva. Meu pai me batia muito, mas eu nunca sabia o porquê. Eu tentava me lembrar se eu tinha aprontado, mas eu não me lembrava de nada. Nada! Às vezes, meu pai me pedia uma coisa e logo em seguida me batia. Eu não entendia o que era, mas ele também não esperava eu entender, levantar e pegar alguma coisa que ele tinha pedido. Eu não sabia o que acontecia, queria muito saber. Isso me travava, me prendia. [...] eu tentava perguntar para ele por que ele estava me batendo, fazia gestos,

mas, às vezes, ele me batia ainda mais quando eu perguntava, quando eu não entendia. Estranho...

[...]

Segundo Cruz, Silva e Alves (2007) o conceito de violência é multifacetado, pois não se refere somente aos atos físicos, incluindo também as esferas psicológica e econômica. Os tipos de violência podem ser (Abramovay, Castro, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002, pp. 17-31): a) *direta*, que se refere à violência sexual, física e negligência; b) *indireta*, que representa ações coercitivas ou agressivas que implicam em prejuízos psicológicos ou emocionais; c) *econômica*, que abrange os prejuízos ao patrimônio, propriedades; e, d) *moral* ou *simbólica*, que alcança as relações de poder interpessoais e cerceiam a livre ação de pensamento e é centrada na autoridade, utilizando-se de mecanismos psíquicos e/ou físicos para excluir ou dominar os indivíduos, como pode ser percebido no relato de Liana:

[...] Eu sabia que era diferente, comigo era diferente; a maneira das pessoas, o jeito, os olhares... O olhar do meu pai... ele tinha um olhar de raiva. Meu pai me batia muito, mas eu nunca sabia o porquê. Eu tentava me lembrar se eu tinha aprontado, mas eu não me lembrava de nada. Nada! Às vezes meu pai me pedia uma coisa e logo em seguida me batia.

[...]

A experiência de Gilberto também revela que os atos de violência, em suas esferas física e simbólica, estavam presentes na sua infância:

Meus irmãos me batiam muito. Eles já bebiam e fumavam desde crianças! Eu não sei porque acontecia, mas sofri demais. Eu limpava tudo, carregava água [Gilberto levanta-se e mostra como carregava o balde de água na cabeça.] A minha mãe me dava pouco carinho. Ela também trabalhava muito, não tinha tempo de ficar comigo. Eles [irmãos] me jogavam pedra, me batiam com garfo, me chutavam enquanto eu estava no chão. Eu não entendia nada. Às vezes me pediam para fazer coisas ruins com as pessoas. Todo mundo brigava comigo, mas eu não entendia o motivo. Eu não sou doido, sou só surdo! Não sou doido! É preciso ter paciência, com o surdo é assim mesmo, né?

O protesto de Gilberto sobre “[...] *Eu não sou doido, sou só surdo! Não sou doido! [...]*”, aparecia com frequência em seu discurso. Alguns autores (Sacks, 2010; Skliar, 2010) assinalam que não era raro que os surdos fossem confundidos com deficientes mentais, autistas, e com desordens de comportamento. Gilberto, relata que em sua família era comumente chamado de “doidinho”, o que lhe gerava muita revolta, motivo de seu veemente protesto.

Tal postura de alguns membros da família de Gilberto, seus irmãos, caracteriza um ato de violência (como será abordado logo mais), pois ao mesmo tempo em que caracteriza o surdo como sinônimo de doido, circunscreve a relação de poder entre Gilberto (inferior) e seus irmãos ouvintes (superiores).

Algumas pesquisas (Cruz et al., 2007; Wanderer, 2012; Williams, 2003) apontam que pessoas com algum tipo de deficiência são mais vulneráveis a sofrer violência física. Isso ocorre porque essas vítimas apresentam tendência a estar isoladas socialmente, apresentam potencial para desamparo, baixa credibilidade social, fazendo com que terceiros não acreditem em seus relatos de abuso, entre outros. Em outros termos, é o

efeito secundário da deficiência, conforme explicita Vigotski (1989), que acarreta tais consequências, e não a deficiência em si e por si.

Essas amálgamas subjetivas fundadas pela violência, circunscrevem o sujeito em tessituras perversas, sintetizadas a seguir. O primeiro grande impacto diz respeito às experiências familiares.

Não é coincidência que a maioria dos surdos narrem suas infâncias a partir de atos de violência, que ocorrem tanto no corpo físico, como na esfera simbólica e sexual. Costa, Carvalho, Santa Bárbara, Santos, Gomes e Sousa (2007) afirmam que qualquer tipo de violência muda a dinâmica subjetiva das vítimas, principalmente a respeito das representações, crenças e comportamentos que têm de si e dos outros, conferindo formas deturpadas e fragmentadas de se relacionar. Deste modo, estes sujeitos são marcados segundo olhares alteritários baseados em abusos físicos e psicológicos, negligência e abandono.

Abreu, Silva e Zuchiwschi (2014), ressaltam que a questão de diferença linguística entre surdos e ouvintes oportuniza a manifestação de contextos abusivos e geram situações complexas para a constituição do surdo. Por conseguinte, esse fato traz apontamentos longitudinais acerca das referências de seus pares familiares e dos recortes simbólicos que constituem suas trajetórias.

O segundo impacto alude as consequências da violência simbólica. A. C. F. de Amorim (2013) destaca em seu trabalho que as formas como os surdos se percebem hoje estão relacionadas com suas vivências coletivas. Ou seja, há uma relação direta do papel do outro em nossa significação, conforme advoga os autores da perspectiva histórico-cultural. Gilberto afirma que suas agressões sem motivo e a falta de carinho de sua mãe se dá em razão de: “*com surdo é assim mesmo*”. Essas experiências alteram as esferas

identitárias e de autoconceito dos surdos, o que, por conseguinte, desempodera-os de suas próprias condições históricas e identitárias, que aceitam de maneira natural a dependência, o descaso e o sentimento de inferioridade:

[...] Contudo, o que chama atenção é que, nos relatos, aparece fortemente um conformismo com os entraves sociais. De uma maneira geral, os surdos não contestam os empecilhos que se apresentam; eles tendem a aceitar e a culpabilizar a surdez pelas limitações vivenciadas. As dificuldades comunicativas, que emergem no convívio social (por exemplo, ir a uma consulta médica), é uma dependência vista como natural, pois o surdo se entende como locutor não fluente. (Amorim, A. C. F. de, 2013, p. 73)

Wanderer (2012) explora em seu trabalho que os atos de violência abroham como uma “ameaça latente de negação da existência física e/ou simbólica do sujeito, grupo ou da comunidade” (p. 30). Os pares familiares, ao se verem em uma relação direta com a alteridade, reagem a essa situação inesperada anulando o que não corresponde às suas expectativas, ou ainda, ao que não conseguem elaborar simbolicamente.

Distante de uma análise de julgamento moral (maldade, bondade, pessoa boa, pessoa má), o abuso se relaciona com o poder e o controle do outro que opera em duas esferas, ambas com a mesma gênese: a morte simbólica do sujeito. A primeira, está vinculada ao outro, o diferente, o *outsider* como a fonte de todo mal. Duschatzky e Skliar (2001) exemplificam que este mecanismo ideológico funciona dissimulando uma incongruência que é constitutiva de toda estrutura social. Seria, por exemplo, como atribuir à homossexualidade, todos os conflitos morais; o problema de aprendizagem ao aluno; a exclusão, ao excluído etc. (pp. 125-126).

Em outras palavras, o que não se compreende ou o que causa problemas é depósito de todo o mal, culpabilizado por sua própria existência. No segundo momento, o aniquilamento do outro diz respeito às relações de poder que emergem entre agressor/vítima, inclusão/exclusão. Veiga-Neto (2001) disserta que a produção dos binarismos no campo das questões sobre deficiência, ocorre para dar sentido às relações polarizadas, garantindo uma relação assimétrica entre si (p. 115). Tais relações assimétricas caracterizam a norma como estratégia de dominação:

[...] ao mesmo tempo em que a norma permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo [*sic*]. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (Veiga-Neto, 2001, pp. 115-116).

Essa relação pode ser vista nas narrativas de Gilberto, “[...] *Meus irmãos me batiam muito me jogavam pedra, me batiam com garfo, me chutavam enquanto eu estava no chão. [...] Eu não entendia nada. Às vezes, me pediam para fazer coisas ruins com as pessoas [...]*”. Os irmãos de Gilberto profanam por meio da violência simbólica a subjetividade de Gilberto. Eles (irmãos) assumem uma posição de dominação, baseada na diferença física, sensorial.

O terceiro e último impacto, diz respeito às questões identitárias. Essas narrativas de escrituras de violência, apontam que a questão da identidade surda ancora-se também

nos pilares das relações familiares, assim, as lutas identitárias emergem das contradições históricas, sociais e culturais que também ocorrem na família, como elucidada A. C. F. de Amorim (2013):

Sendo assim, entender como o surdo é visto pelo outro e os múltiplos discursos que atravessam a sua forma de ser é perceber uma trama de vozes que configuram *subjetividades com remendos*. Essas vozes mediam as (inter)relações dos surdos com seus *outros* (ouvintes ou surdos) numa constante interface com diversas esferas nas quais o surdo está inserido, como a família, a escola e a igreja. Nesses contextos, o surdo experimenta constantemente a negação de suas marcas culturais, linguísticas e identitárias. Essa é uma imposição subjetiva e física sobre sua identidade e interfere centralmente na sua forma de se ver. (p. 75)

Essas questões coadunam com a defasagem nas questões estruturais como a ausência de políticas públicas que articulem saúde e educação, projetos de informações aos pais sobre o desenvolvimento de crianças deficientes, e principalmente, da maneira como é feito e constituído seu diagnóstico: relação família e discurso médico, que mudam de maneira profunda as significações e constituições históricas nas dinâmicas parentais, tema de nosso próximo eixo de análise.

Eixo B – Fragmentos narrativos que evocam situações vividas no momento da descoberta da surdez: o impacto do discurso médico na percepção subjetiva da surdez e alterações nas relações parentais

Conforme abordado no Capítulo I, as causas da surdez podem ser muitas, desde doenças durante a gestação, aos problemas infecciosos durante a infância (otites, por exemplo). A surdez é uma perda sensorial que não pode ser percebida fisicamente, o que

dificulta seu diagnóstico. O Teste da Orelhinha (Teste de Emissões Otoacústicas Evocadas) tornou-se obrigatório nacionalmente no sistema público de saúde em 2010, pela Lei nº 12.303. Neste teste já é possível detectar desde o nascimento qualquer problema de audição. Entretanto, a maioria dos casos de surdez é identificado por volta dos 3-5 anos de idade, e não ao nascer (Ferrari, 2008).

Os surdos desta pesquisa não foram beneficiados pelo Teste da Orelhinha logo ao nascer por dois motivos¹⁸: a) nasceram na década de setenta e oitenta, com exceção de uma, Isadora; e, b) todos nasceram de parto domiciliar, com exceção de Isadora.

De acordo com os relatos dos surdos, suas respectivas mães não tiveram o atendimento pré-natal, que são os cuidados básicos gestacionais, como por exemplo, a ingestão de complexos vitamínicos, ácido fólico, ecografias, entre outros. E seus bebês não tiveram o primeiro atendimento médico ao nascer.

De fato, o contato com o médico ocorreu em decorrência de episódios de febre muito forte, gripe e tosse (Liana, Gilberto, Ricardo), entre os três e cinco anos de idade. Nessas situações, a família migrava para o hospital da cidade mais próxima. O percurso poderia demorar até três dias de ônibus, como era no caso dos três surdos supracitados. Essas dificuldades no acesso à saúde evidenciam as condições econômicas e sociais destes surdos e são indicadores centrais para a compreensão de sua história, bem como para análise desta pesquisa ao que tange seus processos identitários.

Algumas pesquisas (Furtado, 2008; Kelman et al., 2011; Yamazaki & Masini, 2008), construídas segundo narrativas maternas, revelam que para as mães, a surdez ocorreu em decorrência de um *mal súbito*, por volta dos 3-6 anos de idade dos seus filhos.

¹⁸ Nesta época já existiam testes para detectar a surdez, como o teste de emissões otoacústicas, mas não eram obrigatórios e, possivelmente, nem todos os hospitais disponibilizavam deste recurso.

As mães pesquisadas afirmavam que levaram os pequenos ao hospital, onde receberam tratamento e medicação. Contudo, após a medicação, começaram a apresentar um quadro de debilidade. Diante dessa situação, as mães decidiram retornar à consulta, que, tendo em vista a piora de seus filhos, quase sempre resultava em internação. Após essa estadia no hospital, o relato das mães parece ser uníssono: os filhos entraram no hospital ouvintes e saíram surdos (Kelman et al., 2011; Santana, 2007).

Essas situações podem ocorrer em razão de medicamentos, principalmente antibióticos, ototóxicos que são oferecidos de modo inadequado às crianças. No entanto, no caso dos surdos desta pesquisa, não é possível saber o que causou a surdez; as memórias são muito vagas e confusas. Contudo, um elemento que chamou a atenção, e que se relaciona com esse aspecto, diz respeito ao contato da família com o diagnóstico. A experiência com o médico e o diagnóstico de surdez foi um fator de mudança nas relações familiares e de redefinição das trajetórias subjetivas, como poderá ser visto a seguir:

Em uma boa parte dos encontros, a questão familiar demandou atenção da pesquisadora, pois além de serem necessários vários encontros para trabalhar este assunto, os fragmentos narrativos não apareciam de forma sistematizada, tendo em vista a própria idiosincrasia da construção narrativa. Para explorar tal temática, perguntas como: “Como a sua família descobriu que você era surdo? ”; “Alguém conversou com você sobre a surdez? ”; “O que você sentia, o que mudou? ”; serviram de base para a investigação sobre como o discurso da surdez foi sendo internalizado pelos participantes.

Nesse contexto, o relato de Janaína explana essa questão:

Bom... minha experiência... Na minha família sou a única surda e sou filha única também. Eles nunca se preocuparam muito com meu aprendizado, meu

*desenvolvimento. Eles [família] pensavam “como é possível ela ser surda?!”
Minha mãe sempre cuidou muito de mim, ela era muito carinhosa, cuidadosa.
Meu pai sempre foi arrogante, queria me bater. Bem, fomos para o hospital. Nesse
dia, eu sorri para minha mãe porque fomos passear de carro, eu tinha cinco anos.
Eu adorava andar de carro, fechava os olhos e gostava do movimento do carro.
Era macio, suave. Minha mãe não sorriu de volta. Estava preocupada. Quando
cheguei ao hospital, um médico de bigode começou a enfiar coisas no meu ouvido.
Que gastura! Tive que voltar outro dia. Bem... um dia, lá em casa, eu vi minha
mãe conversando com meu pai, eu sabia que ela estava explicando para ele que
eu era surda, que era difícil a comunicação. Ele, como sempre, foi ignorante.
Lembro-me de ler seus lábios dizendo a frase “Não tem volta”. Nossa! Aquilo me
marcou profundamente! Só depois que comecei a estudar, já maior, foi que
compreendi o que aquela frase queria dizer. Meus pais ficaram tristes porque
tinham planejado uma gravidez, mas nunca imaginaram que teriam uma filha
surda. Ninguém quer um filho surdo. Lembro que meu pai batia palma tão forte
perto do meu ouvido, e eu ficava ali, quieta, calada. Eu sabia que era forte por
que eu via a distância que ele tomava entre as duas mãos. Não adiantava. Foi
muito triste para mim e acredito que foi muito triste para minha família também.
Eu percebia o olhar da minha mãe... Ela me olhava, me cheirava, passava a mão
no meu cabelo. Mas sempre com um olhar triste. Hoje eu sei dizer que parecia
um olhar de pena.*

[...]

O impacto do diagnóstico para os surdos e suas famílias é mote para diversas áreas investigativas. Quando ocorre uma situação inesperada na família como o nascimento de uma criança com necessidades especiais, os sentimentos dos pais oscilam entre a esperança de que as coisas não sejam tão ruins como aparentam, e a certeza de que de fato alguma coisa está errada (Yamazaki & Masini, 2008).

De fato, o diagnóstico de um filho deficiente, leva a maioria das famílias ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado. Entretanto, a forma como cada membro da família irá vivenciar essa questão, depende de alguns fatores, como a situação psicológica da família anterior ao nascimento da criança (gravidez desejada, planejada) e estrutura financeira e social para se criar e manter esse filho (Kelman et al., 2011; Silva, A. B. P., Zanolli & Pereira, 2008).

Kelman et al. (2011) assinalam que muitas mães se culpam por seu filho ter nascido surdo e citam como possíveis causas, o fato de ter passado momentos de nervosismo e estresse na gestação, brigas conjugais, desemprego do cônjuge, gravidez indesejada, entre outras. Além do sentimento de culpa, as genitoras entram em um processo de negação da surdez, e logo, de seus filhos, conforme o relato de Janaína:

[...] Meus pais ficaram tristes por que tinham planejado uma gravidez, mas nunca imaginaram que teriam uma filha surda. Ninguém quer um filho surdo. [...] Foi muito triste pra mim e acredito que foi muito triste para minha família também. Eu percebia o olhar da minha mãe... Ela me olhava, me cheirava, passava a mão no meu cabelo. Mas sempre com um olhar triste. Hoje eu sei dizer que parecia um olhar de pena.

[...]

Essa questão ancora-se em uma problemática contundente: a morte do filho idealizado ocorre para os pais de crianças surdas, não no nascimento de seu bebê, mas, por volta dos cinco anos de idade. Em outros modos, a transposição nas dinâmicas subjetivas parentais denota um impacto ainda maior, pois todos os planos, sonhos, futuros, foram pensados para uma criança ouvinte, normal, que estava posta ao nascer, como pode ser visto no caso de Janaína.

Adiante, o encontro com o diagnóstico modifica as experiências que são intrínsecas às relações entre pais e filhos. Bogo, Cagnini e Raduenz (2014) apontam que a relação familiar após o diagnóstico, está submetida ao modo como o mesmo é transmitido pelos profissionais de saúde, pois:

Este período é muito delicado, muda o *status* da criança para os pais, carregando na criança o estigma de anormal, o qual virá a ser impossibilitado de se realizar os sonhos projetados anteriormente ao nascimento, aniquilando as esperanças depositadas no filho pelos seus pais. Portanto, é imprescindível aos profissionais dar o suporte necessário, com atitudes de acolhimento, apoiando e fornecendo orientações claras, apontando alternativas e outras possibilidades para aperfeiçoar o desenvolvimento da criança. (p. s/n)

Assim, a experiência médica se configura como um divisor:

[...] *Bem... um dia, lá em casa, eu vi minha mãe conversando com meu pai, eu sabia que ela estava explicando para ele que eu era surda, que era difícil a comunicação. Ele, como sempre, foi ignorante. **Lembro-me de ler seus lábios dizendo a frase “Não tem volta”.** Nossa! Aquilo me marcou profundamente! Só depois que comecei a estudar, já maior, foi que compreendi o que aquela frase queria dizer [...].*

[...]

Janaína, ao revisitar suas memórias sobre seu diagnóstico, se confronta com duas relações parentais distintas, reconfiguradas pela experiência médica que tinha acabado de viver.

Adiante, Janaína assinala o descaso de seus pais com as questões que envolvem seu desenvolvimento: “[...] *Bom... minha experiência... Na minha família sou a única surda e sou filha única também. Eles nunca se preocuparam muito com meu aprendizado, meu desenvolvimento* [...]”. Padilha (2002) explica que não é raro os pais de crianças deficientes, simplificarem, por exemplo, conteúdos, assuntos, comandos, estímulos, o que limita as experiências de mediação e aprendizagem.

Portanto, o encontro com o médico e as mudanças das relações parentais, têm muito a nos dizer, e pode ser observado na narrativa de Ricardo:

Eu nasci surdo, mas não sei como isso se deu. Nunca me explicaram. As idas ao hospital eram difíceis, pois eu morava no sertão, na fazenda, longe da cidade. Mas eu lembro que quando voltávamos do hospital, parecia que minha vida parava; meus pais mudavam, ficavam preocupados, tensos. Eu sei que a minha mãe sofria. Eu sei.

[...]

As frustrações familiares também são evidentes no relato de Isadora:

Eu não nasci surda. Isso me possibilitou perceber a mudança de comportamento da minha avó. Eu comecei a perceber que tinha alguma coisa errada por volta

dos 5-6 anos. Minha avó me corrigia o tempo todo, eu falava e ela me corrigia. Eu não conseguia entender. Ela também me chamava muito, o tempo todo. Eu não entendia porque ela estava agindo daquela forma. Via seu rosto bravo, angustiado, com raiva, impaciente. Aquilo me assustava, queria chorar. Ela me levou ao médico e então depois de muitos exames, ele disse que eu era surda. Apesar de ser muito carinhosa, eu via a cara da minha avó. O meu coração se quebrou. Eu pensava “minha avó está assim por minha culpa”. Ela ficou mais calada, reservada. Ela estava ali, de frente para o meu defeito, que hoje não considero defeito, é a minha identidade. Foi muito difícil e sei que foi mais difícil ainda para minha mãe, que sempre voltava para me ver. Ela ficou muito decepcionada, “Agora mais isso? Ela é surda”, lembro que ela disse. Ela me desprezou duas vezes: me deixou com minha avó, não me criou, e depois se decepcionou porque sou surda.

[...]

Lebedeff (2011) faz um apanhado teórico sob o impacto do diagnóstico da surdez nas estruturas familiares.

A autora aponta com base em Kashyap (1986¹⁹, citado por Lebedeff, 2011) que o diagnóstico da surdez pode agir como fonte de severas “desorganizações psicológicas para o ajustamento dos pais e da família”:

¹⁹ Kashyap, L. D. (1986) The family adjustment to their hearing impaired child. *The Indian Journal of Social Work*, 47(1) 31-37.

O impacto da surdez na família parece não ser pequeno, Lampropoulou & Konstantareas (1998²⁰) citam o trabalho de Tavormina, Boll, Dunn, Luscomb & Taylor (1981) que salientam que em comparação com os efeitos da diabete, asma, fibrose cística e surdez, os pais de crianças surdas são os que apresentam maior estresse. As dificuldades de comunicação parecem ser a chave do problema do manejo da criança surda (Lebedeff, 2011).

Isadora, em seu relato, explicita que a partir do diagnóstico da surdez, sua avó mudou:

[...] Eu não entendia porque ela estava agindo daquela forma. Via seu rosto bravo, angustiado, com raiva, impaciente. Aquilo me assustava, queria chorar. Ela me levou ao médico e então depois de muitos exames, ele disse que eu era surda. Apesar de ser muito carinhosa, eu via a cara da minha avó. O meu coração se quebrou. Eu pensava “minha avó está assim por minha culpa [...].

[...]

Otake e Ranier (2011, p. 138) descrevem que as reações psicológicas frente ao diagnóstico de surdez são similares aos resultados encontrados em pacientes terminais, como o luto, a negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação. Esses estágios não são uniformes e variam em cada família. As autoras comentam ainda que o processo de aceitação pode ser gradual, mas também pode não ocorrer. Kelman et al. (2011) assinalam que a resistência da mãe frente ao diagnóstico acentua a dificuldade de comunicação com

²⁰ Lampropoulou, V., & Konstantareas, M. (1998). Child involvement and stress in Greek mothers of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 143(4), 296-304.

seus filhos surdos, pois para muitas mães a única forma de comunicação é a fala. Nessa linha, Bittencourt e Montagnoli (2007) apontam que o desconhecimento dos pais sobre a surdez contribui para a não aceitação do diagnóstico e ocasiona mudança nas dinâmicas psíquicas e afetivas.

Nesse contexto, Raad e Tunes (2011) apontam que o discurso médico, ao legislar na vida das pessoas tanto no sentido de cura (resolução de conflitos e da doença), como na significação social do sujeito como patológico, acarreta uma nova doença epidêmica, a *iatrogênese* (pp. 19-20).

As autoras conceituam que a *iatrogênese* é provocada por efeitos secundários dos agentes patogênicos da medicina, como procedimentos médicos, medicamentos, hospitais, angústia e outros danos psíquicos decorrentes do diagnóstico (Raad & Tunes, 2011, p. 17).

Mas, por que a medicina é tão necessária? Raad e Tunes (2011) explicam que com o advento da ciência moderna, a medicina expandiu-se por todos os campos da vida do homem. Dessa forma, desdobra-se uma nova forma de compreender e vivenciar os conflitos da vida, já que, com a pretensão de resolver a vida das pessoas, todos os imbróglis pautam-se em questões biológicas (pp. 15-17).

Dessa prática decorre a medicalização da vida, estabelecendo regras de alimentação, vestuário, higiene, sexo, atividades físicas, relacionamentos e decisões íntimas:

No decorrer dos séculos, a medicina ocidental desenvolveu não só o estudo das doenças, como também o das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. O processo de medicalização da sociedade constitui uma ferramenta de controle social do Estado que estabelece explicações como verdades

hegemônicas. As pessoas são vistas como meros corpos, e as questões sociais e humanas são transformadas em biológicas. (Raad & Tunes, 2011, pp. 15-16)

Essa redução do humano ao biológico também é elucidada nas questões acerca da surdez. O filme “Sou surdo e não sabia” (Ochronowicz, 2009) conta a trajetória de uma surda, *Sandrine*, que em um dado momento relata que após o diagnóstico, seus pais passaram a vê-la somente como dois ouvidos ambulantes; Janaína também explicita essa redução biológica, que é demarcada pelas mudanças das dinâmicas familiares do olhar da mãe, após a volta do hospital “[...] *Eu percebia o olhar da minha mãe... Ela me olhava, me cheirava, passava a mão no meu cabelo. Mas sempre com um olhar triste. Hoje eu sei dizer que parecia um olhar de pena*”.

Nessa síntese, os padrões normativos regidos pela medicina, circunscrevem o sujeito em um sistema de práticas de manipulação ideológica, onde conseqüentemente, as pessoas passam a acreditar na sua incapacidade para comandar seus próprios destinos:

Tudo é feito com vistas ao controle social exclusivo da satisfação das necessidades prementes, exercendo-se em um domínio sobre as pessoas por meio do consumo da produção industrial médica. A medicina torna-se, então, um grande organismo vivo que, com uma forma empresarial de se autogerir, infiltra-se nos espaços sociais, prometendo a cura de todos os males e detendo um poder inigualável. **O médico assume um perfil de gestor, organizador das necessidades e dos auxílios a serem prestados, julgando o que seja prioritário.** (Raad & Tunes, 2011, p. 18, grifo nosso)

Essa questão, pode ser evidenciada na fala de Tereza:

Frequentei a escola oralista desde muito cedo. Lembro que quando eu estava aprendendo a falar, estava aprendendo a sinalizar ao mesmo tempo. Eu adorava tomar sorvete e andar de bicicleta. Só que o meu pai só me dava sorvete e me deixava pedalar na rua, se eu falasse. Era começar a sinalizar, e pronto! Eu perdia tudo, bicicleta, sorvete, brincadeiras. Absurdo! Os meus pais sofreram muito e me faziam sofrer também por que eles estavam certos que eu ia falar normal, tipo você [aponta para a pesquisadora], ia falar e ser como ouvinte. Toda vez que saíamos do centro oralista, era aquela perturbação em cima de mim! Toda vez que se falava com médicos, fonoaudiólogos, especialistas, era o dia do medo, da angústia. Eu seria ouvinte. Era isso que eles esperavam. Só que não é assim. Por mais que se treine com fonoaudióloga, a fala do surdo nunca será igual ao do ouvinte. Nem mesmo com resquício auditivo. Surdo é surdo. Ouvinte é ouvinte. Demorei para compreender e aceitar que não seria assim. Sofri. Doeu demais.

[...]

Raad e Tunes (2011), alertam ainda, que este processo vai, paulatinamente, concretizando o adoecimento do sujeito. O repertório médico formata-se nas relações afetivas e sociais de quem sofre, de tal forma que é impossível narrar-se fora dele: “[...] o Olhar do médico adquire um poder não só capaz de detectar os acontecimentos singulares que aparecem no corpo, como também de descrevê-los em uma linguagem muito própria, **transformando os sintomas em signos**” (Raad & Tunes, 2011, p. 18, grifos nosso).

Nesse contexto, é possível depreender do relato de Janaína que o seu narrar-se está imbricado ao discurso médico da doença. Em outras palavras, o modo como a surdez vai sendo significada, esboça o processo identitário:

[...] *Meus pais ficaram tristes por que tinham planejado uma gravidez, mas nunca imaginaram que teriam uma filha surda. **Ninguém quer um filho surdo.** Lembro que meu pai batia palma tão forte perto do meu ouvido, e eu ficava ali, quieta, calada. Eu sabia que era forte por que eu via a distância que ele tomava entre as duas mãos. Não adiantava. **Foi muito triste para mim e acredito que foi muito triste para minha família também.***

[...]

Os desdobramentos da iatrogênese no campo social são percebidos a partir do diagnóstico e vivenciados nas experiências coletivas: “a iatrogênese provoca uma desarmonia entre o indivíduo e o grupo social ao qual está vinculado, que se *organiza sem e contra ele*” (Raad & Tunes, 2011, p. 21, grifos nosso). Estas pessoas são consideradas inaptas, anormais, responsabilizadas por sua diferença. O sujeito é significado a partir da falta, de uma doença que precisa ser curada, apoiado em um discurso clínico da deficiência. Raad e Tunes (2011) indicam que “o controle social exercido pela medicina deixa a sociedade menos sadia ao inibir a autonomia das pessoas quanto a questões que dizem respeito às suas vidas” (p. 22).

Essa lógica medicalizada acarreta um ciclo sem fim entre a doença/deficiência e a convicção da cura. A norma é ter saúde, o que foge dessa regra precisa ser consertado, curado, apagado. Movidas pelas normas sociais idealizadas, as pessoas são incitadas a ter

comportamentos, ideais, sonhos em que não se reconhecem, e entram em conflito psíquico e social:

Os termos científicos exercem, muitas vezes um poder hipnótico sobre as pessoas. Ainda que não respondam ou esclareçam dúvidas e interrogações da família, não são questionados. Os diagnósticos de cunho classificatório não explicam o que acomete a criança avaliada. Servem-se da visão quantitativa de desenvolvimento, valorizando resultados obtidos por meio de testes. A prática de diagnosticar e de categorizar pessoas é sustentada pela obediência à ideologia e às regras que as pessoas docilmente aceitam, assumindo uma condição servil. (Raad & Tunes, 2011, p. 27)

A história de vida destes surdos evidencia que as questões familiares e acerca do processo de diagnóstico se lançam como uma conjectura direta para compreender os processos identitários. Afinal, conhecer a partir de quais situações e estruturas familiares estes sujeitos foram significados, marcados pelo outro sobre quem eram, alerta para a problemática da identidade surda, o que demanda uma análise histórica.

Ademais, segundo a relação dialética estabelecida em grupo, estes surdos, enfrentaram seus passados e mais: empoderaram-se de suas questões, de suas condições de vida. Isadora, ilustra esse exercício reflexivo:

[...] *O meu coração se quebrou. Eu pensava “minha avó está assim por minha culpa”. Ela ficou mais calada, reservada. Ela estava ali, de frente para o meu defeito, que hoje não considero defeito, é a minha identidade. Foi muito difícil e sei que foi mais difícil ainda para minha mãe, que sempre voltava para me ver. Ela ficou muito decepcionada, “Agora mais isso? Ela é surda.”, lembro que ela*

disse. Ela me desprezou duas vezes: me deixou com minha avó, não me criou, e depois se decepcionou porque sou surda [...].

[...]

Apesar de toda sua história de sofrimento, Isadora, como já explicitado, era a única surda do grupo que tinha um contato maior com atividades artístico-culturais e com a comunidade surda, como por exemplo, o teatro surdo, grupos culturais de surdos, movimentos de inclusão e debates na escola, entre outros. A partir de seu relato, ela anuncia a gênese identitária: a transformação de um defeito em um fenômeno cultural: ***“Ela [se referindo a avó] estava ali, de frente para o meu defeito, que hoje não considero defeito, é a minha identidade”***.

É este (re)posicionamento dos papéis sociais diante do diagnóstico por exemplo, que permite ao sujeito efetuar as inúmeras rupturas e alianças no drama social. Sobre este aspecto, as discussões sobre a psicologia do drama, propostas por Vigotski, permitem grandes contribuições para a problemática que se anuncia.

Delari Junior (2011) assinala que a contribuição teórica de Vigotski acerca do drama, ora posiciona-se como uma “contribuição das artes para a psicologia”, e, ora como uma “leitura psicológica de algo próprio da arte” (p. 182). Em outras palavras, a temática em questão, é uma região de fronteira (Delari Junior, 2011).

Em busca de aproximações sobre o lugar do drama na teoria de Vigotski, Delari Junior (2011) assinala que o drama assume significados distintos. Em alguns textos, por exemplo, apresenta-se como sinônimo de peça teatral: “no drama do desenvolvimento aparece um personagem novo, um fator distinto e qualitativamente peculiar: a própria e complexa personalidade do adolescente de estrutura tão complicada” (Vigotski, 1930-

31/2006²¹, p. 243, citado por Delari Junior, 2011, p. 185). Em outros momentos, apoiado em Politzer, Vigotski trabalha com a ideia de drama na dimensão ontogenética, em que as pessoas atuam como se a vida tivesse um paralelo com a peça teatral; desenrolando várias cenas, anunciando cenários e assumindo distintos e conflitantes papéis sociais.

Delari Junior (2011) sintetiza:

Estas duas acepções para a palavra drama em Vigotski, uma mais inespecífica e quase coloquial, e a outra mais específica e com forte entonação filosófica, não são, é claro, excludentes, porém implicam focos distintos: ora destacam que “novos personagens entram em cena a cada novo ato”, ou que “alguns atores têm papéis secundários e outros papéis principais”, ora que “uma luta se estabelece num só e mesmo ato” – como quando por “dever” o herói da peça se portaria de um modo, enquanto por “amor” agiria de modo contrário em relação a uma mesma pessoa. (p. 185)

No Manuscrito de 1929 (Vigotski, 2000), o psicólogo bielorusso indica uma acepção mais específica. O drama é visto como um conflito, uma luta interior, que cada pessoa vive:

O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama.

Sonho do Kaffriano

Compare _____ ;
conduta futura

²¹ Vigotski, L. S. (1930-31/2006). Paidología del Adolescente. Capítulo 16: Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente. In L. S. Vigotski, *Obras escogidas* (Tomo IV, 2a ed., p. 225-248). Madrid: Vysor Aprendizaje y Machado Libros.

em sonho a esposa traiu (Othello), deve morrer: tragédia. O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc.). Senão, não pode ser drama, isto é, choque dos sistemas. A psicologia “humaniza-se”. (Vigotski, 2000, p. 35)

Assim, em segundo momento, a análise deve ser entendida como um diálogo “no sentido de modalidade mediada de relação social, que na produção de significados e sentidos, constitui-se como contradição dialética” (Delari Junior, 2011, pp. 182-183). Assim sendo, o drama é, essencialmente, a contradição, a dúvida, o desenrolar da vida com os entraves e avanços do desenvolvimento e que se constitui a partir da formação social da pessoa. O drama não é a resposta. Ele faz parte do movimento tenso de constituição da pessoa/personalidade. Tais conflitos só podem existir na vida de um ser humano concreto, afirma Vigotski. O autor assinala ainda que o *drama social* pode ser compreendido como um jogo de papéis, ou encenação teatral: “[...] é como se diferentes funções psíquicas, entre as quais certas emoções humanas, fossem os “atores”. Nestas passagens, o ser humano é posto quase como “arena” de seu próprio drama (Delari Junior, 2011, p. 192).

Desse modo, assinala Vigotski (2000):

[...] dotes naturais do ator (‘amplua’) [emploi (fr.)] determinam o âmbito de seus papéis, mas mesmo assim, cada drama (= personalidade) tem seus papéis. ‘Commedia del’arte’: papéis fixos, jogam ‘amplua’ (Colombina, Arlequin, etc.), os quais mudam o drama, mas o papel é o mesmo = de si mesmo. O drama com papéis fixos = a representação da psicologia antiga. Nova: na esfera do ‘amplua’ – é a mudança de papéis. O sonho no drama (personalidade) do Kaffir é um papel, o do neurótico é outro: herói e vilão, amante. (p. 36)

Nessa linha, o autor ainda compara a velha psicologia como “um drama com papéis fixos”, já a nova Psicologia, é originada pela “mudança de papéis” (Delari Junior, 2011, p. 192; Vigotski, 2000, p. 36). Dessa forma, na psicologia marxista, Vigotski (2000) refere-se a cada ser humano como ser social, no drama das suas relações com outras pessoas (Delari Junior, 2011). Assim, uma mesma pessoa vivencia seus dramas sociais com seus diferentes *papéis psíquicos*, historicamente possíveis, em que relações são reposicionadas. No drama social, o sujeito coloca-se ora como espectador, ora como vítima; ora como juiz, ora como ladrão.

Vigotski (2000) ilustra tal questão a partir do caso de um juiz que precisa julgar a própria esposa: “Como pessoa simpatizo, como juiz, condeno; Sei que ela é má, mas a amo; simpatizo, mas condeno, o que vencerá?” (p. 37).

Tais contribuições apresentam um caminho promissor para o debate existente nas contradições e reposicionamentos dos pais de surdos e dos surdos frente às condições específicas do diagnóstico. Nesse contexto, o *drama* de Liana elucidada:

Eu sou a única surda da família. Eu sei que nasci muito pequena, com sete meses, prematura. Eu era muito doentinha. Quando criança, fiquei internada muito tempo depois de uma febre muito forte. Minha mãe achava que era pneumonia, mas minha madrinha disse que podia ser problema de garganta, eu tinha cinco anos. Minha família morava em uma fazenda, no sertão, a gente não tinha muitos recursos. Faltavam muitas coisas, menos feijão, porque sempre tinha na roça. Os meus pais sentiram que havia alguma coisa errada comigo quando voltamos do hospital. Eu via, eu percebia. Eu dormia no chão do quarto dos meus pais e eles começaram a brigar depois que voltamos [do hospital]. Eles brigavam e minha mãe chorava, mas meu pai sempre foi ignorante, bruto. Eu percebi que o olhar

da minha mãe mudou. No dia em que voltamos do hospital, o olhar dela mudou. Lembro bem disso porque... vou explicar. Era o meu aniversário de cinco anos e naquela semana tinha passado um mascate pela fazenda. Ele vendia roupas e muitas coisas. Mas eu ficava de olho no saco de balinhas, na verdade, no saco de jujubas. A minha mãe tirou dinheiro do avental e comprou um saquinho pra mim. No dia do meu aniversário, ela fez um bolo, foi o meu primeiro bolo. O bolo tinha uma cobertura branca e ela foi colocando as jujubas em volta do bolo, como um círculo. Eu estava na cozinha olhando, eu me sentava na escadinha. Ela ia colocando as jujubas e chorando. Eu não entendia. Mas a minha mãe estava triste. Eu cheguei perto dela, quis fazer carinho, consolar. Ela me empurrou. Chorei. Ela chorou também e me mandou ir para o quarto. Me trancou. Eu fiquei muito tempo lá. Hoje, eu sei que ela chorou porque voltamos do hospital e, talvez, ela descobriu que tinha uma filha surda, que eu era surda. Minha família ficou muito triste. O meu pai tentava falar comigo e eu não entendia nada, eu apanhava muito. Eu me sentia culpada, mas hoje já não penso assim. Depois, quando fui crescendo, me perguntava por que aquilo tinha acontecido comigo. Mas já estou mais tranquila, não tem problema. Foi muito triste para minha família. Sofri demais.

[...]

A narrativa de Liana desenvolve-se a partir de um episódio: a volta do hospital. Como abordado acima, a experiência médica transforma de maneira negativa as relações parentais e sociais:

[...] *Eu sou a única surda da família. Eu sei que nasci muito pequena, com sete meses, prematura. Eu era muito doentinha. Quando criança, fiquei internada*

muito tempo depois de uma febre muito forte. Os meus pais sentiram que havia alguma coisa errada comigo quando voltamos do hospital. Eu via, eu percebia. Eu dormia no chão do quarto dos meus pais e eles começaram a brigar depois que voltamos [do hospital]. Eles brigavam e minha mãe chorava, mas meu pai sempre foi ignorante, bruto [...].

[...]

De fato, essas mães e pais encontram-se frente aos seus dramas, que são os reposicionamentos subjetivos diante do diagnóstico da surdez (choque de sistemas). Esses “atores” podem representar papéis diferentes (e conflitantes entre si) ao se deparar com as condições históricas e sociais adversas da vida real. Sobre isso, Delari Junior (2011) exemplifica:

[...] um “ator” como um “sonho”, digamos, pode representar papéis diferentes, por exemplo, na vida de um neurótico ocidental que passa por uma terapia psicanalítica ou na vida de uma pessoa alheia a isto em cuja cultura seus sonhos sejam vistos como fonte de decisão para seu destino. (p. 192)

Nesse contexto, Liana indica que alguma coisa mudou no olhar da mãe “[...] *Eu percebi que o olhar da minha mãe mudou. No dia em que voltamos do hospital, o olhar dela mudou [...]*”. O que mudou na volta do hospital na mãe de Liana? Parece que a entrada do médico na dinâmica familiar reposiciona os sujeitos em interação. A mãe muda a forma de ver a filha, que agora é surda. Isso tem impactos no processo identitário da filha. A mãe vive a tensão de ter uma filha surda e ser mãe que *deve* amar (ela faz o

bolo de aniversário) e *proteger* essa filha. Mas essa situação é dramática: como elas vão agir diante desse novo cenário?

O fio que tece a iniciativa da mãe de fazer o primeiro bolo de aniversário da sua filha, é o fio da pena. Sua mãe, tenta: “*A minha mãe tirou dinheiro do avental e comprou um saquinho para mim. No dia do meu aniversário, ela fez um bolo, foi o meu primeiro bolo*”. Logo, o seu drama, o seu choque de sistemas eclode sincronicamente:

“*O bolo tinha uma cobertura branca e ela foi colocando as jujubas em volta do bolo, como um círculo. [...] ela ia colocando as jujubas e chorando. Eu não entendia. Mas a minha mãe estava triste.*” A mãe de Liana vive o conflito: ao mesmo tempo que agracia a filha com o seu primeiro bolo de aniversário e com jujubas, ela chora o seu drama, pois tem uma filha surda.

Liana, por sua vez, também tenta: “[...] *Eu cheguei perto dela, quis fazer carinho, consolar.*” Mas sua mãe está inundada de sentimentos que não compreende: “[...] *Ela me empurrou. Chorei. Ela chorou também e me mandou ir para o quarto. Me trancou. Eu fiquei muito tempo lá*”. A mãe que chora, que faz o bolo também é a mãe que bate e tranca a filha no quarto.

A descoberta da surdez provoca um choque de sistemas. O diagnóstico reposiciona as constituições simbólicas dos papéis parentais. É a vivência entre esses múltiplos papéis sociais antagônicos que caracteriza o drama: como mãe, devo amar meu filho; porém, o rejeito como surdo, rejeito a deficiência; amo o meu filho, mas desprezo a surdez; contudo, tenho um filho surdo. E agora?

Este choque de sistemas, como nomeado por Vigotski (2000), colide em nós mesmos de maneira sincrônica (num mesmo instante histórico da vida) (Delari Junior, 2011, p. 185). Essas mães veem-se em significações antagônicas de um mesmo filho, em

que lidam com a dinâmica psíquica de recriar e aniquilar as acepções afetivas, subjetivas e históricas. Esses conflitos, inundados de contradições dialéticas entre alianças e rupturas, são, pois, as relações sociais, os dramas (Delari Junior, 2011, p. 182) produzidos socialmente.

Assim, como em um teatro, entre mãe e médico, Liana conclui: “[...] *Hoje, eu sei que ela chorou porque voltamos do hospital e, talvez, ela descobriu que tinha uma filha surda, que eu era surda [...]*”. E retoma: “[...] *Eu me sentia culpada, mas hoje já não penso assim. Foi muito triste para minha família. Sofri demais*”.

É nesse drama que as pessoas vão se tornando surdas, se narrando conforme os outros a narram. Esse choque de sistemas constitui os processos identitários, questão melhor explorada na categoria que se segue.

Eixo C – Prospecções: Facetas da constituição identitária surda: língua, identidade e relações sociais

C.1) O encontro com a língua de sinais

Nas narrativas dos surdos, o encontro com a língua de sinais é decisivo para a constituição da identidade, da forma como ele passa a se ver nas relações com o mundo. Para além disso, este encontro com a língua representa uma ruptura na trajetória dos surdos, de modo que as experiências configuram dois modos antagônicos de estar no mundo. Num primeiro momento, os sujeitos são marcados e se definem a partir da patologia, da anormalidade; a surdez é uma deficiência. O contato com a língua de sinais reconfigura essa condição; eles se encontram com seus pares (Ribeiro, 2014). Esse encontro promove uma *virada*, uma *reviravolta* na vida destes sujeitos, como pode ser observado nos relatos a seguir.

Liana comenta:

Comecei a aprender Libras com 30 anos. Nossa... foi muito tempo perdido! Eu lembro que quando cheguei em Brasília, eu descobri a noite! Onde eu morava, lá no sertão, não tem luz. Tem que usar o lampião ou velas. Quando anoitecia, tudo tinha que ficar apagado, era uma ordem, uma regra da casa. Eu ficava no quarto com meus irmãos e estava tudo escuro. De repente, a minha mãe vinha no quarto segurando um pires com uma vela. Ela mandava meus irmãos ficarem quietos, fazer silêncio. Então eu sabia que meus irmãos estavam brincando, conversando. Eu não podia participar daquilo. Quando desligava tudo, eu não podia me comunicar. Por mais que eu não soubesse Libras, nem meus irmãos, brincávamos a noite, a gente se comunicava, dávamos um jeito. Não era a noite, não era a luz. Era eu. Agora, com a Libras e com a energia elétrica, eu posso falar a noite! Eu posso conversar no Facebook[®], posso usar a câmera e falar com meus amigos pelo bate-papo. Quando apaga a luz, eu aperto um botão e a luz acende novamente e eu falo de novo. Com o lampião é difícil. Isso complica a vida do surdo.

[...]

No campo educacional, as pesquisas são uníssonas: o encontro com a língua de sinais é central para a possibilidade de aprendizagem do surdo e, mais além, a entrada para os processos de simbolização (Kelman & Faria, 2007; Ribeiro, 2014; Silva, D. N. H., 2002; Silva, C. M., 2014; Slomski, 2010).

Dizeu e Caporali (2005) ressaltam o papel da língua de sinais na constituição psíquica dos surdos. Em primeira instância, a língua de sinais promove o refinamento das funções psíquicas superiores, como abordado no Capítulo I deste trabalho. Em um segundo momento, ela atua de maneira direta nas dimensões simbólica e subjetiva: a língua significa estes surdos como sujeitos. Em outras palavras, é o contato com essa língua que viabiliza o acesso à herança histórica e cultural de seus pares. É a língua nas/das mãos que permite aos surdos vivenciarem as significações de si e do mundo; o que antes lhe era inacessível, agora se mostra um caminho para um mundo que se inicia.

Isadora comenta:

Eu pude entender melhor as coisas com a Libras, né? Antes, eu era fechada em mim mesma. Na nossa família ouvinte, nós passamos por muitas coisas ruins. A Libras é assim... como um divisor. Às vezes custo a me lembrar da minha vida antes da Libras. Eu renasci.

[...]

O mundo, de fato, começou para Isadora a partir do encontro com a língua de sinais: “[...] *Antes, eu era fechada em mim mesma* [...] *A libras é assim, como um divisor* [...]”. Este encontro só é possível a partir do outro, que inaugura os processos de mediação, e circunscreve o sujeito no campo subjetivo, como exemplifica Isadora: “[...] *Às vezes custo a me lembrar da minha vida antes da Libras. **Eu renasci***”. Nesse sentido, o encontro com a língua se funde com o encontro com si mesmo, por meio da (re)significação do olhar do outro (seus pares): “[...] nas relações intersubjetivas, o sujeito,

em um movimento dialético, se reconhece no outro e apropria-se dos significados culturais compartilhados, possibilitando a transformação de si” (Ribeiro, 2014, p. 77).

Nesse contexto, a descoberta da língua articula-se como a ressignificação do mundo. As coisas, desde as mais simples (como a descoberta de Liana sobre a possibilidade de falar de noite) começam a fazer sentido. A língua de sinais muda a vida destes sujeitos, como descreve Janaína:

Eu aprendi Libras com outros surdos, na rua. Eu achava lindo, até me emocionava, sentia alegria. Quando eu aprendi Libras, nossa... o mundo passou para dentro de mim. Eu entendia tudo, observava tudo, sabia todos os nomes. Sinalizava, sinalizava, sinalizava... amava descobrir os nomes das coisas. Foi lindo! É muito importante aprender e estar com outros surdos. Minha vida mudou. Eu chego aqui na instituição [instituição para surdos onde foi realizada a pesquisa] e minha vida é outra. Eu sou outra.

Para os autores da perspectiva histórico-cultural, a Libras assume centralidade nos processos de constituição psíquica dos surdos (Amorim, A. C. F. de, 2013; Goés, 2002; Kelman et al., 2011; Silva, D. N. H., 2002). Na história do humano, as evoluções das funções psicológicas só se tornam possíveis por dois motivos: os intercâmbios sociais (culturais), que se dão na interação entre os homens, e, pela palavra/signo (Vigotski, 2008).

É a partir dessas interações, que a estrutura psíquica se constitui, fundida na tessitura entre o social e o particular, por meio de processos de internalização.

Janaína relata: “[...] *Eu aprendi Libras com outros surdos, na rua. Eu achava lindo, até me emocionava, sentia alegria. Quando eu aprendi Libras, nossa... o mundo*

passou para dentro de mim. Eu entendia tudo, observava tudo, sabia todos os nomes [...]”.

Com base na mediação com o outro (com surdos na rua, por exemplo), que os signos (sinais) exercem sua essência de conversores de significação, na díade dialética entre os significados sociais e as significações particulares (Pino, 2005). Nesse processo, que é oportunizado somente pela língua e pelo outro, o homem significa o que outrora lhe era alheio, como é exposto na fala de Janaína: “[...] *o mundo passou para dentro de mim*”. Adiante, a mediação semiótica ocupa um lugar central na Psicologia histórico-cultural, tendo em vista o papel do outro:

[...] O que faz de um indivíduo da espécie *Homo* ser um humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação é, no caso, sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto ocorre pela progressiva participação do homem na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvido. É como integrante desta rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que o homem incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam um ser humano à semelhança dos outros homens, semelhança que não é mera reprodução das características humanas, mas sua constituição no plano da subjetividade (Araújo & Lacerda, 2010, p. 698).

Desse modo, Janaína não descobre só a língua. Descobre a si mesma: “[...] *Sinalizava, sinalizava, sinalizava... amava descobrir os nomes das coisas. Foi lindo! É muito importante aprender e estar com outros surdos. Minha vida mudou*”.

Estes surdos encontram uma língua preche de significados culturais. Este encontro, permite a ruptura com o discurso patológico da surdez, adentrando os caminhos da identidade surda, tema abordado na próxima categoria de análise.

C.2) Aspectos da identidade bicultural²²

A configuração da surdez enquanto minoria linguística, não redimensiona somente questões referentes à língua e mudanças de metodologias educacionais, conforme já demonstrado. Esta discussão está engendrada em uma dimensão simbólica maior: o desdobramento de uma língua, é o acontecimento cultural e identitário de um povo e a surdez é um fenômeno cultural.

Desse modo, Slomski (2010, p. 54) afirma que não é possível compreender o bilinguismo dos surdos longe do biculturalismo, tendo em vista que uma língua não pode ser adquirida sozinha, isolada, ela só é possível por meio da cultura. Assim, algumas questões emergem dessa tessitura entre língua, cultura e identidade. Afinal, como estes surdos, que comungam do mesmo canal comunicativo (como nós ouvintes também comungamos) se constituem surdos, no bojo de tantas peculiaridades desenvolvimentais?

As diferenças entre surdos e ouvintes foi uma questão trabalhada no grupo. Salienta-se, portanto, que os dados, embora pareçam escassos, correspondem à dificuldade destes surdos em produzir discursos sobre si próprios. Por motivos de ausência de espaços que possibilitem essa troca ou acesso tardio à língua, como já explicitado, discutir essa temática com este grupo de surdos não foi uma tarefa fácil.

²² Assumiu-se o termo bicultural tendo em vista que a questão o desenvolvimento identitário do surdo está entre duas línguas e duas culturas, em uma condição bicultural.

Entretanto, tendo em vista essa miríade de diferenças surdas, quando perguntados sobre a pluralidade surda, os surdos narram:

Isadora:

Dentro do nosso grupo [de surdos] existem diferenças. Mas as pessoas não sabem disso. Eu, por exemplo: eu falo bem e uso também língua de sinais. Eu ajudo os surdos profundos, faço a interpretação, sabe? Vou ao banco, consultas, vou resolver problemas de documentação. Quando eu começo a falar, ou respondo alguma coisa, as pessoas acham que sou ouvinte. Aí peço para falarem mais devagar, pois sou surda, e às vezes a leitura labial fica difícil quando falam muito rápido. Eles ficam surpresos! “Ué, mas você é surda? Como assim? Fala tão bem, e está me respondendo!” Eles [ouvintes] não sabem que existem diferenças, que cada um é um, não respeitam. Eu já vi surdo que não sabe Libras, ou que sabe só um pouquinho, é fraco. Já vi ser discriminado por outros surdos! [Fala surpresa.] Por exemplo, tem esse surdo que não sabe Libras com fluência, aí chega um outro surdo, que sabe bem Libras e estudou, fez faculdade. Ele chega para conversar com o surdo fraco: “O quê? Você não sabe Libras? É surdo e não sabe Libras? Tchau!” Como é que pode? Desprezando o surdo? O surdo fraco fica magoado, e o outro surdo, fica se sentindo melhor, maior que todo mundo. Se você sabe Libras, você tem que ajudar!

[...]

Isadora comenta o que Liana disse:

Isso mesmo, tem que ajudar. Tem surdo que é especial, não sabe Libras. Não pode desprezar, tem que ajudar, ensinar, mostrar que existem outros caminhos. São especiais, é preciso ter paciência e carinho, tadinhos!

[...]

Isadora traz algumas inquietações: A primeira delas refere-se à diversidade dentro de uma minoria linguística, que evidentemente comunga da mesma língua e de uma mesma cultura. Assim as trajetórias familiares, que estão inseridas nos prismas econômico e social são pistas de suas constituições, como já explicitado. A outra diz respeito aos diferentes níveis de proficiência linguística dentro da comunidade surda. Há aqueles que não pertencem a *elite linguística*²³, vivenciam uma experiência marginal da surdez, conforme elucidado por Isadora:

[...] Eu já vi surdo que não sabe Libras, ou que sabe só um pouquinho, é fraco. Já vi ser discriminado por outros surdos! [...] aí chega um outro surdo, que sabe bem Libras e estudou, fez faculdade. Ele chega para conversar com o surdo fraco: “O quê? Você não sabe Libras? É surdo e não sabe Libras? Tchau!

[...]

Mas, que experiência marginal é essa? Existe, afinal, a definição do que seria a experiência de ser surdo? Perlin (1998b; 2003), autora surda pioneira dos estudos

²³ Ver Campello (2014), Capítulo II deste trabalho.

identitários, em sua contribuição mais atual, sinaliza a diversidade do povo surdo, renunciando as identidades estáticas, determinadas. Essa perspectiva, funda o *ser e estar sendo surdo*, como já explorado no Capítulo II. Nesse sentido, a autora afirma que o *ser surdo* advém da *experiência visual*. Em outro trabalho, Quadros e Perlin (2007, pp. 12-13) assinalam que esta experiência visual é a condição da cultura e da identidade surda, não sendo intrínseca aos *outros grupos*, como os surdos implantados (implante coclear) e deficientes auditivos.

Tais contribuições teóricas, entretanto, vão ao encontro de algumas indagações: essa experiência visual surda ancora-se em questões fenotípicas (diferentes graus da surdez, surdos implantados, ensurdecidos, deficientes auditivos, surdos oralizados) ou na fluência linguística da língua de sinais, como sinalizado por Isadora? A experiência visual está eminentemente atrelada à língua de sinais?

Ademais, Liana, ao considerar *especiais* os surdos que não sabem Libras, acena para o debate das dinâmicas de poder que emergem das relações surdas: “[...] *São especiais, é preciso ter paciência e carinho, tadinhos [...] Não sabem Libras!*” Essa questão contra-argumenta o viés cultural universalizante em que tem se pautado a *diferença cultural* surda.

No entanto, antes de pautar essa questão, é necessário apontar que estas relações de poder se estruturam de uma maneira geral, na história universal do homem. O caso dos surdos é exemplar, pois a força motriz da identidade surda se pauta na luta desta comunidade em relação às amarras ouvintes. Perlin e Reis (2012, pp. 38-39) explicitam que o processo de identidade surda se inicia com a diferenciação, entre surdos e ouvintes. Tal diferenciação acontece na afirmação social como sujeito, na narração da alteridade

como diferença, como orgulho constituinte; orgulho de ter identidade própria, orgulho de ser diferente dos ouvintes.

Ströbel (2012) relata do ponto de vista educacional, a tensão entre surdos e ouvintes:

Na trajetória histórica das políticas surdas percebemos que os princípios explicativos dos valores culturais linguísticos e elementos sociais que marcam o desenvolvimento educacional do povo surdo, comprovam que muitos acontecimentos acerca da defasagem educacional dos surdos ocorrem por causa da força dominadora dos sujeitos adversários. Nestas relações de poderes dos sujeitos adversários com os sujeitos surdos é comum nos depararmos com as narrativas de tensões e conflitos relacionados à imposição como no caso da aceitação da cultura surda e da língua de sinais. (p. 98)

É sabido amplamente que no passado (e infelizmente ainda no presente, porém em menor escala), uma classe de professores ouvintes, no Congresso de Milão, foi responsável pela mazela histórica na educação de surdos. Contudo, vale salientar que o jogo de poder que envolve o surdo não se refere exclusivamente ao binário surdo/ouvinte, pois nas relações entre seus pares, em razão dos diferentes modos de se ter acesso à língua de sinais, que também decorrem de marcos econômicos e recortes de classe social, emergem preconceitos e dominação; poder e língua; poder e cultura; poder e classes sociais.

Liana evidencia isso: “[...] *Tem surdo que é especial, não sabe Libras. São especiais, é preciso ter paciência e carinho, tadinhos!* [...]” Ela, mesmo não participando dos grupos de surdos proficientes na Língua de sinais, se vê em uma posição privilegiada em relação aos surdos que não sabem língua de sinais, os “*tadinhos*”.

Essa relação de língua e poder ilustra a condição ideológica do signo, como apontariam os pesquisadores Bakhtinianos (Lodi, Rosa, & Almeida, 2012). Para Bakhtin (2006, pp. 28-38) o signo é ideológico. Ele reflete e refrata as tensões culturais, econômicas, portanto, ideológicas de uma determinada sociedade. Portanto, se orienta externamente nos processos de significação alteritários e internamente na formação do psiquismo:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (Bakhtin, 2006, p. 30)

A dialética marxista aponta que os modos de produção são demarcados pelas novas formas de exploração do capital humano, por meio de estruturas contraditórias e complexas de organização do trabalho. No caso da língua, Carboni e Maestrini (2012) assinalam que as questões ideológicas e de luta de classes estiveram (e estão) presentes desde o colonialismo, onde portugueses tentavam apagar da língua portuguesa (brasileira) o vocabulário africano e indígena, considerado subalterno.

Nesse contexto, Isadora retoma:

Alguns surdos se sentem melhores que outros. E se fecham. Se fecham em um grupo que só sabe Libras, e se você oraliza você é como um traidor, uma outra pessoa. Gente, por favor! Não pode ser assim. Tem que haver igualdade, não pode desprezar! Que mal tem em oralizar? Vai me dizer que você não precisa? [Fala

olhando para o grupo.] *Eu sou resolvida, vou ao banco sozinha. Eu sei que você tem direito de ter intérprete e que, infelizmente, não temos visto isso acontecer. Mas eu quero resolver minha vida, minhas coisas. Eu falo, eu uso os dois. Sei Libras muito bem, é a minha língua e oralizo também. Qual o problema? Tenho minha identidade surda forte, e minha cultura surda, que nasceu dentro de mim. [...] Temos diferenças, somos um povo rico, como as diferentes regiões do Brasil.*

[...]

Perlin (1998b) já anunciava em seu estudo pioneiro sobre identidade surda, que o grupo de surdos em sua jornada identitária, abarca inúmeras facetas, não sendo em nenhum prisma homogêneo. Há de fato, inúmeras diferenças na comunidade surda; as diferenças vão desde linguísticas à de subgrupos culturais, surdos negros, movimento LGBTs de surdos, por exemplo. Contudo, há do ponto de vista social e, logo, epistemológico, elucidações acerca do que é (seria) a identidade surda: a primazia do uso da língua de sinais.

Entretanto, em seu relato, Isadora tece um comentário convidativo para reflexão: “[...] **Alguns surdos se sentem melhores que outros. E se fecham. Se fecham em um grupo que só sabe Libras, e se você oraliza você é como um traidor, uma outra pessoa [...]**”.

De fato, os surdos não são homogêneos. De Mas de qual *lugar* Isadora está falando? “[...] *se você oraliza, você é como um traidor, uma outra pessoa [...]*”? Quem é traído?

Para se compreender as trajetórias narrativas, e a produção teórica que se tem sobre o tema da identidade surda, é necessário um compromisso com a suas construções históricas. Sobre esta questão, Perlin e Reis (2012) explicitam:

As transformações contemporâneas surdas, como as entendemos e queremos situar, mostram um sujeito surdo perdido pelas posições cambaleantes da governamentalidade, numa pluralidade de opções. Focalizam um sujeito que constrói diferenças culturais necessárias à sobrevivência no mundo contemporâneo. E o momento da pós-modernidade nos ajuda a entender que somos surdos, a partir da nossa perspectiva diferenciada, com nossos aspectos culturais, bem como o ambiente linguístico que compartilhamos. (Perlin & Reis, 2012, p. 30)

Contudo, as questões que envolvem a identidade (a constituição da pessoa social) não podem ser vistas descoladas das condições econômicas e sociais que circunscrevem a vida de cada surdo, como pode ser desdobrado dos dados.

É a partir do encontro surdo-surdo que as práticas de manutenção da língua e da cultura se configuram. Mas é também por meio dessas relações com os pares que o poder se estrutura. Tal poder só pode ser entendido a partir das relações sociais que são economicamente e historicamente demarcadas, portanto, são relações de classe. O surdo que sabe mais a língua de sinais se posiciona e é diferente daquele que não é proficiente na língua. Esses são *tadinhos*. Liana conta:

Eu percebo uma diferença enorme do surdo que estuda e o do surdo que parou de estudar. É triste, tem que lutar muito. Cria-se um abismo entre os dois. Olha, uma vez, teve um movimento na Esplanada dos Ministérios. Conhece? Foi um movimento que reuniu surdos de todo o Brasil, na luta pela escola bilíngue. Foi lindo, fiquei arrepiada! [Risos]. Eu fui lá um dia, acho que foi uns dois dias lá, e depois se reuniram em outro lugar, não sei. Então... eu fui lá. Conheci vários surdos, que falaram: “nossa, nunca te vi em lugar nenhum. Você não foi aos

outros encontros? Teve um em Recife, no Rio de Janeiro. Não foi? Não conhece? Que estranho.” Eu me senti extremamente desprezada com aquilo. Olha, vou explicar porque. Quando você é surdo militante, você precisa ter dinheiro. Você tem que estudar muito. Isso é o primeiro de tudo. Tem que ter acesso. Depois, você precisa ir nesses encontros. Você tem que se mostrar, ser visto. Agora, me diz: como eu vou nesses encontros? Eles vão pagar? Eu só fui aqui em Brasília por que era aqui, perto da rodoviária e por que era de graça! E também fui com minha colega, que tinha um amigo do Rio que estaria aqui. Eu não tenho acesso. Bom, estes surdos me desprezaram. No outro dia, nos encontramos de novo. Eu fui lá falar com eles: “Oi, tudo bem? E aí, vocês encontraram lugar para ficar, dormir?” Eles? [Liana faz o sinal de desculpa, que também significa desprezo.] Nem me olharam. Fui desprezada.

[...]

Liana se refere a um abismo entre os surdos. Um abismo que está vinculado, conforme discutido anteriormente, ao acesso aos bens culturais e linguísticos; modos de ser e de ser visto pelo outro a partir das disputas ideológicas mais gerais. Tais disputas (lutas) se referem às maneiras de viver o pertencimento social (inclusão e exclusão) e de se constituir no mesmo grupo e fora dele.

Há poucas pesquisas sobre as diferenças que envolvam a surdez e um enfrentamento secundário, como surdos homossexuais, surdos pobres, entre outros. Alguns autores (Buzar, 2012; Corbett, 2008; Furtado, 2012) investigaram a relação entre dois grupos minoritários, negros e surdos, que parecem profícuas para ampliar a presente discussão.

Com base no estudo de Garcia (1999)²⁴, Buzar (2012, p. 152) explicita que, em situações de um duplo enfrentamento, como surdos e negros, a tendência é que questões ligadas ao gênero, etnia, entre outros, sejam veladas, ofuscadas, secundárias em relação à surdez.

No entanto, os sujeitos pesquisados por Buzar (2012), surdos negros (de São Luís – MA) apresentaram vulnerabilidades específicas na intersecção entre essas duas variáveis, etnia e surdez. O primeiro deles refere-se ao déficit linguístico apresentado em surdos negros, segundo:

[...] mais da metade das pessoas surdas negras entrevistadas apresentou um déficit linguístico, ocasionando dificuldades na comunicação, desencadeando um conhecimento precário em Libras e em Língua Portuguesa. Alguns, misturavam Libras com gestos ou seu conhecimento da Libras era de um nível muito baixo, as respostas eram desconexas com relação às perguntas. (Buzar, 2012, p. 113)

O autor analisa que estas pessoas surdas negras não estavam tendo o mesmo acesso à língua de sinais que as pessoas surdas brancas.

O segundo aspecto, diz respeito à inacessibilidade trabalhista. Buzar (2012) assinala que a maioria das pessoas que tinham emprego, estava no grupo de surdos brancos. Entretanto, os surdos negros que estavam empregados, trabalhavam em funções mais simples, como: atendentes de supermercados, lojas de conveniência, entre outros (p. 113).

Porém, as questões de desigualdade avançam. O autor denuncia que uma jovem surda negra, ganhava R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) trabalhando em uma loja de

²⁴ Garcia, B. G. (1999). O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In C. Skliar (Org.), *Atualidades da educação bilíngue para surdos* (v. 2, pp. 149-162). Porto Alegre: Mediação.

departamentos em regime de 40 horas/semanais, enquanto o salário base (do ano de 2011) era de R\$ 572, 40 (quinhentos e setenta e dois reais e quarenta centavos). Dessa forma, o autor infere que esta jovem sofre um duplo preconceito, por ser negra e por ser surda. Contudo, por mais que a análise de Buzar (2012) não contemple o escopo marxista, não é possível desconsiderar o recorte de classe que subjaz aos dados apresentados pelo pesquisador.

Liana vive essas contradições dentro do seu grupo de surdos, mas perpassadas por outras variáveis. Ela se refere, por exemplo, ao Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda: Escola Bilíngue para Surdos. Neste encontro, que ocorreu em Brasília (2012 e 2013), há muitos líderes e participantes de movimentos surdos, que representam uma força política crucial para as conquistas dos surdos.

Liana conta como foi sua experiência com estes surdos:

[...]. Conheci vários surdos, que falaram: “Nossa, nunca te vi em lugar nenhum. Você não foi aos outros encontros? Teve um em Recife, no Rio de Janeiro. Não foi? Não conhece? Que estranho.” Eu me senti extremamente desprezada com aquilo [...]

[...]

A sensação de Liana foi de desprezo. De que? Com quem? Ela nos explica:

[...] Olha, vou explicar porque. Quando você é surdo militante, você precisa ter dinheiro. Você tem que estudar muito. Isso é o primeiro de tudo. Tem que ter acesso. Depois, você precisa ir nesses encontros. Você tem que se mostrar, ser

visto. Agora, me diz: como eu vou nesses encontros? Eles vão pagar? Eu só fui aqui em Brasília por que era aqui, perto da rodoviária e por que era de graça!

[...]

Em seu relato, Liana diz o que um “*surdo militante*”, ou de identidade política, como esclarece Perlin (1998b), precisa ter, referindo-se objetivamente às condições materiais. “*Tem que ter acesso*”; “*Tem que estudar muito*”; “*Para ser surdo militante, você precisa ter dinheiro*”. Ou seja, em Liana, pode-se inferir que o problema da identidade surda também se atrela às condições de sobrevivência.

Essas inquietações coadunam com a ideia de que o processo identitário não está restrito à língua de sinais, produção e consumo da cultura surda – que é intrínseca a todo surdo já que é parte da experiência visual (Campos & Stumpf 2012; Perlin & Reis, 2012). Em outras palavras, a constituição identitária é também, e principalmente, fomentada pelas discrepâncias entre as situações sociais e econômicas entre o grupo de surdos. Isso significa que o acesso a Libras, a escolarização, à comunidade surda define-se também pelas condições materiais que o surdo tem para existir.

Isadora agudiza a visão de Liana:

É verdade, são um bando de metidos, convencidos! Eles não nos olham. [...]
[referindo-se aos surdos militantes]. [...] *Mas eu sou surda, todos nós aqui somos surdos, até você Gilberto! Temos nossa identidade e nossa cultura. Precisamos ser um povo unido, mesmo com nossas diferenças.*

[...]

Isadora traz para a enunciação Gilberto, o que chama maior atenção para o debate que está sendo apresentado aqui. Gilberto está em condição desfavorável em relação a Isadora; Ele chegou à instituição sem saber a língua de sinais e no desenvolvimento da pesquisa, apresentou pouca proficiência em Libras. Além disso, Gilberto não possuía qualquer contato com representantes da cultura surda e suas vivências com outros surdos eram escassas. Isadora, por sua vez, apesar de enfrentar um duplo preconceito por ser surda e transexual, é fluente em língua de sinais e participou de eventos que caracterizam a cultura surda, como teatro surdo, grupos de surdos, corais, etc. Adiante, a escolarização de Isadora se deu em melhores condições que a de Gilberto, que nunca frequentou uma escola bilíngue.

Gilberto responde ao comentário de Isadora:

Eu sou menos surdo que vocês. Não sou tão surdo. [...]

[...]

Todos se olham e dizem que Gilberto é surdo como eles sim.

Gilberto continua:

Eu não tenho tanta Libras, já passei dos 50 anos e ainda estou aqui. Sofri muito, apanhei. Ninguém nunca me ensinou direito. Foi tudo muito triste. Mas eu penso assim, não sou tão surdo, mas eu sei que um dia vou ficar surdo de vez, surdo por inteiro.

[...]

Isadora explica a fala de Gilberto:

Ele quer dizer surdo por inteiro quando estiver mais forte na Libras, entendeu? Quando ele estiver bem, afiado, falando direito, bonito, ele estará assim, identidade surda e cultura surda desenvolvida, completa e forte. Mas ele é surdo sim. É especial, gente! Tem que ter carinho. É isso.

[...]

Nessa miríade, a resposta de Gilberto é contundente: “*Eu sou menos surdo que vocês. Não sou tão surdo*”. Em outras palavras, isso indica que o lugar e as narrativas que amalgamam a identidade surda ocupa um espaço eminentemente *ideológico*, ao se levar em conta a forma como Gilberto, circunscrito em uma trajetória marginal surda, se narra “*Sou menos surdo que vocês*”.

Nesse universo de contradições, Isadora pondera “*Quando ele estiver bem, afiado, falando direito, bonito, ele estará assim, identidade surda e cultura surda desenvolvida, completa e forte. Mas ele é surdo sim. É especial, gente! Tem que ter carinho*”.

Percebe-se novamente, no drama das relações sociais, os processos contraditórios de classe econômica e social, que circunscrevem o caminho identitário:

[...] observou-se que a divisão intergrupar apresenta-se como uma característica da comunidade surda. As dinâmicas discriminatórias, que colocam um grupo em posição de superioridade em relação a outro, reproduzem os mesmos princípios discursivos e ideológicos dos ouvintes; obedecem a questões históricas, culturais, mas também econômicas e políticas e podem ser construídas, no caso dos surdos, com base na proficiência em língua de sinais. Para o grupo marginalizado, não falar, não se expor, ficar *quieto(a)* – isolar-se – é uma estratégia para não chamar

a atenção sobre si e ter condições de, de alguma forma, fazer parte de um grupo em uma situação de discriminação. (Amorim, A. C. F. de, 2013, p. 88)

Comentários Gerais

A questão sobre identidade surda é amplamente discutida em diversos campos de conhecimento (Sociologia, Filosofia, Linguística, Educação, Psicologia entre outros). Nestes estudos, grande parte da análise se dá pelo viés cultural e linguístico. Sem dúvida, as contribuições a partir de tais recortes possibilitaram a construção de novas áreas teóricas e reposicionamento de conceitos como surdez, minoria linguística e cultura surda, por exemplo.

Entretanto, as questões familiares, sociais e ideológicas que constituem os processos identitários são, ainda, pouco discutidas. Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural, escopo que embasa este trabalho, ilustra tais relações a partir da natureza social e das contradições históricas que constituem o homem, princípios epistemológicos teorizados por Marx e Engels (2008) e Vigotski (2008).

Nos episódios apresentados pode-se identificar, que as relações familiares produzidas após a experiência com o diagnóstico circunscrevem estes surdos em dinâmicas de violência física e simbólica. Desse modo, os surdos vão se constituindo e simbolizando seus modos de narrar-se tornando relevante essas experiências e demarcando o seu impacto em suas trajetórias de vida.

Ao longo da pesquisa, vale salientar que mesmo com entraves discursivos, por conta do acesso ainda inicial à língua de sinais, eles conseguiram nomear sentimentos e narrar fragmentos de suas vidas. Sobre isso, Isadora faz a avaliação de sua participação

no grupo focal “[...] *aqui encontrei amor, mas também, aqui me encontrei. Às vezes, acho que estava perdida de mim*” e Liana diz como se sentiu “[...] *foi difícil falar de mim, apesar do grupo ter sido um presente, os amigos foram um presente, não quero me expor novamente. Foi difícil*”.

Os surdos, ao mesmo tempo, que contaram suas dificuldades sociais e afetivas, bem como a situação de pobreza, revelaram que é a partir destas condições materiais que são vistos e narrados pelo outro, o que implica determinados modos de se ver e de se dizer. Nesse contexto, a tese marxista que delinea o *homem do devir*, no sentido de que o homem não é fruto das circunstâncias sociais de maneira superficial e passiva, revela que a experiência humana se transforma e é transformada a partir dessas condições de vida concretas (Pino, 2000). Essa ideia parte da premissa de que existe uma estreita interdependência entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorrem (Marx & Engels, 2008).

Em outras palavras, o que chama atenção epistemologicamente é que nestes modos de se relacionar estão imbricadas relações de poder circunscritas na história. Logo, conceitos de identidade e diferença são produtos das/nas condições de produção que agregam aspectos ideológicos que demarcam as lutas sociais e as condições minoritárias (Amorim, A. C. F. de, 2013). Nesse sentido, são as inúmeras vozes que vão, paulatinamente, constituindo a pessoa social em um processo alteritário dramático: eu me constituo por eles e neles; e eles se constituem em mim e por mim (Bakhtin, 2006).

Em suma, o discurso da identidade surda precisa ser realocado a partir do recorte de classe social e do conceito de ideologia, pois são questões que, assim como a fluência em Libras, o acesso ao *capital cultural* do movimento surdo e da cultura surda, perpassam

as relações de poder que marcam o desenvolvimento afetivo, simbólico e social na formação de cada pessoa. O acesso (ou não) à língua é, sem dúvida, um divisor de águas na trajetória dos sujeitos pesquisados, mas não é o único elemento que deve ser considerado quando se trata de constituição identitária.

CAPÍTULO V

Considerações Finais

As questões sobre a surdez, especificamente sobre a identidade surda, se estabelecem em um campo de lutas; o clamor dos grupos de militância surda parece ser um só: *nos escutem!* Essas ações refletem a trajetória de uma comunidade cultural que se constitui historicamente como anormais; confundidos com deficientes intelectuais, autistas etc.

Entretanto, a partir das pesquisas linguísticas, os surdos foram se legitimando como uma minoria, como uma comunidade que possuía uma língua peculiar que se organizava em formato visoespacial. Enfim, uma comunidade com aspectos culturais e sociais próprios, singulares.

No desenrolar desta história, ao estudar a questão identitária no campo da surdez, se faz necessário atentar para as contradições históricas que conduziram os movimentos surdos. Tais contradições apontam para a constituição identitária, que não é linear, nem universal; que tem a língua de sinais como aspecto definidor desse grupo social, mas não somente ela.

Desse modo, a presente pesquisa, ou a *viagem ao país do outro*, como diria M. Amorim (2004), revelou uma realidade de surdos, até então, pouco explorada: surdos adultos, em condições econômicas e sociais de pobreza, não proficientes em língua de sinais e com pouca ou nenhuma experiência com a cultura e comunidade surda.

Como pode ser notado na análise dos dados apresentados, as narrativas destes surdos apontaram para as primeiras relações parentais. Essas experiências com os pares imediatos (família/ouvintes) compuseram uma tessitura simbólica e social da identidade

dos sujeitos pesquisados. Eles foram marcados a partir da não comunicação familiar, introjetada pelos atos de violência física e simbólica.

Em segundo turno, vale evidenciar o papel do diagnóstico na reconfiguração da dinâmica familiar. É o laudo médico que se apresenta como o veredicto máximo sobre a condição que acomete a criança que é surda. O discurso médico sobre a surdez traz forte impacto às relações familiares, *reposicionando os genitores* na forma de lidarem com os seus filhos. A parti daí, os surdos vão se significando e se narrando de uma forma diferente; se percebendo pelo olhar do outro como alguém que é diferente e inesperado. Nessas dinâmicas familiares, os surdos vivenciam desprezo, negação, raiva, luto, decepção e a morte do filho idealizado. Afinal, “ninguém quer ter um filho surdo”, revelou Janaína.

No desdobramento social desta temática, indaga-se: o que os profissionais de saúde precisam saber sobre o desenvolvimento cultural e linguístico do surdo? Como a equipe médica (médicos, enfermeiros, entre outros) acolhe as famílias que vivenciam o impacto de um diagnóstico? Como é produzido este diagnóstico? Tais questionamentos abrem frestas para pesquisas futuras, principalmente, na interface entre Psicologia, Medicina, Pedagogia e Linguística, contribuindo para a reflexão no campo das políticas públicas de saúde e educação.

Essas questões também denunciam as estruturas sociais e econômicas em que os surdos e suas famílias vivem. Dessa forma, as dinâmicas que pautam a experiência bicultural do surdo e sua constituição identitária estão intimamente ligadas às condições materiais de produção. As diferentes condições de produção são evidenciadas, principalmente, nas relações do surdo com a própria sobrevivência no mundo. Elas refletem, no caso dos sujeitos pesquisados, a realidade do sertão nordestino, a (não)

assistência do sistema único de saúde, e as condições de sobrevivência. São essas realidades materiais que marcam o narrar-se; a própria constituição identitária.

Ademais, o grupo de surdos pobres e não proficiente em Libras não pertence ao movimento surdo militante; é excluído das relações com ouvintes; assumindo a característica de um *outsider*, estrangeiros em um *entrelugar* linguístico que é elucidado pelas questões de classe (portanto, ideológicas), que não são contemplados pelo viés dos Estudos Culturais, como destacado ao longo do trabalho.

No contexto aqui debatido, as questões ideológicas, sociais, e de relação de classe são *processos simbólicos* que constituem a identidade surda. Assim, o recorte epistemológico sobre os estudos acerca da identidade não pode partir de uma concepção homogênea e a-histórica. As discussões teóricas sugeridas nessa pesquisa apontam que a formação da pessoa se dá na dinâmica interpessoal que é dramática e contraditória.

REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Abreu, F. S. D., Silva, D. N. H., & Zuchiwschi, J. (2014). *Surdos e homossexuais: a (des)coberta de trajetórias silenciadas*. No prelo.
- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. de C., Lima, F. de S., & Martinelli, C. da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID. Recuperado em 27 maio, 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>
- Amorim, A. C. F. de. (2013). *Surdez e biculturalidade: Um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 31 maio, 2014, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13843/1/2013_AnaCec%C3%ADiaFerreiradeAmorim.pdf
- Amorim, M. (2004). *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
- Araújo, C. C. M., & Lacerda, C. B. F. de. (2010). Linguagem e Desenho no Desenvolvimento da Criança Surda: Implicações Histórico-Culturais. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 695-703.
- Aristóteles. (2006). *Metafísica*. São Paulo: Edipro.
- Baalbaki, A., & Caldas, B. (2011). Impacto do Congresso de Milão sobre a Língua de Sinais. Trabalho apresentado em Anais do XV Congresso Nacional de linguística e filologia, Rio de Janeiro, *Cadernos do CNLF*, 15(5), t. 2.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12a ed.). São Paulo: Hucitec. (Obra original publicada em 1929).

- Bauman, Z. (2008). *O medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- Behares, L. E. (1995). *O simbolismo esotérico a interação mãe ouvinte-criança surda revisitado*. Trabalho apresentado como exigência para a conclusão de curso de pós-graduação em Linguística da Unicamp. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Bennett, M. J. (1993). Intercultural communication: a current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication* (pp. 1-34). Yarmouth, USA: Intercultural Press.
- Bittencourt, Z. L. C., & Montagnoli, A. P. (2007, abril/junho). Representações sociais da surdez. *Medicina, Ribeirão Preto*, 40(2), 243-249. Recuperado em 28 maio, 2014, de <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/322>
- Bogo, M. L. F., Cagnini, Z. V. S., & Raduenz, M. (2014). Momento do diagnóstico de deficiências: sentimentos e modificações na vida dos pais. Recuperado em 18 julho, 2014, de <http://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/momento-do-diagnostico-de-deficiencia-sentimentos-e-modificacoes-na-vida-dos-pais>
- Burnet, J. (2008). *Parmênides/Platão*. (3a ed.). Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Buzar, F. J. R. (2012). *Interseccionalidade entre raça e surdez: A situação de surdos(as) negros(as) em São Luís – MA*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 31 maio, 2013, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12219/1/2012_FranciscoJoseRomaBuzar.pdf

- Campello, A. R. (2014). Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda. In S. Andreis-Witkoski, & M. R. P. Filietaz (Orgs.), *Educação de Surdos em Debate* (pp. 93-102). Curitiba: Editora da UTFPR. Recuperado em 31 maio, 2013, de http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf
- Campos, D. W., & Stumpf, M. R. (2012). Cultura Surda: um patrimônio em contínua evolução. In G. Perlin, & M. Stumpf (Orgs.), *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 179-188). Curitiba: Editora CRV.
- Capovilla, F. C. (2000). Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 6(1), 99-116. Recuperado em 25 agosto, 2013, de, http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382000000100007&script=sci_abstract
- Carboni, F., & Maestrini, M. (2012). *A linguagem escravizada: língua, poder e luta de classes*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- Carvalho, P. V. (2012). O Abade de L'Epée no Século XXI. Publicado em 1^{as} Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação. ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra. Recuperado em 17 junho, 2014, de <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>
- Cavaton, M. F. F. (2010). *A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 14 julho, 2014, de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8177?mode=full>
- Corbett, C. A. (2008). Mental health issues for African American deaf people. In I. W. Leigh (Ed.), *Psychotherapy with deaf clients from diverse groups* (Chap. 7, pp. 151-176). Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

- Costa, I. I., & Silva, D. N. H. (2010). *Surdez e sofrimento psíquico: Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional, um estudo preliminar*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP/IH e submetido ao CNPq. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, DF, Brasil.
- Costa, M. C. O., Carvalho, R. C., Santa Bárbara, J. F. R., Santos, C. A. S. T., Gomes, W. A., & Sousa, H. L. (2007). *O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de Conselhos Tutelares: vítimas, agressores e manifestações de violência*. Recuperado em 15 julho, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500010
- Cruz, D. M. C., Silva, J. T., & Alves, H. C. (2007, janeiro/abril). Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, 13*(1), 131-146. Recuperado em 10 julho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a09v13n1.pdf>
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo, Maringá, 16*(2), 181-197. Recuperado em 22 maio, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000200002&script=sci_arttext
- Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas: Alínea.
- Deschamps, J. C., & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Dizeu, L. C. T. B., & Caporali, S. A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade, 26*(91), 583-597.

- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa, & C. Skliar. (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 119-138). Belo Horizonte: Autêntica.
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 375-383.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2009). Desdobramentos politico-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista de Educação Especial*, 22(34).
- Ferreira Brito, L. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel.
- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Furtado, R. S. S. (2008). *Surdez e a relação pais-filhos na primeira infância*. Porto Alegre: Ulbra.
- Furtado, R. S. S. (2012). Identidades e Diferenças em Narrativas de Surdos Negros. Comunicação em IX ANPED SUL. Recuperado em 20 julho, 2014, de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1924/673>
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

- Góes, M. C. R. de. (2000a). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131. Recuperado em 04 setembro, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200005&script=sci_arttext
- Góes, M. C. R. de. (2000b). Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In C. B. Feitosa, & M. C. R. de Góes. (Orgs.), *Surdez: processos educativos e subjetividade* (pp. 29-49). São Paulo: Lovise.
- Góes, M. C. R. de. (2002). *Linguagem, surdez e educação* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gomide, D. C. (2012). *O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais*. Recuperado em 19 junho, 2014, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf
- Guareschi, N. M. F., Medeiros, P. F., & Bruschi, M. (2003). Psicologia social e estudos culturais: rompendo fronteiras na produção de conhecimento. In N. M. F. Guareschi, & M. Bruschi (Orgs.), *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social* (pp. 123-137). Petrópolis: Vozes.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7a ed.). (T. T. da Silva, & G. L. Louro, Trad.). Rio de Janeiro: DP&A.
- James, W. (1892). *Psychology: a briefer course*. Greenwich, CT: Fawcett.
- Jameson, F. (2006). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio* (M. E. Cevalco, Trad.). São Paulo: Ática.

- Jiménez, J. R. B., & Parra, Y. J. F. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista Universidad de La Salle*, Norteamérica, 0, n. 59, Recuperado em 28 março, 2013, de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1982/1848>
- Johnson, R., Escosteguy, A. C., & Schulman, N. (2010). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (4a ed.). (T. T. Silva, Org. e Trad.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Karnopp, L. B. (1994). *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Kelman, C. A., & Faria, C. B. (2007). Mães de surdos e suas percepções. In E. J. Manzini (Ed.), *Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP.
- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F. de., Monteiro, R. M. G., & Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, 17(33), 349-365. Recuperado em 15 novembro, 2011 de <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5698/4710>
- Lacerda, C. B. F. de. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80. Recuperado em 08 abril, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0101-32621998000300007
- Lacerda, C. B. F. de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedec. Educ. Soc., Campinas*, 26(69).

- Lacerda, C. B. F. de. (2008, fevereiro). *O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Recuperado em 25 junho, 2014, de <http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%202008%20Interprete%20de%20Libras.pdf>
- Lacerda, C. B. F. de., Albres, N. de A., & Drago, S. L. dos S. (2013). Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80.
- Lacerda, C. B. F. de., & Lodi, A. C. B. (2012). A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In A. C. B. Lodi, & C. B. F. de Lacerda. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (3a ed., pp. 11-32.). Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. B. F. de., & Silva, D. N. H. (2006). Apresentação. *Caderno Cedes*, 26(69), 117-119.
- Ladd, P. (1993). *Understanding Deaf Culture: In search of deafhood*. Austrália: Multilingual Matter.
- Ladd, P., & Gonçalves, J. C. A. (2012). Prefácio. In G. Perlin, & M. Stumpf (Orgs.), *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 11-20). Curitiba: Editora CRV.
- Laurenti, C., & Barros, M. (2000). Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina*, 2(1). Recuperado em 22 março, 2013, de <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista>

- Lebedeff, T. (2011). Família e surdez: algumas considerações sobre o impacto do diagnóstico e a necessidade de orientação. *Revista Educação Especial*, 17. Recuperado em 25 maio, 2014, de <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5197/3188>
- Lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010.* (2010). Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. D.O.U. de 03/08/2010, p. 1. Brasília, DF. Recuperado em 14 julho, 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e Surdez: uma Leitura Bakhtiniana da História da Educação dos Surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424.
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. Recuperado em 03 maio, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1517-97022013000100004
- Lodi, A. C. B.; Rosa, A. L. M. & Almeida, E. B. de. (2012). Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 10, 1-20.
- Loew, R. C. (1984). *Roles and reference in american sign language: a development perspective*. Doctoral Thesis. University of Minnesota.
- Lordelo, L. R. (2011, outubro/dezembro). A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 537-544, Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 10 junho, 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722011000400019&script=sci_arttext

- Lunardi, M. L. (2003). *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em 31 maio, 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3444/000388228.pdf>
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. *O curso de Psicologia Geral* (Vol. 1, 2a ed., pp. 71-84). (P. Bezerra, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marin, C. R., & Góes, M. C. R. (2006). A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *Caderno CEDES*, 26(69), 231-249. Recuperado em 14 julho, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a07v2669.pdf>
- Marx, K., & Engels, F. (2008). *A ideologia Alemã* (3a ed.) (L. C. de Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. University of Chicago Press: Charles W. Morris.
- Ministério da Educação (2006). Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil e Surdez*. Dificuldades de comunicação e sinalização. Saberes e práticas da inclusão. Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Monteiro, S. M. (2006, junho). História dos movimentos dos surdos e o Reconhecimento da Libras no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, 7(2), 292-302. Recuperado em 16 junho, 2013, de <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1649>
- Moraes, B., Ayres, N., Terceiro, E., & Jimenez, S. (2010, março). A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, 2(2). Recuperado em 10 junho, 2014, de http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=9&Itemid=64

- Mueller, F. L. (1978). *História da Psicologia* (2a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Ochronowicz, I. (2009). *Sou surdo e não sabia*. França. 70 minutos. Recuperado em 11 julho, 2011, de <http://culturasurda.net/2012/12/23/sou-surdo-e-nao-sabia/>
- Otake, Y. M., & Ranier, E. M. V. (2011, janeiro/junho). A vivência dos pais no diagnóstico da deficiência auditiva no filho. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 80(1), 136-147, São Paulo, Brasil. Recuperado em 12 julho, 2014, de <http://www.redalyc.org/pdf/946/94622747013.pdf>
- Outhwaite, W., & Bottomore, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Padilha, A. M. (2002). Processo de simbolização e inserção cultural do deficiente mental (um estudo de caso). *Comunicações*, 9(2). Recuperado em 05 abril, 2010, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1628/1030>
- Parmênides. (2009). *Poema de Parmênides da natureza*. Rio de Janeiro: Azougue.
- Pereira, M. C. da C., & Vieira, M. I. da S. (2009). Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, XIX, 62-67, São Paulo: LAEL/PUC-SP. Recuperado em 14 junho, 2014, de http://www4.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/4_MCristina_.pdf
- Perlin, G. T. T. (1998a). *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/FACED, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado em 04 fevereiro, 2012, de http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/historias_de_vida_surda__identidades_em_questao.pdf
- Perlin, G. T. T. (1998b). Identidades surdas. In Skliar, C. (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

- Perlin, G. T. T. (2003). *O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil. Recuperado em 31 maio, 2014, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>
- Perlin, G. T. T., & Reis, F. (2012). Surdos: cultura e transformação contemporânea. In G. T. T. Perlin, & M. R. Stumpf. (Orgs.), *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 31-48). Curitiba: Editora CRV.
- Perlin, G. T. T., & Stumpf, M. (2012). Apresentação. In G. T. T. Perlin, & M. Stumpf. (Orgs.), *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (p. 9). Curitiba: Editora CRV.
- Petitto, L. (1987). On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns in American Sign Language. *Cognition. Elsevier Science Publisher B. V.*, 27, 1-52.
- Pino, A. (2000, julho). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45-78. Recuperado em 10 fevereiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pino, A. (2013). Natureza e Cultura: as funções naturais na constituição cultural do homem. In A. L. B. Smolka, & A. L. H. Nogueira (Orgs.), *Estudos na perspectiva de Vigotski. Gênese e emergência das funções psicológicas* (pp. 71-99). Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- Quadros, R. M. de. (1995). *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Língua de Sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Instituto de Letras e Artes, Porto Alegre, RS, Brasil.

- Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M. de. (2003). *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão*. Florianópolis: Ponto de Vista.
- Quadros, R. M. de. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP.
- Quadros, R. M. de. (2012). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In A. C. B. Lodi, & C. B. F. Lacerda (Eds.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (3a ed., pp. 187-200). Porto Alegre: Mediação.
- Quadros, R. M. de., & Cruz, C. R. (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. de., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira – Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. de., & Perlin, G. T. T. (2003). Prefácio. In R. M. de Quadros, & G. Perlin (Orgs.), *Estudos surdos II* (pp. 9-17). Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul. Recuperado em 21 janeiro, 2013, de <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>
- Raad, I. L. F., & Tunes, E. (2011). Deficiência como iatrogênese. In A. M. Martinez, & M. C. V. R. Tacca. (Orgs.), *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 15-45). Campinas: Alínea.
- Ribeiro, C. B. (2014). *Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de jovens surdos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.

- Rocha, S. (2007). *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 199-208. Recuperado em 16 maio, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300013&script=sci_arttext
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Sacks, O. (2010). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (L. T. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Santana, A. P. (2007). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.
- Santos, M. E. P., & Cavalcanti, M. C. (2008, julho/dezembro). Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trab. Ling. Aplic., Campinas*, 47(2), 429-446, 2008. Recuperado em 25 abril, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000200010&script=ci_arttext
- Saviani, D., & Duarte, N. (2010, setembro/dezembro). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45). Recuperado em 14 junho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Silva, A. B. P., Zanolli, M. L., & Pereira, M. C. C. (2008, agosto). Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia*, 13(2). Recuperado em 12 maio, 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26113602010>

- Silva, C. M. (2014). *Processos de escolarização no Distrito Federal: o que dizem os profissionais da escola sobre a inclusão de surdos?* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.
- Silva, D. N. H. (2002). *Como brincam as crianças surdas* (2a ed.). São Paulo: Plexus.
- Silva, D. N. H., & Moraes, R. O. (2007). *Dimensões de um tempo contemporâneo-neoliberal: modos de configuração da experiência criativa na sala de aula – a situação do Estado do Rio de Janeiro*. Recuperado em 12 agosto, 2011, de http://www.gedest.unesc.net/seilacs/experiencia_danielerodrigo.pdf
- Silva, M. P. M. (2009). *Identidade e Surdez. O trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes*. São Paulo: Plexus.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R. M. de Quadros (Org.), *Estudos surdos I* (pp. 14-37). Petrópolis, RJ: Arara Azul. Recuperado em 21 janeiro, 2013, de http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/partea_1.pdf
- Skliar, C. B. (1998). (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. B. (2010). *Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. (6a ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. B. (2013). A localização política da educação bilíngue para surdos. In C. Skliar. (Org.), *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos* (pp. 7-14). Porto Alegre: Mediação.
- Slomski, V. G. (2010). *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá.

- Solovine, M. (1931). *Heraclite d'ephese: Doctrines philo sophiques*. Paris: Félix Alcan.
- Souza, R. M. de. (2003). Intuições “lingüísticas” sobre a Língua de Sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 19(2), 329-344.
- Souza R. M. de. (2007). Surdos e ouvintes: fronteiras porosas e deslocáveis de vizinhança. In R. M. de Souza, N. Silvestre, & V. Arantes (Orgs.), *Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos* (pp. 32-39). São Paulo: Summus.
- Stokoe, W. (1960). *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press.
- Strobel, K. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. (2a ed. rev.). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Ströbel, K. L. (2007). História dos surdos: Representações mascaradas das histórias dos surdos. Capítulo 6. In R. M. de Quadros, & G. Perlin (Orgs.), *Estudos surdos II* (pp. 186-215). Série pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul. Recuperado em 21 janeiro, 2013, de <http://editora-arara-azul.com.br/estudos2.pdf>
- Ströbel, K. L. (2012). Os sobreviventes das políticas surdas: opressão da cultura surda e de seus valores lingüísticos na educação. In G. Perlin, & M. Stumpf (Orgs.), *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas* (pp. 99-110). Curitiba: Editora CRV.
- Tervoort, R. T. (1981). Esoteric symbolism in the communication of Young deaf children. *American of the Deaf*, 5(106), 436-480.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In J. Larrosa, & C. Skliar. (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

- Vigotski, L. S. (1989). *El defecto y La compensación*. Primeiro capítulo. Fundamentos da defectologia – Psicologia do anormal e dificuldades de aprendizagem. Obras completas. Tomo V. Cuba: Al Pueblo y Education.
- Vigotski, L. S. (2000, julho). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade, Campinas*, 21(71), 21-44. Recuperado em 16 agosto, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>
- Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4a ed.). (J. Cipolla Netto et al., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999). O significado histórico da crise na Psicologia. In L. S. Vygotsky. *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-247). São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderer, A. (2012). *Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da Psicologia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 14 julho, 2014, de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12363>
- Williams, L. C. A. (2003). Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 9(2), 141-154. Recuperado em 10 julho, 2014, de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/2williams.pdf
- Yamazaki, A. L., & Masini, E. A. (2008). A surdez no contexto familiar: o olhar materno. *Rev. Saúde Pesqui.*, 1(2), 125-128. Recuperado em 10 junho, 2014 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000117&pid=S0103-2100201200090001300010&lng=

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Surdez e Identidade Bicultural: como nos descobrimos surdos?*”, de responsabilidade de Rosa Maria Godinho Monteiro, aluna de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo da pesquisa é identificar como o surdo constrói suas narrativas sobre identidade surda e como se percebe acerca de sua condição bicultural vivenciada pela surdez. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e **garanto que o seu nome não será divulgado, mantendo o mais rigoroso sigilo de informações que permitam identificá-lo(a)**. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de formação de um grupo focal, em que sujeitos surdos discutirão temas sobre identidade, mediados por uma pedagoga (responsável pela pesquisa) e interpretados por uma intérprete de língua de sinais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Esperamos, com esta pesquisa, possibilitar aos surdos um espaço de diálogo e questionamento sobre as questões escolares, oferecendo espaço para sua opinião sobre o tema. Com isso, pretende-se propor aos surdos e às pessoas que convivem com os mesmos, questionamentos sobre a escolarização que estão nos diversos contextos do desenvolvimento social, cultural e afetivo dessas pessoas.

A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode entrar em contato:

Rosa Monteiro: (XX) XXXX XXXX, ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXX@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de disponibilização do trabalho final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, _____ de _____ de _____.

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Surdez e Identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?”, sob responsabilidade de Rosa Maria Godinho Monteiro vinculado(a) ao/à Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, da Universidade de Brasília (UnB).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise e transcrição por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

Brasília, ____ de _____ de _____

