



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA

UM ESTRANGEIRO EM FAMÍLIA: SER SURDO COMO DIFERENÇA LINGUÍSTICA

(Tese de doutoramento em psicologia social)

Terezinha Teixeira Joca – Nº 20091854

Orientador: Professor Doutor Francisco Silva Cavalcante Junior
Universidade Federal do Ceará
Co-orientador: Professor Doutor João Hipólito
Universidade Autónoma de Lisboa

Lisboa, Dezembro de 2014

Dedico este estudo aos meus pais e à minha irmã Violante,
que me ensinaram a não desanimar mesmo diante da dor.

Sou grata a todos que contribuíram com este estudo e, especialmente, aos colaboradores da pesquisa, os quais ajudaram a desvendar a cultura de um novo povo e uma nova forma de comunicação em outra cultura. Além de desvelaram a estrangeirice que pode haver em nós.

Agradeço ao orientador, Prof. Dr. Francisco Silva Cavalcante Junior, pelo apreço e pelas orientações que possibilitaram a execução e construção deste estudo.

Sou profundamente grata ao coorientador, Prof. Dr. João Hipólito, por suas pontuações valorosas, sua dedicação e seu apreço.

Sou grata à Universidade Autónoma de Lisboa por possibilitar a minha participação no Programa de Doutoramento em Psicologia e pela contribuição ao meu progresso acadêmico através das pontuações abalizadas pela equipe de professores.

Agradecimento especial à Universidade de Fortaleza, pela compreensão de minha ausência, quando necessária, e por todo apoio para prosseguir com meu intento.

Meus sinceros agradecimentos aos intérpretes, Felipe Lima, Grazielle Lúcio e Mariana Farias, que emprestaram suas mãos para dar voz ao que meus olhos não alcançavam. E, em especial, à intérprete Natália Almeida que esteve do princípio ao fim do estudo.

Mais que especiais são meus sentimentos de gratidão à colega de turma e amiga Renata Giaxa, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis desta trajetória, na qual embarcamos juntas e assim permanecemos até o desfecho.

Às minhas filhas, Alessandra e Mirella, aos meus genros Flávio e Artur, e aos meus netos, Flávio Victor, Julia, Miguel e Ana Sofia, sou grata pela compreensão de minha ausência nos momentos em família e por tantas vezes que me furtei, para me dedicar aos estudos, deixando um vazio nas festividades.

Sou grata à amiga Socorro Figueiredo, que tantas vezes me resgatou, para aliviar os momentos solitários, quando o mundo lá fora estava em festa.

A minha grande gratidão à equipe de trabalho, que deu o suporte necessário para que as atividades continuassem e pouparam-me ao sanar os problemas do setor.

Sou grata à amiga, psicóloga em formação, Evelyn Cristine, que se dedicou para desvendar o aplicativo Nvivo, por seu apoio e suporte na etapa final.

Gratidão à amiga Goretti Moreira, pelo apoio e revisão ortográfica inicial.

Carinhosamente agradeço à Marina Kataoka, por sua dedicação, profissionalismo e carinho na revisão ortográfica da edição final.

Índice

Introdução	1
1. Conceitos Básicos do Estudo	7
1.1 A Escolha do Título e Seus Termos	7
1.2 Breve Explicação sobre os Conceitos do Estudo.....	8
1.3 LIBRAS é uma Língua?.....	9
2. Uma Breve Apresentação de Conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa.....	13
2.1 Tendência Atualizante.....	17
2.2 Aceitação Incondicional (Consideração Positiva).....	18
2.3 Condições de Valia.....	20
3. A Família.....	26
3.1 O Cenário Familiar.....	30
4. Ser Surdo: Percorrendo o Caminho da Deficiência à Diferença.....	39
4.1 O Modelo Médico – Surdez como Deficiência.....	40
4.2 Percorrendo os Caminhos das Conquistas do Povo Surdo.....	44
4.3 Circulando pela Cultura Surda.....	62
4.4 A Deficiência como Cultura.....	65
5. A Pesquisa Passo a Passo.....	74
5.1 O Problema da Pesquisa.....	75
5.2 Objetivos.....	75
5.2.1 Objetivo Geral.....	75
5.2.2 Objetivos Específicos.....	75
5.3 Racional.....	76
5.4 A Amostra.....	77
5.5 Instrumentos.....	79
5.6 Procedimentos Metodológicos.....	80
5.6.1 Trilhando as Etapas.....	83
5.6.1.1 <i>Primeira Etapa</i>	83
5.6.1.2 <i>Segunda Etapa</i>	84
5.6.1.2.1 <i>A Técnica do Grupo Focal</i>	85
5.6.1.2.1.1 <i>A Equipe de Apoio e o Espaço Proposto</i>	86
5.6.1.2.1.2 <i>Os Grupos Focais</i>	88
5.6.1.2.1.2.1 <i>Os Encontros</i>	90
5.6.1.3 <i>Terceira Etapa</i>	94
5.6.2 Retomando a Trilha: Análise dos Dados.....	96
5.6.2.1 <i>A Técnica do Estudo de Caso</i>	96
5.6.2.2 <i>Elencando as Categorias com o Recurso do NVivo</i>	97
6. Delineando Costumes e Colhendo os Frutos do Estudo.....	100
6.1 Percorrendo os Espaços.....	101
6.2 Compreendendo os Costumes.....	112
6.3 Visitando os Percalços no Espaço da Pesquisa.....	116
6.4 Os Frutos Gerados Através de Estudo de Caso.....	117

6.4.1 Caso 1 – Construindo Caminhos, Construindo Sonhos.....	118
6.4.1.1 <i>Reações e Comentários do Caso 1</i>	124
6.4.2 Caso 2 – Aprisionada ao Preconceito.....	126
6.4.2.1 <i>Reações e Comentários do Caso 2</i>	131
6.4.3 Caso 3 – O Desprezo da Cidade Grande.....	134
6.4.3.1 <i>Reações e comentários do Caso 3</i>	139
6.4.4 Caso 4 – (Des)envergonhando para Falar Através de Sinais.....	142
6.4.4.1 <i>Reações e Comentários do Caso 4</i>	148
7. Resultados e Discussões.....	150
7.1 As Categorias de Análise.....	153
7.1.1 Cultura Surda – A Língua de Sinais como Necessidade Premente.....	156
7.1.2 A Oralização Obrigatória.....	157
7.1.3 A Perspectiva Médica.....	162
7.1.4 A Escolarização Inadequada.....	164
7.1.5 O Preconceito.....	168
7.1.6 Perspectiva da Diferença Linguística.....	170
7.1.7 Comunicação.....	172
7.1.8 Família.....	174
7.2 Discussão dos Resultados – Tecendo Vidas e Teorias.....	176
8. Considerações Finais: (Re) visitando o Surdo, a Família e a Cultura Surda.....	182
Referências Bibliográficas.....	197

Índice de Figuras

FIGURA 1:	Comunicação do Colaborador Diego à Ouvidoria da Universidade.....	146
FIGURA 2:	O Processo utilizado para análise dos dados da pesquisa.....	151
FIGURA 3:	Nós e subnós – por similaridade do discurso.....	152
FIGURA 4:	As 8 categorias correlacionadas pela codificação.....	153
FIGURA 5:	Representação gráfica geral macro categorias de análise elencadas.....	154
FIGURA 6:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo dos subnós (micro categorias de análise).....	154
FIGURA 7:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos – “surdos” e “familiares” e a perspectiva linguística.....	155
FIGURA 8:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó Cultura Surda, primeira categoria elencada	156
FIGURA 9:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Oralização obrigatória	158
FIGURA 10:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Perspectiva Médica	162
FIGURA 11:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Escolarização Inadequada	164
FIGURA 12:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Preconceito.....	168
FIGURA 13:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Diferença linguística	170
FIGURA 14:	Representação gráfica do cruzamento entre as fontes e o conteúdo do nó Perspectiva da diferença	171
FIGURA 15:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos – “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó Comunicação	172
FIGURA 16:	Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Família	174

Índice de Siglas

LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira.....	03
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.....	04
ICES – Instituto Cearense de Educação de Surdos.....	04
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.....	05
ACP – Abordagem Centrada na Pessoa.....	05
LGP – Língua Gestual Portuguesa.....	10
Db – Decibéis.....	40
OMS – Organização Mundial de Saúde.....	44
CIDDM – Classificação Internacional de Deficiências, Discapacidades e Minusvalias.....	44
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde.....	45
PcD – Pessoa com Deficiência.....	45
ONU – Organização das Nações Unidas.....	45
PRODIDE – Promotoria de Justiça de Defesa do Idoso e do Portador de Deficiência.....	46
IES – Instituições de Ensino Superior.....	48
MEC Ministério da Educação e Cultura.....	55
SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	55
CCS – Centro de Ciências da Saúde.....	78
CCT – Centro de Ciências Tecnológicas.....	79
CCA – Centro de Ciências Administrativas.....	79
TCLE – Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido.....	89
STDS – Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social.....	104
ASCE – Associação dos Surdos do Ceará.....	106
AEE – Atendimento Educacional Especializado.....	106

Resumo

Os surdos, por muitos anos, foram submetidos à cultura ouvinte, que seguia a perspectiva médica, com a visão de serem “deficientes” e que algo lhes faltava e por isso o obrigavam a falar. Neste estudo, pretende-se apresentar uma leitura da condição surda para além dessa perspectiva médica. Ao tomar a família como copartícipe da cultura ouvinte, o estudo partiu do questionamento: “como a família inibe e ou potencializa o sujeito surdo em sua cultura?” E, em busca de respostas, objetivou averiguar que influência a família tem na constituição do sujeito surdo, na cultura surda. Desse modo, a investigação parte do pressuposto que havia a cultura ouvinte e a cultura surda, as quais atravessavam a relação do surdo e família. Com isso, para realização do estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa que recorreu às metodologias participativas e às orientações etnográficas, como forma de alcançar os discursos do surdo e obter dados sobre seu mundo e sua cultura. Como técnica complementar, recorreu-se ao grupo focal, a fim de obter dados mais aprofundados sobre esse sujeito e sua cultura, através dos surdos e de seus familiares. Além disso, o estudo teve como referencial teórico autores da Abordagem Centrada na Pessoa, da cultura, da cultura surda e da família – Gaylin, Laborit Minuchin, Rogers, Sacks, Skliar, Quadros, Strobel, Wagner entre outros. E, para análise dos dados, fez-se uso do Nvivo como instrumento auxiliar com a proposta de elencar as categorias. Finalmente, os resultados revelaram que há significativa diferença na forma como a família e o surdo se percebem; que a família reflete o que a cultura ouvinte impõe ao surdo e que isso pode levar a rigidez de postura e de percepção do surdo como um ser incapacitante. Por outro lado, se houver aceitação incondicional, a tendência é o desenvolvimento e autonomia do sujeito surdo. A partir de então, percebe-se a relevância deste estudo por contribuir com a compreensão de uma população tão peculiar e gerar literatura com a temática do surdo e a família, a qual se apresenta de forma escassa.

Palavras-chave: cultura surda, deficiência, diferença, família, inclusão, surdo.

Abstract

The deafs, for many years, were subjected to listener culture, which follow the medical perspective, considering them “disabled” and that something is missing, forcing them to talk. This research aims to present another reading about deaf condition that goes beyond the medical perspective. By making the family as co-participant of listener culture, the research started from the question: “How does the family inhibit and/or potentialize the deaf individual on his culture?” And, searching for answers, aimed to investigate which kind of influence the family exerts on deafs subject constitution, in deaf culture. Thus, the investigation starts from the presupposition that exists both listener and deaf cultures that goes through the deafs and their family relations. In order to fulfil this study, a qualitative research was chosen using the participative methodologies and the ethnography orientations, focusing to achieve deaf's speeches and obtain data about their world and culture. As a complementary technic, it was used the focal group, for the purpose of obtain deeper datas about the subject and their culture, through deafs and their family members. Furthermore, the study had as theorical support authors from Person-Centred Approach, of culture, of deafs culture and family. – Gaylin, Laborit Minuchin, Rogers, Sacks, Skliar, Quadros, Strobel, Wagner and others.. For data analysis, the Nvivo was used as an auxiliary instrument to catalog cathegories. Finally, the results showed that has significant difference on how deafs and their families realize themselves; also the family reflects what the listener culture imposes to deaf person which can lead to a inflexible posture and disabled perception of deaf person. On the other hand, whether happens the unconditional positive regard, the tendency is the development and autonomy of deaf person. Therefore, its clear the relevance of this study contributing to understand about such peculiar cohort and provide scientific literature about deaf and family, which remains scarce.

Keywords: listener culture, disability, difference, family, inclusion, deaf.

Introdução

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui.
Percorri milhas e milhas antes de dormir.
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei.
Nas noites escuras de frio chorei,
A vida ensina e o tempo traz o tom(...)
(A Estrada – Toni Garrido,
Lazão, Da Gama & Bino Faria, 1998).*

Como Toni Garrido traz em seus versos, na inauguração desta escrita, uma longa estrada, que não foi fácil trilhar para alcançar seus objetivos e chegar até aqui, foi exposto como uma metáfora sobre as grandes questões dos surdos que, também, percorreram um longo caminho na luta para legitimar e fazer uso de sua língua primeira, além de pretenderem assegurar, perante a família e a sociedade que falar com as mãos, não é apenas gesticular ou fazer mímica, constitui uma língua de sinais com estrutura e regras como qualquer outra língua. Essa posição dos surdos revela, ainda, a busca incessante para garantir que a condição de ser surdo não é uma deficiência, mas apenas uma diferença linguística.

O estudo foi suscitado à medida que a pesquisadora iniciou o contato com surdos e intérpretes, em um campus universitário, desse modo passou a circular por contextos com a presença de surdos, que traziam à tona a temática da família a partir de seus discursos visuais, provocando reflexão sobre a relação entre família e cultura surda, o que gerou a pergunta de partida para este estudo: Qual a influência da família no desenvolvimento da pessoa surda?

Por conseguinte, houve a decisão para pesquisar o surdo, mais especificamente: *como a família inibe/potencializa o sujeito surdo em sua cultura*. Objetivando assim averiguar que influência a família tem na constituição do sujeito surdo, na cultura surda. Considerando que este estudo veio (re)afirmar a forte intenção da pesquisadora, há longo tempo de estudar a família e esse sujeito, perpassado por uma deficiência, por uma diferença.

A fim de compreender esse sujeito surdo, essa nova cultura e novo mundo, tão diverso da pesquisadora, deu-se início a revisão bibliográfica de autores que pudessem desvendar esse novo cenário, através de obras nacionais que provocassem uma compreensão do tema escolhido para pesquisa, e o que ocorria no Brasil, como Dorziat (2009, 2011), Gesser (2009), Leitão (2008), Machado (2006, 2008), Masutti, (2007), Perlin (2003, 2004, 2010), Quadros e Karnopp (2004), Strobel (2008), Stumpf (2008) e Thoma (2004). Para em seguida expandir aos autores internacionais Groce (1985), Laborit (1994), Lane (1992), Pereira (2011), Sacks (1998, 2010), Skliar (1998, 2005, 2010). A partir desta revisão inicial, com foco específico no surdo e em sua cultura, evidenciou-se que esse sujeito surdo busca fazer suas escolhas, libertar-se da cultura ouvintista e constitui-se como um povo, com sua cultura própria e formação de comunidades para constitui-se como organismo.

Nota-se, ainda, que a escuta se deslocava e se introduzia em um mundo visual, mas não silencioso, o qual anunciava o quanto havia a ser aprendido sobre esse povo estrangeiro que circulava ao seu redor. Assim, passo a passo começava a descobrir que “ser atravessado pela língua que invade o ouvido é uma experiência distinta daquela de uma língua que entra pelos olhos” (Masutti, 2007, p.103). Além do mais, surgia a presença de um terceiro na comunicação, com a proposta de inclusão dos surdos na escola, na Universidade e na sociedade através de um intérprete de língua de sinais, o profissional que “transpõe uma língua oral-auditiva para uma língua visual-espacial” (Cordova & Tacca, 2011, p. 209) e que são essenciais na educação do surdo para que este possa receber todas as informações e estabelecer diálogo no meio acadêmico, de forma igualitária.

Em busca de conhecer a família e suas relações, as incursões bibliográficas focaram as obras de Batista e França (2007), Bayle e Martinet (2008), Gaylin (1993, 2008), Minuchin (1990), Motti e Pardo (2008), Nicola (1998). E, para compreender o que seria cultura, a revisão literária percorreu autores como Bauman (2005), Brandão (2002), Finuras (2010),

Thompson (1995) e Wagner (2010). Além dos autores da Abordagem Centrada na Pessoa, que estiveram presentes como Branco (2008), Cavalcante Junior (2008) e Rogers (1983/1986, 2001a, 2001b, 2005, 2009).

É imprescindível esclarecer que, neste estudo, compreende-se que, por ser a forma natural do surdo se expressar, a sua primeira língua, a sua língua materna, é a língua de sinais, enquanto que a sua língua pátria torna-se a segunda língua por ser uma língua imposta a ser aprendida. Desse modo, o surdo torna-se bilíngue e, desde muito cedo, caracteriza-se como uma pessoa que participa do biculturalismo, visto que a maioria dos surdos nasce proveniente de pais ouvintes, o que traz à tona a sua diferença linguística da família, proposta no título deste estudo. Como também, revela que o surdo transita pela cultura surda e pela cultura ouvinte.

No decorrer da explanação deste estudo, o leitor perceberá, que mesmo quando o surdo não desenvolve a prática da oralização, como a proposta educativa tem evoluído no Brasil propõe-se o uso da língua de sinais, através de professores que tenham conhecimento da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) ou através do apoio do intérprete de LIBRAS. Assim as escolas passam a ser bilíngues, além da recomendação para que sua escolarização aconteça no ensino regular de ensino, com alunos surdos e ouvintes, garantindo a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita. Gesser (2009) acrescenta que “a língua portuguesa tem, sim, um papel fundamental na escolarização e na vida cotidiana do surdo, da mesma forma que tem na vida de todas as crianças brasileiras” (p.60). Quanto à língua de sinais, Quadros e Karnopp (2004) garantem ser, comprovadamente, uma língua com suas regras, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Para refletir sobre este mundo e a visita ao delineamento teórico, que pretende sustentar este estudo, levou às trilhas dos estudos de Wagner (2010), o qual revelou uma

cultura inventada, e procurando seguir os caminhos que levariam à cultura surda, surgiram os autores surdos, o protagonista falando de si, mostrando-se e defendendo sua causa, sua língua e seu povo. Strobel (2008) em sua visão de cultura como processo, defende que “a cultura não vem pronta, daí porque ela sempre se modifica e se atualiza, expressando claramente que não surge com o homem sozinho e sim das produções coletivas que decorrem do desenvolvimento cultural experimentando por suas gerações passadas” (p.19).

A fim de pensar o sujeito surdo e justificar a importância do estudo, faz-se necessário expor alguns dados estatísticos sobre a quantidade de surdos no Brasil, país originário da pesquisa. Segundo o Censo de 2000, realizado no Brasil, pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), o qual indica um montante populacional do Brasil de 169.799.170 pessoas. Deste total geral, 14,5% da população são de pessoas com deficiência, o que corresponde a 24,6 milhões de pessoas e dentre essa quantia encontram-se 5,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, e em meio a esses dados, 170 mil pessoas declararam ser surda. Após dez anos, o IBGE realizou uma nova pesquisa, Censo 2010 que, de forma geral, indica um forte crescimento nos dados populacionais, revelando um somatório geral de 190.755.799 pessoas em toda extensão do país, com um aumento do índice de pessoas com deficiência que, agora, passa a ser de 23,9% dessa população, que corresponde a 45,6 milhões de pessoas. Em meio a essas deficiências, encontram-se 9,7 milhões de brasileiros que indicam algum grau de deficiência auditiva e, dentre eles, 347.481 são surdos. Com isso, revela-se que em dez anos a quantidade de surdos no Brasil cresceu o correspondente a 100%.

Além disso, é cogente dizer que, entre essa população, 35 mil pessoas encontram-se em idade escolar, mas só existem duas escolas para surdos no Estado do Ceará, cenário deste estudo. Na principal escola de referência para os surdos, Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), com mais de 50 anos de atuação, a qual acolhe o ensino fundamental e médio,

nos dias atuais existem, aproximadamente, 550 surdos inscritos, e, de acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), núcleo Ceará, existem apenas meia dúzia de psicólogos, na capital do estado, que dominam a língua de sinais e oferecem o atendimento psicoterápico a essa comunidade. Notadamente, o índice de alunos surdos e com deficiência auditiva que transpõem o ensino superior é muito pequeno, inclusive, não foi possível adquirir por meios oficiais este cômputo, para que pudesse divulgar neste estudo.

A partir desses dados, percebe-se que este estudo poderá suscitar a busca pelo conhecimento da cultura e pela aprendizagem da LIBRAS. Como, também, poderá instigar novos pesquisadores a investigarem o tema e lançarem literatura que abranja a relação do surdo e sua família, que apresenta escassa publicação.

Ao levar em consideração o que foi dito, e a partir das indagações que nortearam este estudo, transparece a relevância de uma pesquisa que busca compreender a dinâmica familiar e sua relação com a cultura surda, por compreender que há pouco estudo envolvendo a família e essa cultura. Bem como se pretende contribuir com a percepção e reflexão sobre como se dá a constituição desse sujeito na cultura surda.

O corpo do estudo configura-se, em sua apresentação, através da divisão em capítulos, que, inicialmente, proporcionará uma breve exposição de conceitos básicos do estudo e a escolha do título. Enquanto, no segundo capítulo, serão explicitados, de forma breve, alguns conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e o porquê da escolha dessa abordagem como base teórica para compreensão dos fenômenos observados durante o estudo. Já no terceiro capítulo será exposto, brevemente, a família e o cenário familiar com a chegada de um membro surdo. Logo a seguir, o leitor, através do quarto capítulo, fará uma excursão a caminho da cultura surda, perpassando pelo surdo e suas peculiaridades, a família desse

sujeito, a perspectiva de deficiência e a perspectiva da diferença em relação à surdez, contemplando autores surdos e ouvintes.

Posteriormente, no quinto capítulo, haverá uma explanação sobre os caminhos trilhados com a metodologia e a inserção no mundo dos surdos. O sexto capítulo fará uma panorâmica das descobertas da pesquisadora em eventos e espaços de convivência dos surdos e apresentará quatro estudos de caso. Já o sétimo capítulo propõe expor os resultados e a discussão dos resultados. Para finalizar, o oitavo capítulo fará uma retomada sobre a família, o surdo, a cultura e a cultura surda, perpassados pelos conceitos da ACP para que se abra um caminho de reflexão e exposição das considerações finais.

1. Conceitos Básicos do Estudo

*Toda a essência da apreensão
apreciativa da enunciação de outrem,
tudo o que pode ser ideologicamente
significativo tem sua expressão
no discurso interior.
Aquele que apreende a enunciação de
outrem não é um ser mudo, privado da
palavra, mas ao contrário um ser cheio
de palavras interiores
(Bakhtin, 2010, p.153).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar os principais conceitos, a serem discutidos durante o estudo, sobre o surdo e a cultura surda, além de uma explicação prévia da escolha do título e os conceitos inseridos, com o intuito de facilitar a compreensão dos temas que serão abordados nos capítulos seguintes. Isso porque, desde o princípio, o título: “Um estrangeiro em família: ser surdo como diferença linguística”, denota inovação diante da condição de ser surdo, através de conceitos figurativos.

A fim de expor de forma estruturada e esclarecedora, este capítulo foi organizado em três seções.

1.1. A Escolha do Título e seus Termos

O surdo foi denominado como um estrangeiro, por ter sido relatado por ele mesmo esta percepção de si, diante de sua condição surda, em sua própria família e na sociedade. Tal sentimento de estrangeirice era elucidado por se encontrar em um ambiente, no qual não conseguia desenvolver uma comunicação natural em seu meio e por ter uma língua diversa de seus familiares e de seu contexto geral. Essa condição foi explanada pela atriz francesa, Emanuelle Laborit, em sua obra autobiográfica “O Voo da Gaivota”, ao comentar “Naquela idade, sentia-me um pouco estrangeira em minha família” (Laborit, 1993/1994, p. 56). Desse

modo, percebe-se que já havia essa denominação para se referir ao surdo, inserido no mundo dos ouvintes. Não foi a pesquisadora que criou, mas, na verdade, percebeu que era a melhor forma de expressar essa condição do sujeito surdo em seu meio. Até porque o surdo, também, refere ser um estrangeiro em sua própria terra. E, desde já, pode ser explicado que essa diferença linguística surge como forma de chamar a atenção para comunicação em língua diversa, em um mundo percebido de forma puramente visual, que diverge da forma sonora de perceber o mundo, pelo ouvinte, além da pretensão de focar essa diferença de línguas e estabelecer um contraponto com a perspectiva da deficiência. Pois, o título revela um panorama geral, que sinaliza para perspectiva da diferença, a qual será tratada durante o estudo.

1.2. Breve Explicação sobre os Conceitos do Estudo

Nesta seção serão apontados os principais conceitos, presentes neste estudo. A começar pela definição de *deficiência*, que segundo o dicionário da língua portuguesa (no Brasil), A. Ferreira (2006) define como: “1. Falta, carência. 2. Insuficiência” (p. 289). Tal definição revela forte consonância a perspectiva médica e patologizante, a qual se refere à falha e à insuficiência. Nesse sentido *deficiente* relaciona-se ao que é falho, incompleto, imperfeito. Em outro dicionário brasileiro, a surdez é definida como “1. Qualidade ou doença do que é surdo. 2. Falta ou perda absoluta ou quase completa do sentido da audição; surdidade” (Michaelis, 2014). Nessa obra, a surdez vem sobrecarregada da ideia de patologia, pois traz em sua definição o termo doença. O que retrata de modo evidente a perspectiva médica na forma de perceber o surdo.

Enquanto que na perspectiva da *diferença*, o surdo pode ser definido a partir da afirmação de Campos (2013): “o ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de

outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social” (p. 48). Desse modo, a autora apresenta um ser surdo diferente da perspectiva da falta, da deficiência e o coloca como alguém capaz de se desenvolver como os ouvintes, divergindo, apenas, na sua forma visual de ler o mundo.

Essa peculiaridade do surdo é que promove a construção de sua *cultura surda*, “com a possibilidade de fazer parte do povo surdo em diferentes trajetórias na história cultural, comunidades, língua de sinais, arte surda, identidade e subjetividade” (Campos, 2013, p.48). E ao levar em consideração Thompson (1995), quando se refere à cultura como sendo “um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma sociedade específica ou de um período histórico” (p.166), pode-se afirmar que através de seus costumes e artefatos, os surdos revelam a existência da cultura surda e a busca da constituição de sua identidade surda. A autora portuguesa, Pereira (2011) contribui com a constatação da essência da cultura surda, ao afirmar que “a língua e as teias de relações humanas que unem os membros de uma dada comunidade são, assim sendo, produtores de cultura” (p. 66). Desse modo, a autora assinala que a comunidade surda de todo o mundo preenchem os requisitos necessários para se definirem como formadores de uma cultura.

A partir da percepção de que há uma cultura surda e em geral o surdo nasce em uma família de ouvintes, pode-se inferir que começa a se retratar o *biculturalismo*. Isso por que “nos membros da cultura Surda é frequente que pais e filhos não pertençam ao mesmo grupo cultural” (Pereira, 2011, p. 67). Evidencia-se, também, uma proposta de educação para o surdo a partir de uma visão *bicultural*, onde o surdo desenvolveria aptidões de língua de sinais e de leitura labial para circular pela cultura surda e ouvinte.

1.3. LIBRAS é uma Língua?

A partir da revisão bibliográfica para realização deste estudo, tornou-se claro que a *língua de sinais* é uma língua, e não se trata de uma língua universal. Cada país tem a sua

própria língua falada e a sua própria língua de sinais, com influências diversas a partir de suas raízes. Como é o caso do Brasil e Portugal, que possuem a mesma língua falada, o Português, mas divergem na língua de sinais e ambas possuem seus sinais próprios, com algumas coincidências, mas em sua maioria são diferentes. Isso porque Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tem sua influência oriunda da língua de sinais francesa, enquanto a Língua Gestual Portuguesa (LGP) originou-se da língua de sinais da Suécia.

Como em todas as línguas de sinais, a LIBRAS no Brasil e a LGP em Portugal, possibilita a inserção do surdo na sociedade, garante a acessibilidade do surdo e o exercício de sua cidadania. Contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário o respeito a essa língua. E para reafirmar a importância da língua, Pereira (2011) assegura:

A LGP é o elo que permite uma comunicação eficaz nas relações entre duas pessoas Surdas, fornecendo o acesso à identidade Surda e à cultura Surda, bem como à informação em geral. Numa relação entre uma pessoa Surda e uma pessoa Ouvinte, a LGP permite uma troca de ideias sem barreiras, seja directamente ou por meio da utilização de intérpretes (p. 68).

A língua de sinais, como já foi dito, caracteriza-se e pode ser definida por língua, pois possui todos os elementos necessários em seu cerne, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Como assegura L. Ferreira (2010), “LIBRAS é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem” (p.11). E, corrobora com a ideia, Pereira (2011), que em seus estudos sobre a LGP, assinala: “A língua gestual de cada país é um instrumento através do qual se dão nomes às coisas, se dão nomes a nós mesmos, se perspectivam passados e futuros, e se ganha um sentido de direcção na nossa existência” (p.66). Assim, para uma maior consolidação sobre o que foi exposto, L. Ferreira, logo em seguida, complementa: “se a linguística busca o conhecimento dessa faculdade de linguagem, não poderá ignorar as línguas de sinais em sua investigação” (p. 11).

Vale acrescentar que a linguagem humana surgiu como forma de comunicação e colaboração entre as pessoas, gerando uma língua natural e, em relação a isso, Quadros e Karnopp (2004) asseguram que a pessoa pode utilizar uma língua de acordo com a modalidade de percepção e produção, seja oral-auditiva (língua falada) ou visuoespacial (língua sinalizada).

Por longos anos, o estudo da linguística, na área das línguas naturais, era restrito à língua falada, entretanto, a partir dos estudos de Stokoe – pesquisador americano que estudou de forma profunda a língua de sinais americana –, foi dado início ao estudo da língua de sinais, como assinalam Quadros e Karnopp (2004,): “a partir do início das pesquisas linguísticas nas línguas de sinais em torno dos anos 1960 (Stokoe, 1960, Stokoe et al. 1965), observou-se que o entendimento sobre línguas em geral e sobre línguas de modalidade visuoespacial aumentou consideravelmente” (p. 29). Para reafirmar a língua de sinais como uma língua, as autoras complementam: “As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (p.30).

Além disso, em seus estudos, Stokoe assegurou que a língua de sinais possui estrutura linguística e, dentre as suas recomendações, sobre essa língua visuoespacial, indicou o ponto de articulação compreendido como o local do corpo por meio do qual o sinal deveria ser realizado para representar um espaço limitado, do topo da cabeça até a cintura, denominado de espaço de sinalização.

Tomando por base, o que vem sendo exposto, a *língua materna* do surdo, sua *língua primeira*, é a língua de sinais, a qual brota naturalmente em sua forma de se expressar e compreender o mundo. Como assinala Spinassé (2006), “A Língua Materna, ou a Primeira Língua não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende” (p. 4). Contudo, é a língua que se aprende com os pais e a comunidade, mas a língua dos pais

pode não ser a língua da comunidade, como no caso do surdo. A *segunda língua* trata-se de uma língua adquirida. E, no caso do surdo, a proposta de aprender a língua portuguesa escrita, sugere a necessidade desta segunda língua, o que se encontra como obrigatoriedade para as escolas brasileiras, na educação do surdo, a partir do decreto nº 5.626 (Brasil 2005), e “assim sendo, a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, não é uma opção, mas uma necessidade imposta pela vida social bem como pelos processos de escolaridade” (Santos & Almeida, 2013, p. 3637). Em outras palavras, o surdo *bilíngue* é aquele com competência linguística na língua de sinais e na língua falada de seu país, mesmo que seja apenas na escrita. E, no decreto citado, a legislação brasileira foi clara, ao afirmar que, a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Desse modo, a proposta de educação torna-se bilíngue e as duas línguas devem ser respeitadas.

2. Uma Breve Apresentação de Conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa

*À medida que eu aceito melhor
ser eu mesmo,
descubro que me encontro
mais preparado para permitir
ao outro ser ele próprio
(Rogers, 2009, p. 379).*

É importante salientar que este capítulo não se propõe a se debruçar na história da abordagem, nem delinear todos os conceitos utilizados. A proposta é apresentar um breve relato sobre a abordagem e os conceitos mais presentes no estudo, para que o leitor compreenda o porquê da utilização da ACP, como fundamento para a compreensão do estudo, que traz à tona as relações interpessoais dos sujeitos surdos. Para uma melhor elucidação, ao que contribui com a escolha da abordagem, apresenta-se uma das fortes implicações que ACP traz em seu delineamento, quando Rogers (2001a) assegura:

É que a natureza profunda do ser humano, quando funciona livremente, é construtiva e digna de confiança. (...) quando conseguimos libertar o indivíduo da sua atitude de defesa, de modo que ele se abra ao vasto campo de suas próprias necessidades bem como ao campo igualmente vasto das exigências do meio e da sociedade, podemos confiar que suas reações serão positivas, progressivas e construtivas (p.222).

Os conceitos a serem apresentados, a seguir, contribuirão para se analisar a forma do encontro entre ouvintes e surdos e as condições facilitadoras necessárias para o desenvolvimento, também, da pessoa surda a partir de suas relações e do meio em que vive. Logo a seguir será feita uma breve explanação sobre a abordagem e seu criador, para melhor compreensão sobre a abordagem.

Carl Rogers (1902-1987), psicólogo renomado americano, desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa – ACP, a qual, originalmente, não trazia este nome, sendo firmada esta nomenclatura a partir de 1977. Dentre as terminologias, a abordagem foi denominada de

Aconselhamento Não-Diretivo, Terapia Centrada no Cliente, Ensino Centrado no Aluno, Liderança Centrada no Grupo e, por último, chegou a uma designação mais abrangente – Abordagem Centrada na Pessoa – que ele dizia ser a mais adequada em decorrência da quantidade e variedade dos campos de aplicação da abordagem. Assim, observa-se que tal abordagem apresentou evolução e passou por algumas mudanças, até porque, Roger acreditava não estar criando algo acabado, mas uma abordagem dinâmica que tendia a evoluir com o tempo, e como era exposto pelo próprio criador, que deveria haver aprofundamento e novos conceitos, para que fosse acrescido algo mais àquilo que tivesse sido pouco abordado, e que merecia ser revisto. Inclusive encorajava os novos estudiosos a questionarem suas afirmações, pois não era adepto à teoria com a proposta de verdade absoluta.

Em sua abordagem, Rogers (1980/2012) considerava de grande importância a presença e a capacidade de escuta, ao se dar um encontro entre pessoas. E, afirmava, “quando digo que gosto de ouvir alguém estou me referindo evidentemente a uma escuta profunda. Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” (p. 5). Com essa afirmação, não estava restringindo, apenas, a escuta específica da fala, pois, em sua proposta, ressaltava a importância da presença diante do outro e, para que houvesse um bom encontro, deveria haver a escuta por inteiro, do barulho do som a fala expressa, passando pelo silêncio e os gestos da pessoa que se comunica.

Rogers (1980/2012) não limitava sua proposta apenas à clínica e assegurava que “há três condições que devem estar presentes para que se crie um clima facilitador de crescimento. Estas condições se aplicam indiferentemente à relação terapeuta-paciente, pais-filhos, líder e grupo, administrador e equipe” (p.38). Em outras palavras, o autor pretendia deixar claro que essas condições facilitadoras deveriam estar presentes em qualquer situação que almeje o desenvolvimento da pessoa. E estas condições seriam: 1. Autenticidade

(congruência), quando a pessoa vive e transparece de forma aberta o que está sentindo naquele momento, ou apresenta de forma sincera sua posição sobre a situação que está sendo exposta; 2. Aceitação incondicional (consideração positiva), quando a pessoa aceita a expressão dos sentimentos positivos e negativos do outro e considera-o de forma integral, sem criar condições; 3. Compreensão empática, ser capaz de entrar no mundo do outro, captar e compreender o sentimento e o significado do que ele esteja passando ou sentindo. Consecutivamente, a pessoa, ao se sentir aceita, tende a ter uma consideração maior por si mesma, além disso, ao ser compreendida de forma empática passa a ouvir de modo mais atento o seu fluxo interno, como também, ao conviver com pessoas genuínas, desenvolve a sua capacidade de ser mais transparente nas relações.

Desde o principio Rogers já apresentava uma forma muito singular de lidar com seus clientes e suas ideias, através da proposta inicial de não-diretividade, a qual evoluiu bastante. Em 1940, Rogers, baseado em suas experiências, lançou um novo jeito de ser terapeuta, isso porque acreditava que a essência da abordagem era mais um jeito de ser do que de agir. E, desse modo, trouxe em sua proposta, com a Abordagem Centrada na Pessoa, uma ênfase maior à credibilidade no organismo humano, o qual tende naturalmente ao desenvolvimento. Assim, mostra de modo claro que essa tendência estaria presente, mesmo em um ambiente negativo, mas que se o ambiente fosse favorável essa tendência poderia ser ampliada. Com isso, ele também revelava o grande valor das relações interpessoais e o meio como facilitador ou inibidor do crescimento pessoal. Isso porque a ACP está para além do *setting* terapêutico, essa abordagem insere-se em várias áreas, instituições e espaços.

Retornando ao que foi falado, a força interna que mobiliza e direciona a pessoa, Rogers (1980/2012) deixava claro que, em todo indivíduo, há uma tendência atualizante, que é inerente ao organismo e que o põe em movimento em direção ao crescimento. Com isso, o organismo busca desenvolver-se e atualizar-se em uma direção positiva de seu

desenvolvimento. Desse modo, o criador da ACP pretendia afirmar que o indivíduo possui recursos próprios e internos para a autocompreensão e seu autoconceito, o que pode ser facilitado através de um ambiente favorável. Por este prisma, pode-se acrescentar que a abordagem acredita que as pessoas são livres para escolherem e serem responsáveis por seus caminhos e que podem ser autores de suas próprias vidas. Em outras palavras, assevera-se que a natureza humana é positiva e confiável, além de ser relacional e à medida que a pessoa se torna ela mesma, mais irá buscar o outro para sua completude.

Ao pensar num estudo que trouxesse implicitamente a temática da necessidade de aceitação da diversidade humana, da inclusão de pessoas com deficiência e do respeito às diferenças com a possibilidade de acreditar, de forma positiva, no potencial humano, não haveria escolha mais indicada, de forma mais simples, que a Abordagem Centrada na Pessoa, ainda que respeite as outras abordagens da psicologia. Tal escolha deu-se por evidenciar a necessidade de haver aceitação incondicional para viabilizar o processo de inclusão educacional e social. Diante disso, fica claro que para a escolha da abordagem, também somou o fato de que através da proposta da ACP tem-se, como base premente, a confiança em todos os seres humanos e em cada organismo. Como assinala Moreira (2007), de acordo com a ACP, “a pessoa é o que existe de mais importante, portanto, esta abordagem defende, fundamentalmente, o respeito ao ser humano” (p. 43).

Dessa forma, percebe-se que a confiança depositada no ser humano e em seu potencial pela ACP, mais uma vez, reafirma o porquê da escolha dessa abordagem como base de compreensão deste estudo, ao revelar com ênfase esta credibilidade no humano, colocando-o como o mais importante na relação, e através desta tendência atualizante inerente, a esta fonte propulsora para a preservação de si mesmo e para desenvolver seus potenciais. Além de trazer a perspectiva da importância contextual para que se possa compreender melhor essa pessoa em suas relações com os outros e em seu ambiente, Hall e Lindzey (1984, p. 57)

confirmam o posicionamento do criador da ACP, quando assinalam: “Rogers dá uma grande importância às experiências da pessoa, a seus sentimentos e valores e a tudo o que pode ser resumido pela expressão *vida interior*”. Dessa forma, considera a pessoa incondicionalmente não importando a sua condição, comportamento e sentimento.

A Abordagem Centrada na Pessoa traz diversos conceitos e, também, revela crescimento em sua história, entretanto, como foi dito, este estudo não se debruçará sobre os delineamentos da ACP. Contudo faz-se imprescindível trazer essa abordagem por conta de se encontrar como embasamento teórico do estudo, pois traz, em seu cerne, a pessoa como centro e não a patologia, a deficiência ou a diferença, que farão parte das discussões no decorrer do estudo. Como assinala Rogers (1961/2001b):

É uma abordagem verdadeiramente nova, embora não necessariamente em suas ideias, as quais podem ser apresentadas como tendo velhas raízes. O que é novo e altamente ameaçador para o *establishment* é que ela prova que *funciona*. (...) Em todas as áreas que mencionei, ela mostrou-se prática, construtiva e eficiente (p. 160).

Essa confiança, da abordagem, acredita-se que será de grande valia para o estudo. E dentre seus diversos conceitos, de forma mais precisa, estarão presentes neste estudo: a tendência atualizante, a aceitação incondicional (consideração positiva) e a condição de valia, sobre as quais este capítulo inicial propõe explicar.

2.1 Tendência Atualizante

Rogers (1980/1987) defende que existe uma força motivadora universal em direção ao crescimento e desenvolvimento do sujeito, denominada de tendência atualizante. Essa força gera um impulso em direção à vida e traz em si a habilidade de superação de obstáculos em busca de um crescimento pleno. Isso porque, seja em um ambiente favorável ou desfavorável o organismo tenderá ao desenvolvimento e a sua manutenção, Entretanto, se o ambiente apresenta um clima de atitudes acolhedoras e de aceitação, os recursos do potencial humano

serão ativados, de forma a facilitar o florescimento humano. Vale ressaltar que “a tendência atualizante vincula-se mais à experiência organísmica, ao passo que a autoatualização (ou atualização não experiencial) vincula-se mais a um *self-ideal* (ideais de eu)” (Branco, 2008, p. 74).

Essa tendência é inata a todo ser vivo e o direciona para a realização interna. Além disso, encontra-se presente desde o nascimento do sujeito, no entanto pode ser interrompida e usurpada pelo ambiente, que através das condições de apreço condicional frustram o processo de valorização organísmica. Santos (1987/2004) considera que “essa tendência está ativa no indivíduo a todo momento, como num fluxo ‘subcutâneo’, mas (. . .) ela pode ser desvirtuada embora nunca possa ser destruída” (p. 45) em virtude de se tratar de uma tendência que se manifesta por meio de comportamentos que buscam manter e nutrir o organismo em direção ao seu crescimento. Ao que Rogers (1969/2009) havia afirmado que “a tendência atualizante pode, evidentemente, ser frustrada ou desvirtuada, mas não pode ser destruída sem que se destrua também o organismo” (p. 40)

Essa tendência será liberada a partir de um ambiente favorável, passando de uma força potencial para algo real. Desse modo, as pessoas passam a serem percebidas como capazes e com potencial para acessarem suas experiências internas e seus recursos externos de forma que as conduza ao crescimento.

Em consonância aos conceitos da ACP a serem apresentados dar-se-á seguimento a explanação com o conceito de aceitação incondicional proposta por Rogers (2001a).

2.2 Aceitação Incondicional (Consideração Positiva)

A aceitação incondicional ou consideração positiva, como já mencionada, anteriormente, em Rogers (1985/2009), compreende uma atitude de acolhimento e confiabilidade no potencial interno do ser humano. Em outras palavras, esta consideração

encontra-se desprovida de julgamentos, o que se traduz em uma aceitação calorosa da experiência do outro, sem que se imponha condições para que haja a apreciação da pessoa, considerando-a de forma singular com seus próprios sentimentos e jeito de ser. Ao que assegura Andrade e Cavalcante Junior (2008) “a aceitação incondicional refere-se a uma atitude de profundo apreço e cuidado pelo que a criança expressa sem nenhuma condição prévia ou julgamento” (p. 170). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que se todos os sentimentos da pessoa fossem aceitos, não haveria o surgimento da condição de valia.

É a partir dessa consideração positiva que se cria um ambiente favorável ao desenvolvimento da pessoa, permitindo que seja ela mesma e possa se expressar livremente, o que colabora na direção do desenvolvimento do sujeito, como assegura Rogers (1961/2001a):

Por aceitação, quero dizer uma consideração afetuosa por ele enquanto uma pessoa de autovalia incondicional – de valor, independente de sua condição, de seu comportamento ou de seus sentimentos. Significa um respeito e apreço por ele como uma pessoa separada, um desejo de que ele possua seus próprios sentimentos à sua própria maneira (p. 38).

Essa aceitação do outro se encontra desprovida das condições que frustram a força motivadora, a tendência atualizante do sujeito e o instiga a seguir rumo ao seu desenvolvimento, pois promove uma maior expressão e utilização dos recursos internos deste sujeito. Em virtude de estar experienciando a credibilidade no potencial interno humano e sem julgamentos externos, reconhece a tendência atualizante daquele organismo. A partir desta aceitação, surge o sentimento de ser querido, amado e importante para o outro, sem ter que cumprir alguma outra condição para que possa desfrutar dessa relação calorosa. Rogers (1961/2001) ainda acrescenta que esta relação de consideração positiva é pautada em uma transparência dos sentimentos e o reconhecimento que a pessoa tem seus próprios méritos e deve ser vista a partir de uma compreensão empática, para que, de forma livre, possa

reconhecer-se, dá sentido às suas experiências a partir de sua percepção, sem se preocupar com o que é esperado pelo meio externo.

Em suma, a aceitação ou consideração positiva incondicional é uma atitude que reafirma a forte crença, da abordagem, no potencial interno humano. Sob este ângulo, Roger (1961/2001a) acredita que a tendência natural à saúde, ao crescimento, pode ser facilitada através de uma relação interpessoal saudável, sem fortes incongruências.

Além disso, esta aceitação do outro irá interferir em sua própria aceitação. E nessa perspectiva, Fadiman e Frager (1979/1986) ao explanarem sobre a proposta de Rogers, afirmam que “ser aceito por outro conduz a uma vontade cada vez maior de aceitar-se a si próprio” (p. 230).

Em contrapartida quando não há esta consideração incondicional, surgem os obstáculos ao crescimento através das condições criadas na relação. Por conseguinte, a pessoa que se encontra envolvida por condições de valia não consegue avaliar organicamente a sua experiência, pois depende de julgamentos e valores externos, que podem levar a incongruência entre o autoconceito e a experiência orgânica, consequentemente, surge um estado de tensão e confusão interna.

A partir das lentes da ACP, pode-se assegurar que as informações recebidas pela pessoa, através do meio ambiente, que trazem uma sobrecarga de julgamentos e pautadas em condições para que possa ser aceita e amada, produzem essas condições valorativas, as quais foram denominadas de condições de valia e, sobre a qual, a seguir, será realizada uma breve explanação.

2.3 Condições de Valia

Observa-se que a sociedade, o meio e a família têm forte influência na constituição do eu e no funcionamento orgânico da pessoa. Mesmo antes de nascer, a criança traz, em si,

uma grande quantidade de expectativas dos pais e dos familiares, que surgem como sonho de moldar o filho ou a filha que esperavam ter. O que pode ser reafirmado quando Joseph e Linley (2006), através da perspectiva da ACP, assinalam que os ambientes sociais que se caracterizam pelas condições de apreço condicional frustram o processo de valorização organísmica da pessoa.

Em consonância, ao exposto acima, pode-se afirmar que após seu nascimento, a criança ao tomar consciência que existe, começa a sentir a necessidade de consideração positiva de seus pais e, para obter o amor, que tanto necessita, aprende a notar como e quando ocorre o comportamento de aprovação ou reprovação de seus genitores, das pessoas significativas para ela e daqueles de seu maior convívio. Ao que confirma Brodley (1998) essas “condições internas desfavoráveis podem ter sido geradas pelo meio social, logo nos primeiros anos de vida. Rogers aponta, como causa de alguns resultados carenciados ou distorcidos do processo de actualização em termos de inadequação, as condições psicológicas inatas ou adquiridas” (p.42).

Portanto, percebe-se que a necessidade de sentir-se amada é tão importante para a criança que ela passa a guiar seu comportamento a partir dessas experiências de aceitação incondicional ou através de condições de apreço. O que sugere que, no caso de imposição de condições de valia, a experiência poderá não mais seguir um fluxo natural de aperfeiçoamento de seu organismo porque passa a mirar o recebimento dessa consideração que simboliza o amor de seus pais e a aceitação do meio. Como assinala Sousa (2008), se a tendência atualizante é um vértice que aponta na direção do crescimento e se abre para oportunidades positivas, com menos temor e rigidez, a atualização imposta, seria o ideal de eu e as condições de valia, que apontam em direção contrária ao crescimento e ao fluxo organísmico natural.

As condições de valia criadas pela sociedade exercem forte influência no indivíduo, pois se uma pessoa pudesse experimentar apenas a consideração positiva incondicional, não haveria divergência entre a necessidade de consideração e a avaliação organísmica, consequentemente haveria o funcionamento pleno da pessoa.

Como isso não acontece, o adulto age através de condições positivas e negativas e a criança busca a aprovação ou desaprovação de seus pais e de pessoas significativas para ela, revelando relações pautadas em um amor condicional que, muitas vezes, vem camuflado de atitudes de zelo e cuidado. Por conseguinte, a criança passa a diferenciar seus sentimentos que são valorizados e desvalorizados, quando é aprovado ou não em suas atitudes. Dessa forma, a criança passa a desenvolver-se de acordo com o que os outros querem que ela seja e barra a gratificação do organismo.

A pessoa que está presa às condições de valia desenvolve incongruências internas que a leva ao adoecimento por se mostrar presa aos julgamentos externos, que criam fixidez em sua forma de se perceber e agir no mundo, desenvolvendo um forte temor à mudança e recorre às suas experiências passadas para justificarem suas atitudes, dessa forma a sua percepção de si torna-se embaçada, revelando a subcepção de suas dificuldades e problemas, além de criar um modelo incoerente de si mesmo.

A atriz francesa, Emanuelle Laborit, em sua obra autobiográfica “O Voo da Gaivota”, revelou a sua luta contra as condições de valia que eram impostas em sua infância e juventude, denotou a sua busca de ser quem realmente é e poder seguir seu fluxo, com as suas escolhas, ao manifestar o seu descontentamento: “Sou uma pessoa, não posso sempre obedecer. É preciso estar sempre de acordo com minha mãe, mas quero ser uma pessoa independente” (Laborit, 1993/1994, p. 26).

A autorreflexão é algo pesaroso e de difícil acesso ao seu eu mais genuíno, pois o modelo incoerente de si foi constituído com base nas condições externas, para que a pessoa

sinta-se aceita e amada. Em geral, quando a pessoa, presa a essas condições, é abordada sobre suas dificuldades e sobre a necessidade de refletir suas questões, ela se refere às fontes externas como causa de seus problemas, refere-se a algo que lhe é alheio.

As condições de valia levam as pessoas a criarem um eu-ideal, que, muitas vezes, é inalcançável e, até mesmo, adoecedor. Essas pessoas “atribuem a si uma carga pesada de cobranças para tornarem-se diferentes e sentirem-se aceitos” (Bowen, 2008, p.54) e passam a desconhecem-se genuinamente gerando angústia por não se encontrar em quem afirma ser, criando padrões de comportamento que barram a direção de sua tendência atualizante e que podem levá-la a desenvolver-se no sentido contrário, gerando incongruência e, conseqüentemente, levá-lo às patologias.

As pessoas notadamente apresentam a necessidade de serem apreciadas positivamente e procuram este apreço em seu ambiente social, o que as levam a agir de acordo com as expectativas externas e, assim, as pessoas crescem cercadas por condições de valia recebidas da família, dos cuidadores, dos professores e da sociedade como um todo. Passam a introjetar o que é importante na vida e o que é preciso fazer para ser valorizada. Deste modo, a maioria das pessoas cresce com um misto de apreços incondicionais e condicionais do contexto no qual estão inseridas.

É indispensável afirmar que dificilmente escapa-se de uma ou outra condição de valia, pois chegam até a pessoa através de mensagens do meio, sob a forma como deve ser o comportamento do sujeito para que se possa ser aceito e valorizado, as quais são introjetadas e, muitas vezes, surgem de forma sutil, levando a pessoa a funcionar de acordo com tais condições de apreço, de amor condicional. Joseph e Linley (2006) mencionam que a condição de valia de uma pessoa quando se encontra muito radicada, a sua tendência atualizante é usurpada e a pessoa passa a se autoatualizar de acordo com as condições de valia e em direção oposta a sua tendência atualizante. Em outras palavras, diante de tais

circunstâncias, como em um jogo de setas a autoatualização, ocorre em direção contrária à tendência atualizante, o que poderá gerar incongruência.

Em face disso, a pessoa passa a negar e a distorcer suas experiências para atender a imagem que se faz de si, o que leva a se autoatualizar em direção a condição de valia e, por conseguinte, torna-se evidente que quando esta tendência atualizante é desvirtuada de forma que a autoatualização mostra-se incongruente a tendência atualizante e surgem as psicopatologias devido ao estado de forte incongruência.

Nesse sentido, assegura-se que, se as pessoas são aceitas e consideradas positivamente, elas desenvolvem uma percepção positiva de si mesmas e agem a partir de sua própria escuta, da consideração que têm sobre si mesmas e acreditam no fluxo natural de suas experiências internas. E a partir da credibilidade em seu fluxo propicia o seu próprio crescimento e torna-se mais congruente, mais verdadeira e genuína. Quanto às relações interpessoais Rogers (1977/2001b) afirma que “as atitudes que conduzem à mudança, ao crescimento e a melhores relacionamentos não são misteriosas, embora possam ser difíceis de ser alcançadas” (p. 159).

Para findar este capítulo, é indispensável expor que essa liberdade responsável, tão buscada e necessária, não é simples de alcançá-la, como revela Rogers (1983/1986) quando afirma que "ser plenamente humano, confiar nas pessoas, conceder liberdade com responsabilidade não são coisas fáceis de atingir. O caminho que apresentamos constitui um desafio” (p. 327). E, para que isso aconteça, é imprescindível mudanças na forma da pessoa ser e de pensar, para que possa surgir um jeito de ser genuíno e sem máscaras, a partir da aceitação de si e do outro, para que, desse modo, possa lidar com seus sentimentos positivos e negativos, sem conflitos interno, nem preocupado com o julgamento externo.

Logo após essa breve exposição dos conceitos da ACP, que serviram de base para este estudo, no capítulo a seguir será elucidado sobre o conceito de família e suas transformações,

por se tratar de um estudo que partiu de um questionamento sobre a influência da família na constituição do sujeito surdo e sua cultura. A partir disso haverá breve exposição sobre as novas formas de organização familiar na contemporaneidade, com a pretensão de dialogar sobre a importância e a influência que exerce a família na constituição da pessoa, para que seja possível, durante o decorrer do estudo, uma análise e compreensão desse sujeito surdo em seu contexto familiar.

3. A Família

A maneira pela qual os indivíduos e as famílias mantêm a sua cultura é um aspecto importante de seu funcionamento, um aspecto que oferece pistas valiosas para o terapeuta.
(Vincenzo di Nicola, 1998, p. 95)

Faz-se necessário esclarecer que este estudo não tem a intenção de trazer à tona a discussão, de forma aprofundada, do que venha a ser família e nem pretende delinear os novos modelos familiares, por isso este capítulo abordará o cenário familiar trazendo as relações e expectativas de uma família diante dos filhos, as questões com a deficiência e, em especial, com o filho surdo, seja em qual for a configuração familiar, pois as perspectivas criadas com a chegada de um filho, de forma natural ou através de adoção, trazem expectativas e revelam que, mesmo antes de sua chegada, a criança passa a ocupar espaços na família e no meio social.

Nesse sentido, será estabelecido um diálogo com alguns autores a fim de apresentar um panorama familiar dinâmico em suas expectativas, relações e percepção do filho com deficiência/diferença e o acolhimento do filho surdo com suas implicações subjetivas.

Em decorrência das transformações sociais ocorridas durante longo tempo, que atravessou séculos, com mudanças de paradigmas da sociedade e da família, tem se observado as modificações ocorridas na constituição de grupos familiares e na definição do que venha a ser família, iniciadas a partir da metade do século XX e em sua evolução têm revelado novas formas de se constituir família, com mais veemência desde o início do século XXI. Como afirma Oliveira (2009):

Podemos observar que existe uma radical mudança na composição familiar, nas relações de parentesco e na representação de tais relações na família. Tal representação tem seu fundamento direto na transformação da configuração

familiar e também nas relações sociais, ocasionando impacto profundo na construção da identidade de cada componente no interior da família (p. 67).

Não se pode negar que o conceito de família e sua organização transformaram-se. Ao longo dos anos, a partir de uma perspectiva sociológica, a família foi definida como um conjunto de pessoas unidas pelos laços de parentesco, através dos vínculos por afinidade, por exemplo, o casal, e vínculos consanguíneos, que se refere a pais-filhos, filho-filho, constituindo assim a família original. Esses vínculos trazem clara a constituição do parentesco e o que determinava o modelo de família era o grau deste parentesco. Essa definição, hoje, já vem formando outro desenho, devido a essas novas formas de se perceber o que viria a ser família e não mais no modelo, proposto por longos anos, no qual se previa uma pessoa no comando, que necessariamente seria mais velha e teria a função de educar. Mas, não se pode esquecer que, mesmo com todas as mudanças ocorridas, como afirma Gaylin (2008) a família constitui uma instituição social com o propósito de alimentar, proteger e valorizar seus membros e ao mesmo tempo busca satisfazer as suas necessidades pessoais e interpessoais. Em relação ao que foi afirmado, Viana (2010) corrobora ao dizer que:

A família é não somente uma instituição de origem biológica encarregada de transformar um organismo biológico em ser humano, mas também uma construção social, um espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, de desenvolvimento e de proteção integral dos filhos e de seus demais membros independente do arranjo familiar ou da forma como se estruturam (p. 2).

Dentre alguns modelos familiares, pode-se elencar: a família nuclear – formada por pais e filhos. A família extensa – formada por avós, tios e primos. Com outra configuração, surge a família recomposta – um dos pais ou ambos trazem filhos de outros relacionamentos ou, também, novos casais sem filhos, advindos de outros relacionamentos escolhem compor uma nova família. Enquanto a família monoparental – tem como característica principal o filho ou os filhos morarem apenas com um dos pais, biológico ou adotivo. Em outras

palavras, seria “um núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe sós (sem cônjuge) e com um ou vários filhos solteiros” (Wall & Lobo, 1999, p. 123). Ao que, ocorre similarmente ao Brasil, a autora informa que há significativo crescimento demográfico no número de pais e mães divorciados em Portugal, que gera, cada vez mais, essa nova compleição de família.

Sobre esse tipo de família, Diniz (2007) acrescenta: “configura-se de forma desvinculada da ideia de um casal e seus filhos, pois é formada pela presença e inter-relação da prole com apenas um dos seus genitores por diversas razões: viuvez, divórcio, separação judicial, adoção unilateral, não reconhecimento da prole pelo outro genitor, inseminação artificial” (p. 11).

A partir dos dados demográficos, do ano de 2011, em Portugal, levantados pelo Instituto Nacional de Estatística, em seu jornal eletrônico informa que:

As famílias têm hoje uma dimensão significativamente menor do que há 50 anos. Apesar de o casal continuar a ser a forma predominante de organização familiar, o seu peso estatístico recuou, em particular o dos casais com filhos. Em contrapartida, ganharam importância os casais sem filhos, as famílias monoparentais e as pessoas a viver sós (Destaque, 2014).

Do mesmo modo, no Brasil pode ser visto, através dos dados do censo do IBGE de 2010, que as novas constituições de família têm ocorrido em decorrência do aumento de divórcio observado em uma década, que se for somado ao número de separados judicialmente, revelam um grupo de quase 5 % de brasileiros nessas condições. Desse modo, a família já não traz, exclusivamente, em sua configuração o modelo tradicional de pai, mãe e filhos. Ela tem passado por momentos de construção e desconstrução, além de abandonar a hierarquia verticalizada, para uma forma de relação horizontal, que defende a autonomia de seus membros e a divisão de papéis. Nesse sentido, essa horizontalidade na relação familiar pode ser de grande vantagem para todos, se souberem agir com liberdade responsável ou, por

outro lado, criar dificuldades na educação das crianças, por não saberem lidar com as orientações ou pela inexistência de orientação educacional.

Viana (2010) acresce que:

A família contemporânea ou pós-moderna caracteriza-se, desde os anos 60, como a família mutilada de hoje. Compõe-se da união de dois indivíduos com uma duração relativa, onde a transmissão da autoridade torna-se problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. É uma família de múltiplas aparências, com o lugar de poder descentralizado (p. 3).

Vale ressaltar que esses tipos de família dependem da cultura na qual estão inseridas e da época na qual se apresentam. Com as novas configurações, surge a família de coabitação – na qual um grupo de pessoas que escolhem morar juntas, mesmo que não haja laços consanguíneos, mas que se consideram irmãos, formadores de uma família por afinidades e por dividirem o mesmo espaço. Acresce-se, ainda, a família homoafetiva – constituída por um casal homossexual com a adoção de filhos ou não.

Diante deste cenário, nota-se que o conceito de família vem sendo modificado, nos últimos tempos, levando a definição de família tradicional a tornar-se cada vez mais distante. Minuchin (1990) assegura que “a família é uma unidade social que enfrenta uma série de tarefas de desenvolvimento. Estas diferem junto com parâmetros de diferenças culturais, mas possuem raízes universais” (p. 25). Denotando que, por ser considerada a célula *mater* da sociedade, traz em si a forte função de proteção de seus membros e de transmissão de valores ideológicos e culturais.

Contudo, deve-se acrescentar que a família segue um fluxo dinâmico e está continuamente em mudança, pois a mudança de um de seus membros influencia na mudança do grupo familiar, como um todo. Gaylin (1993) afirma que a unidade familiar é um viver, todo orgânico e que nunca é totalmente o mesmo em qualquer tempo.

3.1 O Cenário Familiar

No tocante ao que foi afirmado, como mencionado antes, este estudo procurou compreender a relação familiar à luz da Abordagem Centrada na Pessoa, que ora Gaylin (1993) propõe que haja uma percepção da família e dessas relações, por meio dessa abordagem centrada na família. Seguindo essa linha de pensamento e assegurando a família em sua grande valoração, Ackerman (1986) acresce “A família é algumas vezes caracterizada como um organismo. (. . .) a família possui uma história de vida natural própria – um período de germinação, um nascimento (p. 31), um crescimento e desenvolvimento, uma capacidade de adaptar-se à mudança e crise”. Desta forma deve-se observar que esse organismo, também, busca o seu desenvolvimento.

Como foi dito, no capítulo anterior, o meio influencia na constituição do sujeito. Diante disso, as famílias criam fortes expectativas para a chegada de um novo membro e, nesse sentido, o meio influencia na constituição do sujeito. Contudo, “quando há o anúncio de uma deficiência a mãe e o pai têm de se confrontar não só com o bebê real, mas também com o bebê deficiente” (Bayle, 2008, p.98). Nessa situação, muitas vezes, os pais não se reconhecem e gera conflito através de um jogo de culpas, como Batista & França (2007) comentam “é comum que essas fantasias estejam ligadas aos conteúdos emocionais dos genitores e que atendam a uma idealização dentro dos padrões de nossa sociedade; padrões que enfatizam o perfeito, o saudável, o bonito” (p.118).

Em outras palavras, o nascimento de uma criança é uma situação que pode vir impregnada de estresse para família, pois implica mudanças na organização familiar, para que haja adaptação às necessidades deste novo membro. E quando se trata de uma criança com deficiência, a reação dos pais pode ser imprevisível. Visto que, o impacto da notícia da chegada de um filho com deficiência, um filho surdo pode vir a deixar marcas profundas nos pais.

Rocha, Caporali e Lacerda (2003) corroboram com o que vem sendo exposto ao afirmarem que “cada família faz um percurso na aceitação da surdez de seus filhos, mas, sem dúvida, o sentimento de perda e de luto é compartilhado por todas elas” (pp. 15,16). Esse impacto é percebido não só nas famílias naturais como traz um ar de decepção quando os pais que adotam descobrem que aquele “escolhido” não corresponde ao que foi representado em seus sonhos.

Contudo, deve-se considerar que, além do choque das expectativas, antes criadas e agora destruídas pelo anúncio da deficiência, seja em um filho que carrega o estigma da deficiência ou não, deve-se considerar que “a família é a unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha. É também a unidade básica de doença e saúde” (Ackerman, 1986, p. 29). Portanto, o desenvolvimento desta criança irá depender da forma como a família vai se organizar para acolhê-la e como o ambiente familiar irá compreender a deficiência ou mesmo a diferença.

E com essa visão, de interposição da família, Gaylin (2008) legitima o papel da família, quando sugere que bem ou mal todos nós temos experiências familiares e que esta exerce o papel de mediadora entre indivíduo e sociedade, sendo o primeiro contato social da criança e que dessa forma inicia-se o seu processo civilizatório. Além de atentar que a família é o primeiro alvo de culpa, diante das primeiras dificuldades de adaptação do sujeito à sociedade.

Evidencia-se, dessa forma, que quando nasce um surdo, a esperança da perfeição entra em ruínas e como alude Rodrigues e Pires (2002) surge, em muitos casos, um sentimento de culpa, que leva os pais a procurarem, insistentemente, uma causa da surdez. Sentimento esse que pode vir carregado, de forma velada, um disfarce de outras preocupações que dizem respeito ao modo como as pessoas associam o desejo de ter filhos saudáveis e que seja a imagem dos próprios pais. Quanto a isso, Laborit (1993/1994), em sua autobiografia, sugere:

“compreendo o choque que tiveram. Os pais procuram sempre um culpado. Mas tornar alguém culpado, pai ou mãe, da surdez de uma criança, é terrível para a própria criança” (p. 14). Por conseguinte, tal atitude desastrosa só trará mais conflito e entraves para as relações familiares.

Minuchin (1980/1990) relata que em todas as culturas a família, por ser o berço das primeiras relações interpessoais, é a geradora da constituição da identidade e que esta traz em si dois elementos: o sentimento de pertencimento e o de ser separado. Deste modo, existe a família e o indivíduo com sua própria história. Bayle e Martinet (2008) complementam esse pensamento quando afirmam que, a partir da relação com a mãe e com os outros que cercam a criança, ocorre a constituição do sujeito, através das histórias familiares com os encantos e desencantos pelo outro, com suas memórias e feridas mal curadas. E são essas memórias que levam a uma comunicação intergeracional e reflete o sentimento de pertença à família. Isso porque, como afirmam Loos e Cassemiro (2010), cada pessoa desenvolve seus recursos psicológicos para enfrentar as situações do cotidiano. E as percepções e julgamentos que irá construir sobre si mesmo, bem como a sua autoconfiança irão gerar parâmetros para lidar com as situações de seu dia a dia. Ao que muito depende da forma como se sente percebido e acolhido pela família e o meio social.

Invertendo as lentes para perceber a chegada da criança, por ela mesma, a qual irá crescer neste meio familiar, Falkenbach, Drexler e Werler (2008) asseguram que os bebês ao nascerem deparam-se com um mundo com variadas concepções e se apresentarem deficiência poderiam sofrer preconceitos e difícil situações no relacionamento. Inaugurando, assim, uma tensão que afeta não só os pais, mas que deixa marcas profundas nesta criança.

Diante desse quadro é preciso uma boa orientação para que a família aprenda a conviver e a se comunicar com este filho que, como um estrangeiro, fala outra língua e tem

formas próprias de desenvolver uma comunicação. E quanto a essa nova relação, Moura (2013) reflete que,

A família tem um papel muito importante nesse cenário, pois o fato de as crianças serem surdas não retira o enorme papel que a família desempenha no desenvolvimento global e de linguagem da criança surda. Vimos que, para a família, a constatação da surdez pode trazer sentimentos de perda e de desconso, além da incapacidade de saber como atuar (p. 18).

Ao refletir essas relações, estabelecidas com a marca de sofrimento nessa espera de um filho perfeito, é importante para o desenvolvimento profícuo da criança, que haja uma relação saudável com seus pais, com seus familiares. Como assegura Gaylin (2008):

If children are dealt with empathically and warmly in their early years, the actualizing tendency continues from one synthesizing creative act to the next to sustain itself. The child is impelled forward with regular progression. As physical competence and a sense of psychological well-being increase, the child's creativeness is enhanced and vice versa. One reinforces the other much like a - reaction creating a perpetuation of the actualizing process. These individuals are more likely to produce creatively. They are not afraid to do something that is different (p.71).

Na busca de suprir o que falta no surdo, a família, desesperadamente, busca os profissionais que possam levar seu filho a falar e, desse modo, possam alcançar o que pensa ser normalidade. Strobel (2008) esclarece essa busca das famílias por uma forma de levar o surdo a falar afirmando: “segundo o discurso ouvintista, o sujeito surdo para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver ‘normalmente’. Se não conseguir, é considerado *desviante*” (p. 23). Por isso, os pais demoram muito a possibilitar o contato de seus filhos com outros surdos. Teske (2010) constata essa prática quando aponta que

Muitos surdos só encontram outros quando já estão entrando na adolescência ou na vida adulta. Só então começam a frequentar os clubes e escolas surdas, ou vão se aproximando de ‘grupos espontâneos de surdos’, fora dos lugares institucionalizados, na rua, nos *shoppings centers*, etc., onde discutem livremente suas ideias e opiniões (p. 145).

Nesse sentido, percebe-se que a família tem um relevante papel nas relações vividas pela criança e como assinala Gaylin (1993) “the human condition, by its very nature, is totally and completely interpersonal. Basic and paradigmatic to our interpersonal nature is the context in which that nature is shaped, the human family” (p. 181).

Haja vista que a família inaugura as relações sociais em grupo e, por ser dependente dos pais, dos adultos, a forma como estimulam e acolhem esta criança poderá gerar situações propícias ao desenvolvimento desde os seus primeiros momentos de vida. Segundo Moura (2013)

É apenas na convivência social que aspectos da vida grupal são acatados e novas inclusões são constituídas, e assim cada um pode se perceber como membro de um grupo cultural próprio que deve ser respeitado por todos que fazem parte daquele grupo, sendo iguais ou diferentes (p. 23).

Diante do exposto, sobre o sujeito inserido em sua família, Minuchin (1980/1990) corrobora com essa visão quando assegura que “a vida psíquica de um indivíduo não é inteiramente um processo interno. O indivíduo influencia o seu contexto e é por ele influenciado, em sequências de ação constantemente recorrente” (p. 18).

Do mesmo modo, as relações familiares que os pais mantêm com seus filhos e com a sociedade são de trocas internas e externas, o que leva a refletir nessa possibilidade de influência na constituição e no funcionamento desse sujeito como organismo. Ackerman (1986) aponta que “Internamente, a família deve ajudar-se a uma grande variedade de vicissitudes que afetam as relações de cada membro da família com outro”. E ainda “a tarefa da família é socializar a criança e favorecer o desenvolvimento de sua identidade” (p. 34).

Em síntese, é possível dizer que os pais, ao perceberem que seu filho é surdo, arrolam diversos questionamentos, pois desconhecem o que esteja ao seu alcance, não sabem como educá-lo e seu grande desespero é repor o que lhe falta, que é a fala, a audição e, com isso, vão à procura de aparelhos, tecnologias e terapias, que possam preencher essa lacuna, como

aponta Quadros (2008) “os pais normalmente, não sabem ser pais de crianças surdas. Além disso, não conhecem a língua de sinais” (p.108). Corroborando com esta afirmação, Perlin (2010) assegura que há desinformação da família sobre o surdo e o que prevalece é a opinião dos profissionais da saúde. Contudo, o que não se pode esquecer é que o desenvolvimento socioemocional dessa criança é de suma importância e esse suporte deve ser dado pela família e pela escola.

Dentre os problemas mais evidentes nas relações entre pais e filhos surdos, encontra-se a comunicação. Como afirma Rodrigues e Pires (2002) “os pais referem-nos as dificuldades que as crianças e eles têm em fazerem-se compreender, em conseguirem comunicar o que querem e, assim, a comunicação entre pais e filhos é interrompida facilmente e frequentemente” (p. 392). Além de, muitas vezes, o filho surdo tornar-se alheio ao que acontece em seu entorno porque a comunicação não o alcança. Os familiares sonegam informações por não saberem língua de sinais e marginalizam o sujeito surdo em sua própria casa. Pardo e Carvalho (2008) complementam afirmando que “o próprio avanço dos estudos em psicologia do desenvolvimento mostrou que o problema não estava apenas, ou em sua maior parte, na criança, mas nas relações que se estabeleciam entre ela e as pessoas de seu ambiente” (p. 204). Nesse sentido, o surdo, muitas vezes, prejudica-se por ser excluído das conversas familiares, nas quais as crianças ouvintes participam naturalmente, a exemplo pode ser citado: durante as refeições, ao assistirem TV, durante comentários banais do cotidiano familiar e em tantas outras situações que os ouvintes conversam sem que a criança ou jovem esteja envolvido diretamente.

À proporção que o filho cresce o hiato, entre o membro surdo e seus familiares, aumenta por não haver a possibilidade de uma comunicação direta e compreensível. Além disso, evidencia-se a representação social que se tem sobre o surdo, como aquela pessoa que não fala, aquela que não sabe se comunicar, que sempre dependerá de outra pessoa e que terá

dificuldades na escola e no trabalho por ter uma deficiência. Essa representação é introjetada pelo sujeito surdo, e pode levar a uma percepção negativa de si e um descrédito em seus potenciais. O grande perigo das representações sociais é que elas possuem a capacidade de deturpar a realidade e apresentar-se como a percepção real, levando, neste caso, a pessoa surda a perceber-se através de uma menor valia diante dos demais que são ouvintes.

A presença desse sujeito surdo na família traz uma modificação na dinâmica familiar, mas percebe-se, pelos relatos na literatura, que, em sua grande maioria, as famílias não sabem lidar de uma forma assertiva e pouco se dá a consideração positiva.

Ouvintes e surdos vivem o desconforto da falta de comunicação, da escuta plena e sofrem muitas vezes sem saber como circular em nesses dois mundos. Como foi expressa, nos recortes da história de vida da atriz e autora surda, a angústia vivida, por não compreender que era surda e por seus familiares não saberem lidar com tal situação. Diante disso, muitas vezes, o silêncio foi rompido através de gritos, em uma ânsia de se dizer o que sente ou silenciar seu sentimento de incompreensão, do sentimento da diferença e impotência. Como Laborit (1993/1994) expressa ao comentar sobre o que sentia por ser surda e ao imaginar o que se passava com seus pais:

Grita-se aquilo que se quer calar, costuma-se dizer. De minha parte, gritava para tentar escutar a diferença entre o silêncio e o meu grito. Para compensar a ausência de todas as palavras que via se agitarem nos lábios de minha mãe e de meu pai, e das quais ignorava o sentido. E como meus pais calavam sobre sua angústia, devia gritar também por eles, quem pode saber? (p. 12).

Em seu grito, a autora ressaltava sobre a dificuldade de comunicação no seio familiar, que produzia um silêncio desconfortante e, por terem línguas de modalidades diferentes, gerava muita amargura e distanciamento. Nicola (1998) defende que quando as pessoas enfrentam o sofrimento elas sentem a necessidade de expressarem-se através da linguagem que lhe é familiar para que possam trazer o sentimento de forma clara e, quando esta linguagem genuína é impedida, isso causa uma dor maior.

No tocante ao que foi dito, Bayle e Martinet (2008) assinala que,

A identidade cultural da família molda o comportamento de cada um nos momentos difíceis e fáceis que vão aparecer ao longo da história familiar, mas cada membro procura a felicidade perdida através da família, idealizando-a ao máximo e a mínima decepção é vivida com imensa infelicidade, numa escala graduada em função do investimento afetivo (p.28).

Com isso, percebe-se o quão é importante a família para constituição da pessoa e para impulsioná-la ao desenvolvimento, devido à alta consideração de apreço esperada. Ponderando ainda que a família sofre as interferências sociais e contribuem na constituição do sujeito. Dessa forma, a família reproduz em seu interior a cultura externa e, através da linguagem, o sujeito realiza as trocas com o mundo. Além disso, as sutilezas e diferenças individuais da forma como a família lida com cada um irá gerar a autoestima, que é a percepção como cada um se sente em relação a si mesmo e em relação a tudo que o rodeia. Como lembra Moura (2013) “as pessoas não nascem conhecendo seus valores culturais, pois a cultura não é algo intrínseco a ser carregado, mas é produto de posicionamentos e jeitos de estar no mundo” (p. 23).

Em relação ao que foi dito acima, pode ser afirmado que a criança, a qual desenvolve o sentimento de inadequação sobre si, terá afetada a sua autoestima, portanto o movimento natural para o desenvolvimento pode ser interrompido. Gaylin (2008) afirma que a família é uma instituição de resposta e que funciona como mediadora entre o indivíduo e a cultura. E até sugere que antes de colocá-la como causadora dos problemas, deveria, inicialmente, analisar se ela vem desempenhando bem as suas funções e preparando, com eficiência, seus filhos para a sociedade, pois desde os primeiros anos, as atitudes da família para com a criança e a forma como ela se desenvolve irá moldar o seu futuro.

Moura (2013) ainda garante que “na medida em que essa forma de estar no mundo pode ser interiorizada, o indivíduo passa, a saber, qual é o seu lugar na coletividade e também a se compreender como uma pessoa íntegra, sabendo como modificar o que for preciso para

ter seus direitos garantidos” (p. 23). Desse modo, tanto o filho ouvinte como o filho surdo, cria a sua autoimagem, a partir das relações desenvolvidas em seu meio, que podem ser de credibilidade ou não e que essa percepção de si irá influenciar diretamente em seu desenvolvimento pessoal.

4. Ser Surdo: Percorrendo o Caminho da Deficiência à Diferença

*Agora, diga para um ouvinte,
 “Eu tenho **orgulho de ser surdo**”!
 O ouvinte vai ficar **chocado**.
 Ele vai ficar **confuso**.
 Por que razão ter orgulho de ser surdo?
 O ouvinte sempre acreditou,
 no seu coração,
 que a surdez é uma **falta**.
 É uma **deficiência**.
 Como é possível ter orgulho
 de uma deficiência?
 As pessoas podem ter orgulho de
 alguma coisa que elas têm,
 mas não de uma coisa que não têm,
 uma falta, uma deficiência.
 (McCleary, 2003, pp. 02-03)*

Este estudo é específico sobre os surdos, até poderia enveredar por uma linha histórica sobre as pessoas com deficiência, os preconceitos, as lutas e as conquistas dessas pessoas, antes de chegar a um olhar diferenciado que os perceba além da deficiência, e, dessa forma, para discorrer sobre deficiência, poderia tomar dois caminhos em busca de definição, a partir do modelo médico e outro que segue a compreensão de deficiência através de um olhar social.

O primeiro percebe a deficiência de forma passiva e tem um longo caminho que vai desde a visão dos incapacitados, inválidos que ficam às margens sociais até as posturas mais bárbaras da época espartana que eliminava aquele que feria os moldes de homens perfeitos e fortes. Sendo assim, este capítulo buscará elucidar os caminhos percorridos na busca de desvencilhar-se do rótulo de deficiência até chegar a uma perspectiva de diferença.

Na visão biológica, a surdez é uma deficiência auditiva, está relacionada à falta e a indicação é a terapia da palavra, na busca de fazer o surdo falar. Por várias décadas, os surdos chegaram a ser ignorados em suas capacidades e, em sua forma de comunicação, tornavam-se invisíveis para os ouvintes, como assinala Schaller (1995) “Deaf cultures and their signed

languages have been invisible and without value to the hearing world for most of history” (p. 192). Porém, o movimento surdo luta para derrubar esta percepção de aviltamento e preconceito.

4.1. O Modelo Médico – Surdez como Deficiência

As trilhas a serem tomadas neste estudo distanciam-se do modelo médico em direção à perspectiva cultural. Deste modo, para que possa chegar a essa percepção de diferença, será realizada uma explanação rápida sobre a deficiência através das lentes do modelo médico até chegar ao olhar que ora é lançado por meio deste estudo, com o foco na deficiência como cultura.

Para o modelo biomédico, a surdez é percebida como uma falta, como uma deficiência e, portanto necessita de tratamento e procedimentos médicos e terapêuticos. O que pode ser percebido na afirmativa: “A maioria das pessoas com perda auditiva podem ser ajudadas por meio de tratamento médico, cirúrgico ou de aparelhos de audição” (Surdez.org.br, 2014).

Isso porque “uma função crucial da audição é permitir a compreensão do mundo dos sons, especialmente os sons da fala” (Almeida-Verdu, Souza & Bevilacqua, 2008, p. 373). Em outras palavras, Gesser (2009) ao referir-se a perspectiva médica, complementa: “a surdez é construída na perspectiva do *déficit*, da falta, da anormalidade. O *normal* é ouvir, o que diverge deve ser corrigido, normalizado” (p. 67). Assim, o sujeito, que apresenta déficit em sua audição, neste modelo, é apontado como uma pessoa com deficiência auditiva. E, para categorizá-lo, o diagnóstico é realizado a partir da avaliação clínica e da audiometria, a qual indica a classificação da perda de decibéis (Db) – relacionada a intensidade sonora, e que poder ser visualizada, brevemente, na tabela abaixo.

Tabela 1
Classificação das Perdas de Audição

Grau	Perda em Db	Percepção Sonora	Causas habituais
Normal	0 – 15	Normal.	–
Ligeiro	16 – 25	Não percebe a voz sussurrada.	Otite serosa, perfuração timpânica.
Leve	26 – 40	Percebe os sons mais sonoros da fala.	Perda neurossensorial.
Moderado	41 – 65	Recorre à leitura labial para perceber uma conversa normal.	Otite crônica, anomalia do ouvido médio, perda neurossensorial.
Severo	66 – 95	Percebe a fala ao se gritar ao ouvido.	Perda neurossensorial ou mista.
Profundo	> 95	Não percebe a fala, só ruídos.	Perda neurossensorial ou mista.
Total		Não ouve nada.	90

Fonte: <http://surinfo.surduniverso>.

Para reforçar o que foi dito anteriormente, na perspectiva médica, as pessoas que apresentam alguma perda, exposta na tabela 1, dentro do nível leve ao profundo, caracteriza-se como deficiente auditivo, enquanto que a categoria do surdo compreenderia, apenas, aqueles que indicaram perda total de Db. Ainda, nessa perspectiva, Coelho (2011) assegura que “tanto o limiar auditivo quanto o papel da percepção auditiva devem ser levados em consideração ao pensarmos sobre a relação entre audição-linguagem-fala” (p. 163). E, a partir dos resultados apresentados, médicos e fonoaudiólogos devem orientar aos pais de como realizar os tratamentos ao que, em geral, não incluem a indicação da aprendizagem da língua de sinais, mas um treino para adquirirem a fala e suprirem a falta da audição através dos aparelhos auditivos.

Acredita-se que, quanto mais precoce seja realizado o diagnóstico, mais rápido haverá intervenção para amenizar a perda e levar o surdo a falar. Por isso, no Brasil, foi inserido

como medida preventiva o diagnóstico precoce da surdez, através do teste de emissões otoacústicas, popularmente conhecido como o teste da orelhinha, que deve ser realizado nos 30 primeiros dias de vida do bebê. Sobre o teste, Kelman (2011) comenta: o “teste é rápido e indolor. Consiste na observação de respostas auditivas e estímulos sonoros dados pelas células nervosas responsáveis pela audição. Essas células apresentam respostas em forma de eco, captadas pelo aparelho” (p. 181).

Essa prática do exame precoce é nova. O que sempre ocorreu foi a identificação do filho surdo a partir da observação da falta de reação, da criança, aos barulhos e sons corriqueiros. O que denotava preocupação à família e gerava a procura pela assistência médica. Assim, a partir do diagnóstico, a família passava a receber orientação de como agir diante da condição surda de seu filho, e recebia acompanhamento dos profissionais envolvidos no tratamento, como assinalam Motti e Pardo (2008):

Sendo ideal que os profissionais especializados acompanhem o uso do aparelho de amplificação sonoro individual, discutam dúvidas, ansiedades e inseguranças, incentivem as atividades de estimulação de linguagem e auxiliem os pais a desenvolver a percepção da evolução da criança e se conscientizem de sua capacidade e competência (p.189).

À medida que, a medicina aprimorou as suas pesquisas e aperfeiçoou os seus recursos, a tecnologia também avançou, os aparelhos auditivos foram diminuindo e tornaram-se quase que imperceptíveis. Todos esses avanços científicos atendiam à uma perspectiva normalizadora e objetivavam a aquisição auditiva e de fala das pessoas que apresentavam “deficiência auditiva”. Nesse sentido, surgiu, nas últimas décadas, uma proposta mais sofisticada, a fim de abolir “a falta” que o surdo apresenta para fazê-lo ouvir e falar. Trata-se do implante coclear, que se caracteriza como uma prótese auditiva, como Kelman (2011) explica, “o implante coclear é um dispositivo eletrônico que transforma a energia sonora em impulsos eletroquímicos, que estimulam as fibras nervosas do nervo auditivo ou as estruturas remanescentes em diferentes regiões da cóclea, chegando até ao córtex cerebral” (p.177).

Acresce-se que a primeira cirurgia para realização do implante coclear ocorreu nos Estados Unidos, em 1980. Enquanto, no Brasil, só veio a ocorrer 10 anos depois. Trata-se de uma cirurgia dispendiosa e que o sistema público de saúde brasileiro privilegia as crianças até a primeira infância. Mesmo assim “Na última década, no Brasil, o implante coclear multicanal tem se tornado uma opção de tratamento para reabilitação auditiva de crianças e adultos com perda auditiva severa e profunda e, conseqüentemente, uma ferramenta importante para o desenvolvimento da linguagem oral” (Padovani, 2008, p.356). Por conseguinte, para desenvolver a fala, os profissionais orientam para que o implantado e sua família não façam uso de comunicação visual em detrimento da linguagem oral, para desse modo favorecer o uso da audição e da fala. Ao que, em seus estudos, Padovani (2008) percebeu que “a terapia fonoaudiológica para crianças implantadas prevê o desenvolvimento das habilidades auditivas que irão, por sua vez, alimentar a organização do sistema linguístico” (p. 358).

Não se pode afirmar que o implante coclear é a grande solução e os resultados, para escuta apurada da compreensão do discurso oral, seja imediato, pois é necessária a reabilitação pós-implante e fonoterapia, porque no paciente pré-lingual (perda de audição antes da fala) não há a memória auditiva, o que gera longo tratamento com fonoaudiólogo. Como assinala Rezende (2012) “essa tecnologia torna a surdez uma falta da audição, um defeito a ser corrigido pelo implante coclear e cobra da família o empenho para acompanhar a intensa reabilitação pós-cirúrgica e a vigilância dos corpos surdos” (p. 104). E, foi a partir da perspectiva médica que, por muitos anos, os pais passaram a acreditar na possibilidade de reconstruir seus sonhos de um filho perfeito, sem “deficiência” e buscaram atender as indicações de tratamento.

Com esta breve exposição, sobre a perspectiva médica, percebe-se que há uma visão organicista e uma busca incessante por extinguir a falta de audição apresentada pelo surdo e leva-lo a aquisição da fala. Diante desse enfoque clínico, pode-se afirmar que, “a surdez é

vista como doença/déficit/deficiência que necessita ser tratada, visando a sua ‘cura’. A ‘cura’, nos casos de crianças que nascem surdas, está relacionada, na maioria das vezes, ao aprendizado da linguagem oral e ao uso de aparelho de amplificação sonora” (Silva, Zanolli & Pereira, 2008, p. 175).

Pensando esse modelo médico, que introduziu a preocupação com as pessoas com deficiência, em seu apanhado histórico sobre a Educação Especial no Ceará, Leitão (2008) assegura que:

Nos primeiros cinquenta anos do século XX, o contingente populacional deficiente ou defeituoso no Brasil, pelo que parece, foi alvo de preocupação dos profissionais das áreas médica e paramédica. A historiografia especializada revela que foram esses profissionais os primeiros a realizar estudos e apontar para a concretização de propostas de atendimento a esse segmento da população (p. 55).

De uma forma geral, em todos os países, com a evolução da percepção sobre as pessoas com deficiência, tornou-se necessário classificá-la e a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou o documento denominado de Classificação Internacional de Deficiências, Discapacidades e Minusvalías (CIDDM), no qual se apresenta o direito da pessoa com deficiência e garante o direito às oportunidades como os demais cidadãos, como assinala Correia (2005):

El modelo Médico, surge a finales de la década de 1970, cuando la Organizacion Mundial de la Salud (OMS), com la finalidad de establecer una clasificación que permitiera ofrecer um marco conceptual para la información relativa a las consecuencias a largo plazo de las enfermedades, los traumatismos y otros trastornos (p. 28).

4.2. Percorrendo os Caminhos das Conquistas do Povo Surdo

Com o desenrolar das lutas e das significativas conquistas das pessoas com deficiência e das fortes críticas à CIDDM, esse documento passou a não mais atender às suas necessidades, pois o modelo médico expresso em suas propostas e definições mostrava-se

amarrado à deficiência e à incapacidade. Por conseguinte, em 2001, a OMS apresentou um novo documento, uma nova classificação denominada de Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF), o qual trazia uma visão mais positiva sobre as pessoas com deficiência, suas potencialidades e sua participação na sociedade e que, agora, passaria a levar em consideração o contexto no qual a pessoa esteja inserida. Com essa nova perspectiva, surgiu a necessidade de novas concepções de políticas públicas que pudessem garantir a inclusão social, em todos os âmbitos.

Essas novas conquistas, através das ações mundiais, levaram à reflexão sobre a necessidade de considerar a questão social, quando se fala de deficiência, pois na sociedade, também, há muito preconceito e descrédito em relação à Pessoa com Deficiência (PcD). O panorama revelado sugeria que, mesmo com tantas leis dispostas, diretamente para essa pessoa, para esse cidadão, a sociedade ainda pratica uma inclusão marginal. Como assegura Aramayo (citado por Correia, 2005):

[...] si se quiere establecer una diferencia en la vida de las personas que tienen discapacidades, se debe cambiar la sociedad y la forma cómo ésta las trata. El cambio debe comenzar por el inequívoco reconocimiento de sus derechos civiles como personas, dándoles participación plena en la planificación de políticas y acciones acerca de sus vidas, e um compromiso para remover las barreras discapacitantes que les impiden una participación total en la sociedad; debe iniciarse abriéndoles espacios para que ellos mismos expresen y definan lo que es la discapacidad (p. 30).

Diante disso, as autoridades prosseguiram a discutir a inclusão e o respeito aos direitos humanos, e para dar continuidade ao diálogo, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, propôs-se uma Convenção Internacional que reunia diversos países para discutirem os direitos humanos a fim de tornar as sociedades mais inclusivas e que as pessoas com deficiência pudessem gozar das mesmas oportunidades dos demais cidadãos.

Essa Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) foi elucidada pelo Promotor de Justiça Vandir Ferreira, da Promotoria de Justiça de Defesa do Idoso e do

Portador de Deficiência (PRODIDE) e a Gerente do Núcleo Regional de Informação sobre Deficiência/DF da PRODIDE, Lilia Novaes de Oliveira, que apresentaram: “tem por diretrizes: proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. [...] No entendimento da ONU, deficiência é um conceito em evolução, resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. Quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e condutas atitudinais impeditivas de sua integração, mais deficiente é uma pessoa. Não importa se a deficiência é física, mental, sensorial, múltipla ou resultante da vulnerabilidade etária. Mede-se a deficiência pelo grau da impossibilidade de interagir com o meio da forma mais autônoma possível” (Ferreira & Oliveira, 2007, p. 53).

Dessa forma, os 127 países que aderiram à Convenção comprometeram-se em respeitar a pessoa com deficiência a partir dessa exigência universal e a prática da educação passou de uma proposta especial para uma proposta inclusiva. Pois, como asseguram Ferreira e Oliveira (2007) “educação especial é eufemismo utilizado pela sociedade segregadora” (p. 54) para ocultar a própria discriminação. No Brasil, Campos (2013) acrescenta: “Vale ressaltar que temos diferentes espaços escolares e diversas leis que defendem a educação de surdos e que fazem exigências às escolas para que estas cumpram o compromisso com a inclusão” (p. 37). No entanto, não existe escola para surdos em todos os municípios brasileiros.

Essa não seria a primeira convenção a tratar das questões das pessoas com deficiência e que envolvia o surdo. Vale salientar que, a convenção acatada pela ONU, na década de 1990, foi clara quanto à causa dos surdos e sua linguagem, como também reconheceu a necessidade do uso de língua de sinais em todos os âmbitos. Schaller (1995) corrobora com essa ideia ao assegurar que:

In 1994, however, the UN published the Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Person with Disabilities, which explicitly asserts: Consideration should be given to the use of sign language in the education of deaf children, *in their families* and communities (p.198).

A partir das convenções e acordos, os países integrantes da ONU elaboraram suas leis para fazer valer os compromissos acordados e assegurarem o direito das pessoas com deficiência. O Brasil abraçou a causa da inclusão desde o acordo realizado entre as nações, na Convenção de Salamanca de 1994, na Guatemala. E, no que tange a situação do surdo, desenvolveu um olhar mais criterioso para que haja respeito à sua condição e o uso da língua. Lacerda (2009) fez um apanhado das leis e direitos que asseguram o direito dos surdos, o que contribui para elucidar as conquistas jurídicas do povo surdo:

Várias diretrizes e leis orientam as políticas para educação de surdos – Lei nº 10.098/94, de 23 de março de 1994, especialmente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e mais recentemente o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02. Toda essa legislação orienta as ações da federação, dos estados e municípios no atendimento à pessoa surda, principalmente no que se refere a sua educação (p. 23).

No tocante a essas questões legais conquistadas pelos surdos, é pertinente informar que, através da lei 10.436, o Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, na época, consagrou as conquistas dos Surdos no séc. XXI, ao reconhecer a LIBRAS como segunda língua oficial brasileira, no dia 24 de abril de 2002.

Contudo, deve ser lembrado que, embora as propostas e tratados assinados estejam impulsionando a saída dessa educação segregadora e dessa sociedade preconceituosa para uma educação inclusiva, ainda há muitas barreiras atitudinais, geradoras de empecilhos para execução dessas leis e o seu cumprimento por todos, as quais se arrastem gerando uma mudança muito lenta e com muito preconceito, em relação ao trato das pessoas com deficiência. Melo, Lira e Facion (2009) comentam que, para ocorrer o disposto na Declaração

de Salamanca, é preciso uma “modificação estrutural de toda a sociedade, a fim de tornar-se capaz não só de oferecer escolas para todos, como também de reduzir desigualdades” (p. 61). Pois o que a inclusão propõe extrapola o âmbito escolar, abrangendo todos os espaços sociais, como templos religiosos, hospitais, bancos, lojas, restaurantes, dentre outros.

Isso porque a proposta de incluir é abrangente e insere a inclusão educacional e social, não se restringindo apenas ao surdo, mas a uma educação de forma mais ampla, que possa alcançar as pessoas com deficiência diversa. Anteriormente à inclusão, houve mais duas etapas: a proposta de educação especial, que funcionava a partir de uma visão clínica para atender aos diferentes e, posteriormente, veio a proposta de integração com a perspectiva de integrar a pessoa com deficiência, inclusive o surdo, no grupo dos demais. Quanto à perspectiva da inclusão, iniciada na década de 1990, a partir da Declaração de Salamanca que defendia a Educação para Todos, propunha à instituição que desenvolvesse formas de se adequar à necessidade de todos com respeito à diversidade.

A partir dessas colocações sobre inclusão e respeito à diversidade, pode-se dizer, firmemente, que a educação do surdo é atravessada pela proposta da diferença e não da deficiência e é preciso atentar para esse detalhe, no momento da inclusão. Como assinala Silva (2006):

A inclusão dos surdos no contexto educacional, através do deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político, tendo por base a interculturalidade, revela uma possibilidade de se construir projetos políticos-pedagógicos que tenham como foco o fascinante mundo do conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial, dentre elas a cultura surda (p. 35).

Mesmo enfrentando os inúmeros obstáculos, essas pessoas têm progredido no percurso educacional e estão chegando às Instituições de Ensino Superior (IES). Com isso, para acompanhar as tendências das Políticas Nacionais de Educação, as quais estabeleciam que as IES têm a obrigatoriedade de efetivarem condições de inclusão e acessibilidade para

todos, a Universidade, que ora acolhe os colaboradores deste estudo, através da Vice-Reitoria de Ensino de Graduação, oferece à comunidade acadêmica um programa de apoio aos estudantes, instituído no ano de 2005, por meio de uma Resolução Interna. Este programa é estruturado para oferecer atendimento sistemático a fim de assistir, de forma ampla, a comunidade acadêmica, maximizando a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência e, desse modo, garantir a acessibilidade de seus alunos surdos.

O Programa tem em sua práxis a confiança na base das potencialidades dos sujeitos, como assinala González Rey (citado por Martínez & Tacca, 2011):

Nenhuma deficiência é causa de transtorno mental, infelicidade ou personalidade inadequada. A deficiência limita certos processos sensoriais, físicos ou intelectuais, de acordo com o caso, mas em todos eles existe um caminho de desenvolvimento que permite à pessoa avanços concretos e possibilidades múltiplas em sua integração e condição social (p. 66).

Dentre essas pessoas com deficiência encontra-se o surdo, porque a surdez é definida, nos manuais de saúde, como a incapacidade total ou parcial da capacidade de ouvir. Dessa forma, a deficiência auditiva, surdez ou hipoacusia, encontra-se classificada como deficiência e, quando há perda total, o deficiente auditivo é denominado de surdo. Skliar (2005) reflete sobre esta classificação, quando assinala que “os surdos são definidos somente a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos” (pp. 12,13). Contrapondo-se a perspectiva de deficiência, este estudo percorrerá um longo caminho a fim de expor o surdo como ele se percebe, ao afirmar a sua categorização não como deficiente e, sim, como diferente. Com relação a isso, a autora surda Perlin (2010), que fala com argumentos oriundos, não só de seus estudos, mas, principalmente, de suas experiências arroladas por sua condição surda, assegura que muitos autores ouvintes têm tomado como base, em seus estudos sobre o surdo, a questão da deficiência com a proposta de tratamento e cura da fala

mas, desse modo, não alcançam a diferença nem a questão do poder dos ouvintes sobrepostos aos surdos.

Como vem sendo exposto, o surdo tem conquistado seu espaço a custa de muita luta, com o intuito de sair da posição de oprimido e escapar das garras da sociedade ouvintista dominante, que o coloca na posição de deficientes. Assim, o grande interesse do movimento surdo insere, segundo Perlin (2010):

O direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar e leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e mais descentralizadas. Isso faz com que as lutas surjam imediatas ou não após a constatação do problema (p.71).

A fim de complementar o pensamento sobre o movimento surdo, apresenta-se a visão de Teske (2010), o qual assegura que

Muitos surdos do mundo ocidental possuem marcas ampliadas de suas lutas enquanto sujeitos reivindicadores de seus direitos, nos quais a livre expressão de suas ideias sempre esteve presente. Não foram poucas as vezes que os pais, professores ou autoridades, através das leis, silenciaram o grito dos surdos (p. 143).

Através desse movimento, o surdo foi, cada vez mais, criando uma força tarefa para exigir seus direitos, à medida que o tempo e a evolução das conquistas, juntam mais esforços e criam associações das mais simples, como as de bairro, municipais, estaduais até chegar as mais complexas e abrangentes, como The World Federation of the Deaf (WFD) – uma organização internacional não-governamental, fundada em 1951, a qual atende aproximadamente setenta milhões de surdos, atua até os dias de hoje e sugere que “One of the most important priorities in the work of the World Federation of the Deaf (WFD) is to ensure human rights for Deaf people all over the world, in every aspect of life” (World Federation of the Deaf, 2011). Dentre as mais abrangentes encontra-se também a European Union of the Deaf (EUD), que assinala em sua proposta: “It is EUD's aim to achieve equality in public and

private life for Deaf people all over Europe to ensure they can become full citizens” (European Union of the Deaf, 2011).

Esse movimento surdo é de grande abrangência e pode-se afirmar que ele ocorre em diversos países e não é estanque. Basta dizer que o estatuto oficial das línguas gestuais varia na União Européia e dentre os três países que reconheceram a sua língua gestual nacional na Constituição encontra-se Portugal, desde o ano de 1997.

Já o Brasil conta, a nível nacional, com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, “uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sócio cultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da comunidade Surda Brasileira” (FENEIS, 2011, p. 02). Essa instituição iniciou suas atividades no Rio de Janeiro no ano de 1987, multiplicou-se e expandiu-se pelo Brasil inteiro, com o grande objetivo de divulgar a LIBRAS e de garantir o direito do uso da língua pelos surdos.

Hoje, 44 países reconhecem oficialmente as Línguas de Sinais e os direitos linguísticos dos surdos. No Brasil e nesses países, as novas gerações pertencentes às comunidades surdas não dizem mais “Eu surdo – Ser passivo – que não pensa nem escolhe. Sabem que é seu direito usar a Língua de Sinais e acreditam em suas possibilidades. É uma geração mais forte que sempre pressiona pelo intérprete, pela acessibilidade da Língua de Sinais” (Stumpf, 2008, p.18).

Na expectativa de uma cultura ouvinte, a busca é pela “normalidade” e isso está extremamente intrincado ao fato de levar o sujeito a falar, sem considerar que os surdos, originalmente, desenvolvem sua comunicação de forma gestual. Ainda hoje, muitas escolas não se adaptaram nem prepararam os professores para a verdadeira inclusão e os alunos surdos ficam às margens de um processo educacional assertivo. Por meio do qual se cria uma falsa crença de ambos os lados, discentes e docentes pensam que estão praticando a inclusão, conseqüentemente, professores e alunos estabelecem um canal de comunicação com ruídos e

(des)aprendizagem. Conforme Schaller (1995) chamou a atenção para as práticas escolares afirmando que:

Many schools rely on oral instruction and/or poorly constructed sign systems, neither of which classify as languages. Some of these children sit in classrooms all the way to adulthood without ever understanding what goes into ears and comes out of mouths (p.197).

Em relação ao que foi dito acima, faz-se necessário expor como se encontram as escolas brasileiras, em relação à inclusão dos surdos no sistema educacional. As ações governamentais, a partir de decretos na década de 1990, criaram a obrigatoriedade da abertura de vagas nas escolas públicas e particulares para atender aos estudantes oriundos da educação especial, com a proposta de educação inclusiva na rede regular de ensino. E para tal, houve a indicação de um programa de apoio para atender as necessidades educacionais e sociais, que não haviam sido supridas. Isso porque as crianças que apresentavam demandas especiais participavam de escolas segregadoras, que mantinham uma perspectiva clínica e fugiam dos propósitos autênticos de um processo educativo.

Desse modo, “o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte” (Campos, 2013, p. 41). E isso ocorre porque as leis existentes não garantem a sua execução, na prática, e os professores juntamente com a equipe pedagógica não estão preparados para receber esse aluno que se comunica de forma diferente, além das escolas e não cumprirem a proposta por intérpretes de LIBRAS nas salas de aula.

Acresce que, mesmo com todo avanço ocorrido, a partir do paradigma da Inclusão, na entrada do século XXI, no Brasil, como assegura Dorziat (2009)

O processo educacional está longe de considerar o outro em seus esquemas de ação, as suas diferenças linguísticas, culturais e sociais, de modo a contribuir para preencher os vazios ideológicos, epistemológicos e curriculares presentes

nas escolas, em direção a real política transformadora, menos excludente (p. 43).

As escolares seculares fundadas para atender a demanda dos estudantes surdos, são as pioneiras no respeito à diferença linguística e cultural, embora, a princípio tenham enfatizado a perspectiva clínica e a oralização, devido ao posicionamento da época. Pode-se exemplificar, no Brasil, com a primeira escola para surdos fundada, na cidade do Rio de Janeiro, em 1856, pelo surdo francês Eduardo Huet, a pedido do Imperador D. Pedro II. Logo, passaram a receber alunos de diversos lugares, por ser “a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos” (Rocha, 2014, p.17). Instituto que até hoje existe e, ainda, se mantém como referência em educação para surdos.

Enquanto, em Portugal, a Casa Pia surge como escola referencial, através do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira,

que se encontra vocacionado para a educação e ensino de crianças e jovens surdos, integrando a Instituição desde 1834. Nesta área é a maior instituição portuguesa, pautando a sua actuação, na última década, pela inovação pedagógica, sedimentada numa investigação profunda (Linguística e pedagógica), que permite aos surdos que acolhe o acesso pleno à educação, ensino e formação, com vista ao exercício pleno da cidadania (PorSinal, 2014).

Nesses tipos de escolas brasileiras e portuguesas há, verdadeiramente, o respeito à língua de sinais e a aceitação da condição de ser surdo.

Em contrapartida, há mais de um século, existe a tendência para impedir a forma mais natural do surdo expressar-se através de sua língua espaço-visual e a insistência para que o surdo fale, indicando a busca incessante pela normalização. Segundo Kelman (2011) “durante muito tempo, a educação de surdos foi prejudicada em razão da insistência em se considerar a aprendizagem da fala como pré-requisito para o aprendizado das demais habilidades necessárias à escolarização” (p.186), o que mostra que esse duelo entre a prática

da obrigatoriedade da oralização e o uso da língua de sinais arrasta-se por longos anos. Isso se torna claro quando se percebe que “o discurso de inclusão que perpassa os programas educacionais do governo ainda não vê o indivíduo surdo como sujeito cultural, mas, sim, como uma pessoa com deficiência” (Campos, 2013, p.41).

Como foi dito acima, essa barreira, contra a forma de expressão do surdo, é secular. Já em 1880, a partir do Congresso Internacional de Educadores de Surdos ocorrido em Milão, no qual havia aproximadamente 180 pessoas e, dentre elas, a maioria era ouvinte, representantes de diversos países, com o intuito de discutir sobre a educação dos surdos e analisar como eles deveriam ser ensinados, através da metodologia da língua oral ou gestual, dentre outros assuntos específicos. Nesta ocasião, registrou-se um grande marco, na história do surdo, porque a partir disso o uso da língua de sinais foi proibido a mercê da metodologia oralista na educação desses sujeitos. Tal decisão foi tomada por compreenderem que “as palavras eram para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos” (Silva, 2006, p.26) e que o uso da sinalização aniquilaria a capacidade de falar. Essa proibição durou quase um século e teve forte influência na educação dos surdos e na forma como a família percebe-os, até hoje. Como indica Skliar (2005) “Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional” (p. 07). Tudo isso era agravado pelo diagnóstico de surdez, da constatação de uma deficiência, advinda da área médica, que interferia e, hoje ainda, reflete na imagem que os familiares constroem sobre o sujeito surdo.

Com o decorrer dos anos e das lutas, surgiram novos estudos na área e um novo caminho educacional. E, com isto, a aceitação do uso da língua de sinais foi sendo construída. Tendo um maior impacto e respeitabilidade a partir da década de 1960, com a descoberta do estudioso da Língua Gestual Americana, Willian Stokoe, como foi dito no capítulo inaugural deste estudo. Stokoe assegurava que a língua de sinais, tanto em sua estruturação interna

como em sua gramática, apresentava valor linguístico semelhante às línguas orais. E, sobre isso, assinala Behares (2009):

O caráter linguístico das línguas de sinais já pode ser considerado indiscutível no campo da linguística. De fato, as discussões a esse respeito derivaram fundamentalmente para a determinação de que tipo de língua é *essa*, e não para os argumentos teóricos nodais do postulado (p. 131).

Atualmente, o reconhecimento dessa língua é universal e no Brasil “a língua de sinais assume uma grande visibilidade nas atuais propostas do MEC/SEESP¹, nas quais o que está em jogo é marcar a diferença dos sujeitos surdos por essa língua” (Lunardi, 2003, 175). O reconhecimento de LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, a partir de leis e decretos, institui e legitima uma educação bilíngue para surdos. Mas é preciso acrescentar que, como assinala Schaller (1995), um professor, que seja envolvido com a causa dos surdos, sozinho fará muito pouco. Pois é necessário que haja políticas públicas que contemplem e garantam essa educação respeitosa às peculiaridades do surdo e sua língua.

Lembrando ainda que até o século passado, não tão distante, a pessoa surda teria que seguir o método da oralização, e, para tal, tomava medidas constrangedoras ao amarrarem e até baterem nas mãos das crianças para evitar o uso de gestos. Essa falta de compreensão sobre a forma de comunicação primeira do surdo, referidas na literatura e pelos próprios surdos, colaboradores deste estudo, é exposta com ênfase por Shaller (1995) quando afirma que “the only explanation for so many horror stories concerning deaf children who are deprived of language by their hearing parents, doctors, and educators is that the hearing simply cannot imagine the deaf child’s experience” (p. 92).

Essas histórias podem parecer exagero ou até folclore literário, mas há sérios depoimentos sobre experiências sofridas por pessoas surdas, registradas em estudos e que nesta pesquisa, também foram apontadas. Como exemplo, Paula Botelho, terapeuta

¹ Ministério da Educação – MEC, do Brasil e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP.

educacional e doutora em Linguagem, Letramento e Cultura, em sua pesquisa, realizada em 1998 através do Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais e intitulada de “A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias” (Botelho, 1998), a autora divulga alguns relatos dos colaboradores, no intuito de comprovar o que foi encontrado nessas histórias padecidas pelo surdo, em diversos ambientes educacionais, diz Botelho (2009):

O pouco acesso da mãe de Frederico à língua de sinais explica-se por uma socialização que penalizava os surdos que não tentavam comunicar-se oralmente. Ela se lembrava da professora que proibia língua de sinais e batia em suas mãos quando tentava usar; uma outra professora ameaçava cortar-lhe as mãos, e com isso, tinha medo, e procurava sempre só falar, e assim cresceu neste ambiente, como tantos outros surdos (p. 162).

Similarmente, em tantas outras instituições educacionais, as práticas utilizadas poderiam ter uma boa intenção, mas revelavam inadequação, como as práticas outrora exercidas no Instituto Cearense de Educação de Surdos, com mais de um século de sua fundação e participação na educação dos surdos. Ao comentar estas práticas, Leitão (2008) ressalta: “com o insistente objetivo de desmutizar o surdo, os professores adotaram de forma indiscriminada o método da oralização (leitura labial), assimilados nos cursos de especialização” (p. 110). Em outras palavras, havia um forte desrespeito à língua genuína do surdo até mesmo na escola fundada para atendê-los, pois, por um longo período, seguiu a indicação do modelo médico para oralizar a todos.

Como vem sendo exposto, essa busca pela oralização é algo muito presente na sociedade e utilizado por longo período. A família, ao perceber que seu filho é surdo, procura atendimentos diversos à procura de saídas para amenizar o que eles próprios indicam como deficiência. Bayle e Martinet (2008) acresce: “é a mãe que detecta, antes de todos os outros, o atraso da criança, mas as pessoas à sua volta dizem-lhe que ela é muito ansiosa ou que algumas crianças são preguiçosas. Só mais tarde vem a confirmação de sua angústia” (p.

104). A partir de então, inicia-se a maratona pelos seguimentos médicos a fim de sanar “o problema”, a deficiência.

Os autores, acima citados ao comentarem sobre como a família lida com a descoberta de uma deficiência em seu filho, ponderam que a incerteza quanto à evolução da deficiência é geradora de angústia e leva os pais a uma criteriosa observação e comparação do processo evolutivo do seu filho. À medida que a criança vai crescendo, os pais buscam mais informações sobre a deficiência e sobre as possibilidades de cura. Com isso, criam a expectativa de sanar as dificuldades da criança, nem que seja de forma parcial.

Segundo Strobel (2008) a chegada de um filho ou filha surda em uma família de ouvintes é geradora de impacto, pois “o nascimento de uma criança surda é uma catástrofe porque estão acostumados com o padrão *normalizador* para integrar à vida social e também desconhecem o mundo *dos surdos*” (p. 23). A autora, em seus relatos, lamenta que a família não busque, inicialmente, as pessoas das associações de surdos, que poderia oferecer uma grande ajuda.

Strobel (2008) ainda salienta que, contrariamente a este choque vivido por uma família ouvinte quando recebe um filho surdo, “o povo surdo acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa” (p. 23).

Na perspectiva do modelo médico, como foi dito em seção anterior, a surdez é definida como deficiência auditiva, inversamente a forma como o surdo se percebe e vale ressaltar que alguns autores surdos negam, inclusive, os termos deficiência e surdez, pois remete a doença e prefere a expressão “ser surdo” ou apenas “surdo”. Chegando mesmo a defender o orgulho de ser Surdo.

Estoy consciente de lo que es ser sordo y estamos orgullosos de nosotros mismos como personas sordas, orgullosas de nuestra lengua y de nuestra cultura. Nuestra función como sordos nos permite tomar consciencia de nosotros mismos y respaldar a nuestros iguales (Ravelo-Mendonza citado por Perlin, 2003, p. 91).

Em contrapartida a essa forma de encarar o ser surdo, Hoffmeister (2009) assegura que as pessoas ouvintes percebem a condição de ser surdo como um problema porque estão centralizados na ideia de que há um componente biológico ausente chamado ‘audição’ que serve como o centro da vida de uma pessoa. O autor consegue expressar com clareza a forma como os surdos percebem a sua condição, quando afirma que o fato do surdo não poder ouvir não gera um obstáculo à sua existência no mundo.

Laborit (1993/1994) trouxe para reflexão a sua própria vida, os seus sentimentos em relação a condição de ser surda e o posicionamento ouvintista ao relatar:

Aos treze anos, era contra o sistema, contra a maneira pela qual os ouvintes governavam nossa sociedade de surdos. Tinha a sensação de ser manipulada, queriam apagar a minha identidade de surda. Na escola, era como se me dissessem: “É preciso que a sua surdez não seja vista, é preciso que você escute com o seu aparelho, que fale como quem escuta. A língua de sinais não é correta. É uma língua inferior” (p. 89).

No discurso da autora, nota-se que esse sujeito em formação muitas vezes era marcado pelo preconceito e pela falta de percepção de si mesmo, e sua “identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel, que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (Perlin, 2010, p. 52). Como também sugere que a identidade surda só vem a ser constituída quando o surdo passa a conviver com outros surdos e absorver comportamentos próprios de seu povo. Tal circunstância é confirmada por Finuras (2010) quando assegura “que toda identidade requer uma referência a um grupo mais amplo com o qual se compartilham certas categorias” (p. 197).

Ao considerar este povo, que tantas vezes foi tolhido em seu jeito de ser genuíno e esteve às margens de uma sociedade ouvinte, na luta para formação de sua identidade, quanto tantas vezes teve que se reinventar para poder reconhecer-se como surdo sem a

obrigatoriedade de ser ouvinte, diante de uma sociedade ouvintista e massificadora, recorre-se ao pensamento de Bauman (1999/2005) quando assegura:

A política de identidade, portanto, fala a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização. Mas muitos dos envolvidos nos estudos pós-coloniais enfatizam que o recurso à identidade deveria ser considerado um processo contínuo de redefinir-se e de inventar e reinventar a sua própria história (p. 13).

E, para fim de pensar essa identidade através de autores que fazem parte da comunidade surda, insere-se a ponderação da terapeuta ocupacional Marilene Munguba (2007), ouvinte e fluente em língua de sinais, que ministra aulas sobre a cultura surda e a LIBRAS, em parceria com um professor surdo, além de ser uma grande estudiosa das questões que envolvem os surdos e suas peculiaridades, que afirma que “o surdo constrói a sua identidade envolvendo traços culturais como a língua, formas de relacionamento e de percepção de mundo baseadas em fatores visuais e gestuais de sua comunidade” (p. 387). Assim, a autora, implicitamente, indica a necessidade de se conviver com os seus iguais e com aqueles que respeitam a sua língua e o seu jeito de ser.

Com uma proximidade maior de quem viveu esta constituição de identidade, um membro ativo dos movimentos surdos, a autora e pesquisadora, já citada, Gladis Perlin, define a sua identidade deste modo “em poucas palavras, pode ser dita assim: mulher, surda não nativa, teóloga, militante pela causa surda, residente em país latino-americano” (Perlin, 2010, p. 51). Assim, descortina de forma poética essa descoberta do sujeito surdo quando assegura que “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem” (Perlin, 2010, p.54). É a partir deste contato surdo-surdo que o sujeito passa a se perceber e a ter consciência de sua condição. Em meio a outros surdos, ele passa a não mais se perceber como um estranho no ninho e surge o sentimento de pertença.

A fim de pormenorizar sobre a percepção do surdo e a formação de sua identidade, Perlin (2003) explica o que denomina de surdo em sua definição “o surdo que está na conjuntura do povo surdo consciente de não ser excluído, de estar na norma, na fixidez e pensando não está de acordo como a norma ouvinte é o que se define como surdo” (p.65). Em outras palavras, o sujeito surdo é aquele que não se submete à cultura ouvinte dominante e que reconhece a sua diferença e os seus iguais.

A constituição dessa identidade, não só uma identidade surda, mas a sua identidade como pessoa, não transcorre de forma natural, ela constitui-se em decorrência da percepção que o outro tem do surdo e de como ele passa a se perceber, para poder se constituir como pessoa. Finuras (2010) abaliza que a identidade é um processo de construção do indivíduo a partir de uma estreita interação simbólica com outros indivíduos, com o ambiente e com o contexto espaço-temporal no qual estão inseridos.

Dorziat (2011) amplia o diálogo sobre esta constituição da identidade trazendo a perspectiva negativa passada, na maioria das vezes, pelo ouvinte:

No decorrer da história, os surdos têm visto suas identidades serem construídas por meio de discursos recheados de estereotípias, nos quais a deficiência auditiva surge como um aspecto definidor de todas suas (im)possibilidades. As infinitas capacidades humanas de estabelecer contatos, relações e de construir caminhos múltiplos são ignorados, ratificando-se o binômio normal deficiente, como possibilidades opostas (p. 8).

Percebe-se, assim, a luta do sujeito surdo para poder ser ele mesmo sem o estigma da deficiência, é como se ele estivesse pondo a prova, diariamente, a sua capacidade, a sua tendência ao crescimento. Por meio de gestos e palavras, o sujeito é exposto a situações constrangedoras e de descrédito em casa, na escola e no trabalho, apesar disso, ele luta para enfrentar esse mundo que o discrimina e diminui as suas possibilidades de seguir o fluxo natural da vida em sociedade.

Dorziat (2009) sugere que não se deve esquecer a marca do fator biológico como gerador das características da surdez, nem deve ser tomado como único e tampouco deve ser considerado que a solução seria medicamentosa e reabilitadora. Sob este ângulo, surge uma perspectiva peculiar divergente do modelo médico que ao longo da história revela possibilidades alternativas de organização intra e interpessoal, a qual denota a língua dos surdos como símbolo definidor de uma cultura própria, designada de Cultura Surda.

Além desta cultura, existe também a comunidade surda – formada por surdos, seus familiares e pessoas que se envolvem com a causa. E tem surgido esse tipo de comunidade em diversos países, com suas características próprias. Por exemplo, nos Estados Unidos, essa comunidade percebe-se como um grupo distinto nas condições sociais e linguísticas e, geralmente, é reconhecida como uma população distinta da sociedade dominante, na qual defendem a sua própria cultura com certo orgulho de ser Surdo. Este Surdo, com “S” maiúsculo, reflete o orgulho de ser Surdo, decorrente da aceitação de ser quem se é.

Entretanto, este orgulho não faz parte de todos, pois há o surdo que demonstra embaraço diante de sua condição surda e como assinala Laborit (1994), “parece preferível esconder-se, como se fosse um pouco vergonhoso. Conheci surdos que sofreram durante toda sua infância essa humilhação, e que não deixam desabrochar, mesmo agora, a sua língua” (p. 65).

Além disso, ressalta-se que nessa cultura e na comunidade surda, todos os componentes possuem seu nome próprio e um sinal que o identifica. Enquanto que “the sign DEAF can be used in an ASL sentence to mean ‘my friends’, which conveys the cultural meaning of Deaf” (Reagan, 1992, p. 312). A sigla ASL significa American Sign Language, o que retrata de forma clara o envolvimento do surdo com seus iguais, pois é nessa comunidade que cada um fortalece e percebe como surdo com o seu valor próprio.

4.3. Circulando pela Cultura Surda

Tem-se muito a se descobrir e a se trilhar nesse novo mundo, com toda interface das relações sociais, como assegura Sacks (1989/1998):

O estudo dos surdos mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós – nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura – não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; e essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza (pp. 10,11).

Procurando caminhar por essas novas trilhas, que se abrem para que se possa conhecer esse povo, ressaltou-se a ideia de uma “cultura inventada” como propõe Wagner (2010) e também foi levado em consideração o conceito de cultura surda de Strobel (2008) quando revela:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (p. 24).

É importante evidenciar-se que existem peculiaridades e regionalismo nessa cultura: “Embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura” (Wilcox & Wilcox, 2005, p.78).

Pensando a cultura surda como sendo inventada, dentro de uma perspectiva simbólica, há a constatação dos traços dessa cultura surda através da afirmativa de Finuras (2010) quando sugere que “a cultura torna-se, assim, o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, incluindo-se aqui as expressões linguísticas, acções e objectos significativos, através dos quais os indivíduos comunicam e partilham experiências entre si” (p. 194). Como vem sendo dito, é comum os surdos conviverem em uma sociedade que obriga a comunicação oralizada e os surdos seguem essa imposição de desmutização.

Entretanto, ao tomarem consciência de sua condição de surdo, passam a se perceberem como estrangeiros em sua própria terra e procuram seus iguais.

Isso porque, como Dorziat (2011) ressalta, a ideologia da normalidade desconsidera o sujeito surdo como capaz de construir e buscar outros caminhos para expressar sua forma de ser e estar no mundo. E, ao que se contrapõe a esta ideologia, o movimento Surdo, no mundo, proporcionou uma organização política que avança no sentido de superar essa marginalidade e trazer esse sujeito para os espaços que o vislumbrem como um cidadão.

O surdo, ao entrar em contato com seu povo e constituir a sua identidade surda, passa a defender o direito de ser surdo e de transitar pelo mundo, em suas relações, como seu povo. Desse modo, verifica-se o movimento como Wagner (2010) assegura: “Poder-se-ia dizer, ele não tinha nenhuma cultura, já que a cultura em que crescemos nunca é realmente ‘visível’ – é tomada como dada, de sorte que suas pressuposições são percebidas como auto evidentes” (p. 31).

Quanto a essa cultura, que ora é inventada, Strobel (2008) garante que “a cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, originaram-se e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos” (p. 26). Os surdos vão se constituindo e criando a sua identidade a partir de sua relação com o ambiente, absorvendo e lendo o mundo de forma genuinamente visual. Neste sentido, Bauman (1999/2005) acrescenta “a questão da identidade precisa envolver-se mais uma vez com o que realmente é: uma convenção socialmente necessária” (p.13). De tal modo que o surdo, em sua cultura, possa ir constituindo sua identidade e tomando consciência de quem realmente é e quais são seus valores, para que venha a desenvolver uma visão de mundo com o sentido que lhe imprime. Assim, é imprescindível esclarecer que “uma vez que tanto a cultura como a identidade são ambas construções simbólicas a sua relação torna-se mais estreita. Porém, convém clarificar que, não são a mesma coisa” (Finuras, 2010, p.196).

Perlin (2010) indica a existência de múltiplas identidades surdas, as quais seguem algumas categorias de acordo com o modo como os surdos absorvem e admitem a sua experiência e comunicação visual:

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, “a identidade política surda”. Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo (p. 63).

Além dessa identidade coletiva e politizada, segundo a autora, o sujeito surdo apresenta outros tipos de identidade, dentre elas: 1. identidade híbrida – surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos posteriormente. Esses identificam a comunicação falada e depois passam para os sinais: “Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas” (Perlin, 2010, p. 64). 2. Identidade de transição – surdos que estavam amarrados à cultura ouvintista e que passaram para comunidade surda. “Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual” (Perlin, 2010, p. 64). 3. Identidade incompleta – surdos que não conseguem quebrar a rede de poder do ouvinte e lutam para se socializar com o ouvinte de acordo com a cultura ouvintista, ou seja, surdos que não puderam conviver com outros surdos e que a família não permitiu a sua autonomia. 4. Identidades flutuantes – “surdo consciente ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados” (Perlin, 2010, p. 66). Acrescenta ainda nesta perspectiva de identidade flutuante que “existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (Perlin, 2010, p. 66). Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que, nesse tipo de identidade flutuante encontram-

se os surdos que não querem ser surdos, que negam a sua condição e crescem em sentido contrário a sua tendência natural ao crescimento.

A liberdade de ser o que se é, de comunicar-se com uma linguagem natural, leva o surdo a um desenvolvimento e a um desprendimento das formas impostas ao seu enquadramento ouvintista, como assinala Van Belle (1990), somente quando se permite que as pessoas sejam quem realmente elas são, poderá haver uma transformação naturalmente.

À procura de seus iguais, o surdo fortalece-se do ponto de vista coletivo, passa a perceber o mundo a partir de suas lentes e posiciona-se diante desse mundo a fim de quebrar as amarras da cultura ouvinte dominante, como assegura Reagan (1992): “The deaf constitute a unique subculture in U.S. society. Although many of the characteristic features of the deaf subculture are linguistic, or at least partially linguistic, in nature, other important cultural values, attitudes, and traditions are present as well” (p. 311). Ao longo dos anos, os surdos têm se percebido como estrangeiros, sentem-se diferentes e não aceitos e fortalecem-se a partir de suas comunidades, de uma forma coletiva de se perceber e de lutar pelos seus direitos. Nesses grupos, não existe ênfase à diferença de idade, de sexo, de raça ou de cor, enfatiza-se o que há de comum que é a condição de ser surdo, como assinala Lane (1992):

A projecção da identidade do surdo encobre as diferenças de idade, classe social, sexo, e de etnias, as quais seriam mais notáveis na sociedade dos ouvintes. Existe também na comunidade dos surdos uma propensão para a tomada de decisões em grupo, ajuda mútua e para uma reciprocidade (p. 32).

Desse modo, surge um pensamento coletivo em prol de seus direitos.

4.4. A Deficiência como Cultura

A deficiência, tão apresentada nos manuais como uma consequência de atrasos de desenvolvimento, como algo adquirido e, portado, pela pessoa, tem sido muito questionada universalmente, como vem sendo aludido neste estudo, na proposta de inteirar o leitor sobre esse olhar da área médica, lançado por longos anos, à pessoa com deficiência e,

especificamente, ao surdo. Neste momento, propõe-se sair dessas amarras, para apresentar a deficiência como uma expressão cultural, a começar pela exposição de uma experiência em uma ilha que se tornou ícone nos estudos surdos.

Na ilha *Martha's Vineyard*, em Massachussetts, nos Estados Unidos, entre os séculos XVII e XX, havia uma forte incidência de surdez hereditária, que fazia com que as pessoas não ficassem surpresas com o nascimento de um filho, na dualidade de poder ser ouvinte ou ser surdo e, diante da naturalidade da convivência de surdos e ouvintes, foi criada uma língua de sinais utilizada por ambos. Diante da situação, Nora Ellen Groce, antropóloga americana, fez um estudo etnográfico na década de 1980 nessa ilha que deu origem ao livro *Everyone here spoke sign language: hereditary deafness on Martha's Vineyard* (Groce, 1985), obra citada pela maioria dos autores que estudam a surdez, o surdo.

Na obra, a autora revela um ideal de comunidade, através da comunicação bilíngue natural, onde surdos e ouvintes convivem e interagem fluentemente, através da sinalização. O uso das duas comunicações era tão espontâneo que entre ouvintes, mesmo na ausência de um surdo, percebiam-se os habitantes a fazerem uso da língua de sinais.

Para melhor entender a naturalidade da situação, apresenta-se o exemplo de uma das entrevistadas de Groce, uma senhora com aproximadamente 80 anos, vividos na ilha, ao ser indagada sobre aqueles que moravam na ilha, quando ela ainda era uma menina, sobre aqueles que não ouviam, com a finalidade de saber se eles eram deficientes, prontamente a colaboradora respondeu que eles não eram deficientes, eram surdos. Mostrando assim o quão natural era ser surdo ou ouvinte naquela ilha.

Além disso, Groce (1985) revela que nessa ilha a surdez não era impedimento para comunicação e convivência entre surdos e ouvintes, pois entre eles, foi desenvolvido o bilinguismo e os surdos eram totalmente integrados à comunidade. A autora enfatiza que a dificuldade de comunicação e a falta de conhecimento sobre a surdez existente para maioria

dos ouvintes geram dificuldades, em todos os aspectos, para os surdos, seja na educação, no trabalho, na comunidade, como também em relação aos seus direitos civis.

Essa obra por retratar o bilinguismo vivido em uma ilha de forma tão natural, tornou-se admirada e cobiçada pelos surdos e intérpretes que enriquecem seus estudos e passam a acreditar, cada vez mais, nesta perspectiva de deficiência como uma percepção cultural e na possibilidade de compreender a condição do ser surdo como uma diferença linguística, ou seja, o problema não está na incapacidade de ouvir, mas na dificuldade que os ouvintes encontram em se comunicar com os surdos e na persistência em afirmar para eles que é difícil essa comunicação.

Dessa forma, o surdo por ser minoria na modalidade da língua portuguesa e não encontrar respaldo na comunicação passa a ser percebido como alguém que se isola. Dentre os estudiosos sobre a deficiência, há uma corrente contrária à cultura e à comunidade surda argumentando que é uma forma de isolamento e formação de guetos. Em contrapartida, os próprios surdos defendem essa postura tomada, argumentando não haver isolamento e afirmam ser a busca por seus iguais a fim de desenvolverem uma comunicação natural entre aqueles que se compreendem. Segundo Strobel (2007):

Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo! (p. 33).

A própria família não desenvolve a LIBRAS e quando assim o faz são poucos membros ou não conseguem a compreensão da língua de sinais com profundidade, para desenvolverem diálogos de forma adequada, sem quebras na comunicação.

Na ilha onde Groce (1985) desenvolveu sua pesquisa, a surdez não era reportada à deficiência, aqueles sujeitos, que ali habitavam, não eram apontados como deficientes ou desiguais, eram, simplesmente, surdos. Lá eles podiam ser eles mesmos e participavam de

todas as atividades da comunidade, ou seja, estudavam, trabalhavam, casavam e constituíam família entre pares surdos ou com ouvintes, sem distinção. Não havia máscaras. Nunca houve a exigência da participação das crianças surdas em escola oralizada. Entretanto, essa situação era única e, como Groce afirma essa forma de convivência contrastava com o que ocorria no continente americano e nos demais continentes que, no mesmo período, percebiam a surdez com preconceito e desinformação.

Compreender a deficiência como algo constituído culturalmente não é uma posição genuína de nosso estudo, pois Groce já inaugurara esse pensamento com seu importante e denso trabalho para comprovar essa possibilidade. Comungando dessa visão cultural, McDermott e Varenne (1996) ressaltavam que, por muito tempo, a deficiência relacionava-se a medidas físicas, porém ao se investigar como essa diferença é percebida, identificada, como gera consequência na vida do sujeito e como influencia e é influenciado em seu meio, tornou-se um tema profundamente cultural. Esses autores remetem-se à *Martha's Vineyard* como uma possibilidade de existir a deficiência como cultura e de se conviver de forma natural com as diferenças. Além disso, os autores citados apresentam fortemente essa visão cultural referindo-se à ilha como um lugar onde as pessoas comunicavam-se umas com as outras independentemente das diferenças, onde a inclusão, da família e da comunidade, foi mais importante que a exclusão. Reportam-se, também, às quebras que podem ocorrer quando a forma de conviver com a pessoa surda difere entre a escola e a família.

A possibilidade de desenvolvimento, criada por um meio que acolhe o sujeito surdo e promove a sua participação total na comunidade, revelada na ilha, indica a imprescindibilidade de pensar a deficiência em seu contexto, pois a sociedade, muitas vezes, tece significados negativos e pejorativos para as diferenças, traduzindo a incapacidade de ouvir como um grande problema na convivência e participação da sociedade ouvinte.

A partir do conhecimento do estudo de Groce sobre a *Martha's Vineyard* e a forma como percebiam e viviam surdos e ouvintes, McDermott e Verenne (1996) sugerem que seja refletida a compreensão sobre o papel da cultura no diagnóstico e a remediação de distúrbios do desenvolvimento, propondo (re)pensar sobre a noção de cultura, deficiência, desenvolvimento e as relações entre eles, pois o grande impasse para se compreender o que seja deficiência é a forma como é percebida, considerando o desenvolvimento como etapas a serem alcançadas em determinados períodos da vida, com faixas etárias, de modo determinista e estanque ou, por outro lado, e mais viável, considerando o contexto no qual o sujeito está inserido, sem se apegar de forma rígida a um conceito de deficiência, sem que a compreensão do sujeito seja indicada a partir de suas impossibilidades.

Assim, os autores propõem três formas, dentre as inúmeras maneiras de perceber a cultura, a deficiência e o desenvolvimento, de acordo com os estudos desenvolvidos durante aproximadamente trinta e cinco anos. No período da década de 1960 a 1990, no qual a segunda perspectiva surgiu a partir de um avanço da primeira e a terceira é uma ampliação das duas primeiras com a consideração de novos dados. A seguir, essas formas, propostas, serão apresentadas com maiores detalhes.

A primeira abordagem seria a *privação de cultura*, que traz as características próprias da época, a qual propunha que as pessoas, em diversos grupos, desenvolviam-se de formas diferentes e desse modo os membros poderiam ser mensurados e avaliados de acordo com os marcos de desenvolvimento. Essa abordagem não considerava as questões culturais e balizava-se no pressuposto de que há um conjunto estável de tarefas a serem avaliadas e indicavam performances que variavam entre as pessoas. Desse modo, aqueles que apresentavam um baixo nível de desempenho eram indicados como ainda não desenvolvidos para determinada atividade, forma de raciocínio, comportamento linguístico e desenvolvimento psicomotor.

Implicitamente, havia uma classificação dos que possuíam mais e os que possuíam menos competência. Assim estariam, também, classificando em habilitados e deficientes. Em outras palavras, essa abordagem corresponderia a tarefa de medir a capacidade e comportamento do sujeito e inseria-se nessa perspectiva, as técnicas de mensuração da psicologia, através dos testes psicológicos, que muitas vezes rotulavam as pessoas com deficiência, indicando-os de acordo com classificações pejorativas como *idiota*, *deficiente mental*, dentre outras tantas classificações rotulantes. Em outras palavras, esse tipo de categorização indicaria os capazes e os incapazes para o trabalho e classificaria as crianças para que pudessem indicá-las para as salas especiais das escolas.

A segunda seria *a abordagem da diferença cultural*, que trazia um olhar menos estanque e considerava a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências, considerando o contexto. Indicaria que as pessoas de diferentes grupos poderiam se desenvolver de forma similar quando bem sintonizados com as demandas de sua cultura. Revelava, também, que mesmo em culturas diferentes, poderiam existir e serem oferecidos caminhos equivalentes para possibilitar o desenvolvimento humano.

Esta abordagem não mantinha seu foco em tarefas pré-definidas, enfocava as tarefas realizadas por pessoas comuns, para além das atividades desenvolvidas em laboratório e considerava a questão de incursão em diferentes culturas. Assegurava que se é possível descrever a estrutura da tarefa de culturas diferentes, então é possível discernir as habilidades e as deficiências que podem desenvolver culturas. Essa abordagem considerava que o mundo consiste de uma vasta gama de tarefas, todas elas situadas e emergentes dentro de um contexto cultural. Nessa proposta, já havia uma tentativa de ampliação das causas de uma possível “deficiência”, abdicando da perspectiva reducionista de que o “problema”, a “falha” ou a “falta” fosse algo intrínseco e, apenas, do indivíduo. Dava-se início a importância necessária à existência da deficiência, que trazia em seu bojo um contexto a ser considerado.

Dessa forma o desenvolvimento dar-se-ia de acordo com o avanço do sujeito em direção a alcançar sua competência, respeitando seu próprio ritmo. O contraste entre os habilitados e os diferentes surgiria a partir das diferenças onde alguns alcançam plena competência para realizar determinada tarefa e outros se concentram em apenas algumas partes, como também sugere, que algumas pessoas, parecem ser incapazes de desenvolver qualquer domínio da “totalidade”.

De uma forma, mais ampla e avançada, surgiu a terceira abordagem. Esta na época e ainda hoje, tornou-se bastante aceita por psicólogos, antropólogos e etnógrafos, por indicar a *deficiência como cultura*. Compreende-se, nessa proposição mais ampla, que a cultura produz grande variedade de papéis para os seres humanos e, dessa forma, exerce grande influência na constituição das pessoas e as limitações de aprendizagem não seriam o mais importante a ser visto. De tal modo, a cultura imprime o que o sujeito é em seu contexto e como ele é percebido, revelando como cada um está sendo colocado e se essa posição lhe exige ser tratado como diferente e não como deficiente.

Similarmente ao que ocorria em *Martha's Vineyard*, em sua história pessoal, Laborit (1993/1994), ao relatar quando foi descobrir, com seus pais e outros surdos, a forma de viver dos surdos americanos, apresentou a cidade de Washington como a cidade dos surdos, tamanha foi sua impressão ao perceber muitas pessoas a se comunicarem de forma natural, através dos sinais. Ela conta “havia pessoas que se exprimiam por sinais em todos os lugares: nas calçadas, nas lojas, em redor da universidade Gallaudet. Os surdos estavam em todos os lugares. (. . .) Era como se tivesse chegado a outro planeta, onde todas as pessoas eram como eu” (p. 64). Os surdos eram aceitos em sua língua de sinais e formas de expressão, sem imposições e os ouvintes também se comunicavam com eles através dos sinais, sem restrições.

Na perspectiva da deficiência como cultura, não se propõe grupos dominantes e grupos minoritários. A proposta não seria mensurar as capacidades, mas compreender as diferenças de cada um, isto é, a visão seria muito mais ampla e perceberia o sujeito em relação à sociedade, a sua cultura e não mais em uma tabela que propunha a avaliação de um padrão de comportamento e execução de atividade. E, mesmo diante daquele que parece ter menos capacidade, deveria ser visto como uma diferença, como no caso da comunicação díspar do surdo, e não como uma deficiência. Assim, esta terceira proposta descortina um olhar mais humanitário, a mirar muito mais o sujeito como um todo e o seu entorno, sem se propor a segregar e rotular o sujeito. Traz implícita a necessidade de se respeitar os direitos humanos e de promover uma sociedade atuante a partir da equanimidade.

Após a exposição dessas três abordagens, é possível desenvolver um paralelo com a percepção sobre o surdo, no Brasil, que antes era fortemente visto como um deficiente, a partir de uma perspectiva médica, e por meio das lutas e conquistas dos movimentos para quebrar a visão estanque sobre esse sujeito que se comunica de forma diferente por conta de sua diferença linguística. Também, percebeu-se a existência de uma cultura que influencia e que pode emprestar novas lentes para se perceber o surdo para além de uma deficiência, aniquilando a visão negativa de incapacitado para alcançar o reconhecimento de pessoa competente e participante de uma cultura diferente da do ouvinte. Desse modo, rumo-se para reconhecer que a procura da normalização do surdo, através da fala, é uma invasão ao mundo desse povo, que possui seu jeito genuíno de comunicar-se e posicionar-se no mundo.

Portanto, é essa terceira abordagem que traz a deficiência como cultura, que vem sendo examinada neste estudo e que será discutido, durante todo o percurso de explanação. Em outras palavras, as reflexões desenvolvidas neste trabalho pretendem visualizar este surdo não como deficiente, mas como diferente e como sujeito cultural.

Em outro momento, os autores aqui apresentados entrarão como base para compreensão e análise dos dados obtidos e, a seguir, no próximo capítulo será apresentada a metodologia deste estudo, através da exposição da pesquisa passo a passo.

5. A Pesquisa Passo a Passo

*As respostas nos permitem andar
sobre a terra firme.
Mas somente as perguntas
nos permitem entrar
pelo mar desconhecido.
(Ruben Alves, 2000, p. 78)*

A pesquisa qualitativa pauta-se nos “significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e como as pessoas compreendem esse mundo” (Mays & Pope, 2005, p.13). Lembrando, ainda, que “o emprego dos métodos qualitativos tem uma longa tradição na psicologia, assim como nas ciências sociais” (Flick, 2002/2004, p.22).

A partir disso, deu-se a escolha da pesquisa qualitativa e para compreender o porquê da preferência do método neste estudo, recorreu-se ao significado etimológico da palavra “*etnografia* [que] deriva da junção de dois vocábulos gregos: *ethnos* (que significa ‘povo’) e *graphein* (que significa ‘grafia’, ‘escrita’, ‘descrição’). Assim, o termo alude ao estudo descritivo de um povo, de uma cultura, de uma comunidade” (Ferreira, 2011, p.55), e isso suscita às palavras chaves a serem utilizadas que compõem o objeto deste estudo. Pois o surdo relata uma comunidade e uma cultura própria, além de se denominar como constituinte de “um povo”.

A pesquisa qualitativa, com a escolha do método etnográfico, serviu para a abordagem dos dados, em virtude da especificidade do tema e a necessidade de aproximar-se cada vez mais de uma cultura desconhecida e desse povo (surdo) que circulava pelo Campus Universitário falando através das mãos que atraía a pesquisadora, pois, como estrangeiros, comunicavam-se em outra língua, com clareza apenas entre seus iguais e com aqueles comungantes do mesmo idioma.

Diante do exposto, assegura-se que a escolha decorreu da subjetividade do tema proposto e da possibilidade de implicação da pesquisadora através da etnografia, a qual inclui

a inserção do pesquisador no campo, em uma cultura diferente de sua cultura original por um longo período. Para isso, através da observação participante, procurou estabelecer relações e selecionar informantes registrando de forma densa as experiências vividas em campo e os discursos expressos, indo para além do possível a ser apreendido através de entrevistas.

Logo após, serão apresentados os caminhos percorridos no estudo, em seus detalhes.

5.1. O Problema da Pesquisa

A descoberta do mundo surdo e a imersão na literatura levaram a pesquisadora a pensar em um estudo mais aprofundado, a partir da indagação inicial: Como a família inibe/potencializa o sujeito surdo na cultura surda?

Wagner (2010) propõe uma cultura inventa e Strobel (2008) indica a cultura surda como a forma do surdo perceber e se colocar no mundo. Perspectivas consideradas, durante o decorrer do estudo, como base para compreensão do problema apresentado.

5.2. Objetivos

5.2.1. Objetivo geral.

Averiguar que influência a família tem na constituição do sujeito na cultura surda.

5.2.2 Objetivos específicos.

Por meio dos objetivos específicos, pretende-se:

- Conhecer a percepção da família na cultura surda;
- Conhecer a percepção do surdo sobre essa cultura;
- Analisar a dinâmica familiar como promotora da constituição do sujeito surdo na cultura surda;
- Compreender a diferença linguística (uso Libras e Português);
- Aplicar estratégia para facilitar a reflexão sobre os grupos.

5.3. Racional

Como mencionado no capítulo inicial, a família encontra-se presente na formação da pessoa e desde muito cedo as expectativas formadas para chegada deste sujeito sugere influência em sua constituição, em seu funcionamento e em seu desenvolvimento. Nesse sentido, a ACP afirma que a pessoa possui a tendência atualizante, a qual poderá ser barrada pelo meio e gerar uma direção ao crescimento contrária ao fluxo interno. Esse impedimento pode ser ocasionado a partir desse filho que não chegou da forma como foi esperado e, assim, quebrou as expectativas iniciais dos pais e da família. No caso do surdo, as expectativas do meio, diante do desejo de sua oralização poderiam gerar barreiras e impedir seu desenvolvimento na direção natural de seu fluxo, com sua forma de comunicação própria, o que poderia vir a gerar incongruências em seu desenvolvimento.

Neste estudo, as indagações iniciais e a revisão bibliográfica revelaram escassez na literatura sobre o surdo e a sua família. Desse modo, justifica-se este estudo a fim de contribuir com a temática através do viés surdo, família e cultura. Por conseguinte, procura-se compreender esta cultura, a percepção do surdo e da família sobre a cultura e como ocorre a influência da família nesse sujeito surdo e em sua cultura.

Vale elucidar que o enfoque sobre “surdez”, neste estudo, encontra-se para além das perspectivas biológicas e clínicas para assumir uma conotação cultural e consequentemente o termo deficiente auditivo, oriundo do modelo médico, não será utilizado, preferindo o termo surdo, que “possui um referencial sociocultural que determina a necessidade da existência de uma comunidade com características, anseios e uma língua comum” (Machado, 2008, p. 66).

Além disso, este estudo mostrou-se relevante como reflexão para área da saúde, educacional e social, para pensar em políticas públicas mais adequadas às pessoas surdas e de forma mais global às pessoas com deficiência com suas particularidades e não de forma

massificada, além de suscitar a busca pelo conhecimento da cultura e pela aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais.

Finalmente, pretende-se com este estudo instigar novos pesquisadores a investigar o tema e a lançar literatura abrangente da relação surdo e família. Além de contribuir com o estudo antropológico de um “povo” tão peculiar, promover reflexões educacionais e culturais para famílias, instituições educacionais e de saúde, chamando a atenção para mais um campo de trabalho para os psicólogos, no acolhimento desse sujeito surdo e sua família.

Para este estudo, ao decidir-se sobre o objeto da pesquisa, como se tratava de uma língua de modalidade diferente e de “outra cultura”, foram percorridos diversos espaços com a presença de surdos, antes da escolha da amostra, pois, segundo Sanchez e Delgado (citado por Baztán, 1995) “El proceso de acceso al campo, la paulatina adaptación a contextos y ambiente, los tanteos intersubjetivos de los primeros momentos, influyen decisivamente en el desarrollo del trabajo, en los individuos y grupos que tratamos de conocer y en uno mismo” (p.133).

A partir dessa entrada gradual no campo, desvendando um amplo cenário, elegeu-se a amostra, através da escolha dos informantes, que “se requiere buscar y encontrar sujetos excepcionales en medio de esse mundo exótico que se desea conocer primero y divulgar después” (p. 135). Assim, a escolha deu-se por estudantes que houvesse alcançado o Curso Superior, em seu processo acadêmico.

5.4. A Amostra

Com a indicação do nível de escolaridade Superior, houve uma redução do campo para uma Universidade particular, no Nordeste do Brasil, na época, com maior representatividade de alunos surdos em diversos cursos de graduação e pós-graduação, revelando um total de 11 surdos de cursos diversos e um serviço de intérprete de línguas que

atendia a todos, em uma proporção próxima de um para um, por se distribuírem nos três turnos de aula.

Foram contatados os 11 alunos, entretanto o estudante da pós-graduação não participou da amostra, por apresentar horário incompatível com os demais. Posteriormente, foi realizado o convite aos 10 estudantes surdos e aos seus pais, para participarem desta pesquisa. A indicação desta quantidade de estudantes foi possível por tratar-se de uma pesquisa etnográfica. Esta quantidade foi recomendada para assegurar a formação do grupo, considerando que poderia haver a não aceitação ou a desistência, pois a sugestão é que os grupos fossem formados de no máximo dez e no mínimo quatro participantes, sendo o ideal de oito participantes. A precaução tomada foi assertiva, pois no decorrer dos encontros houve desistência de dois estudantes.

Esses estudantes compreendiam sete alunos do sexo masculino e três alunos do sexo feminino, de vários cursos e centros. Para formar tal grupo, foram consideradas as seguintes regras: os estudantes deveriam ser surdos, fazer uso da língua de sinais como meio de comunicação principal no Campus, contar com o serviço de intérpretes de LIBRAS, ter entre 18 e 38 anos e estarem matriculados em um dos cursos de graduação da Universidade indicada como campo de pesquisa. Além de serem registrados no programa de apoio aos estudantes, o qual obedecia à indicação do Ministério da Educação (MEC) com a proposta de garantir o processo de inclusão em Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil.

A alargada faixa etária indicada para amostra decorre por ser comum o surdo encontrar-se com a idade acima da esperada nos anos escolares, como consequência de sua iniciação da escolaridade ser de forma tardia. Quando no Brasil é de praxe a maioria dos estudantes graduarem-se antes de alcançar a idade de 30 anos.

Esses estudantes estavam distribuídos em diversos centros e cursos: Centro de Ciências da Saúde (CCS) – quatro alunos do Curso de Educação Física, um aluno do Curso

de Fisioterapia, um aluno do Curso de Terapia Ocupacional –, Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) – dois alunos do Curso de Ciências da Computação, um aluno do Curso de Engenharia Civil – e Centro de Ciências Administrativas (CCA) – um aluno do Curso de Ciências Contábeis.

5.5. Instrumentos

Trata-se de um estudo etnográfico e fez-se uso da técnica de Grupo Focal com o intuito de facilitar discussões e obter dados a cerca das percepções, dos valores, das atitudes e das representações sociais sobre os surdos e a cultura surda. Para tal intento, foi seguido o guia de tópico (temário), preparado de forma sistemática para nortear as discussões dos grupos e que propunha perguntas temáticas para cada encontro: 1. O que é ser surdo? 2. O que é a cultura surda para você? 3. Como a família acompanhou o seu desenvolvimento? 4. Como você pensa que deve ser o acompanhamento da família? 5. O que o livro/vídeo (com a temática de surdo e família) fez-lhe pensar, lembrar ou sentir? Como assinala Kind (2004), “O temário é, na verdade, uma orientação, um auxílio para a memorização de questões importantes a ser tratadas. Deverá ser flexível o suficiente para que a discussão transcorra de forma espontânea e ainda assegurar que novas questões possam ser introduzidas” (p.131). Antes de levar o temário às sessões, este foi levado à apreciação de uma participante da comunidade surda, com respaldo teórico por ser professora da disciplina de LIBRAS, a qual fez pequenos ajustes e validou o temário para dar início aos encontros do grupo focal.

Como forma complementar, foram realizadas entrevistas semiabertas, que traziam a temática surdo, família e cultura surda, quando surgiu necessidade de esclarecimento ou um imprescindível acréscimo de dados.

Posteriormente, para a análise de dados, foi utilizado o software *Nvivo*, por oferecer a possibilidade de um trabalho analítico interativo com flexibilidade e comparação interna entre os dados.

5.6. Procedimentos Metodológicos

Ao pensar sobre o grupo focal, em sua estrutura e para garantir um desenrolar assertivo, foi criado um planejamento dos encontros (das sessões) no momento da elaboração do projeto de pesquisa. Para esta elaboração inicial, foi necessária uma revisão bibliográfica breve, reflexão e montagem do guia de tópico e um conhecimento prévio da população, para que o grupo fosse estruturado de forma adequada e pudesse atingir os seus objetivos, na forma de comunicar e coletar os dados, pois se tratava de um grupo com modalidade de comunicação diversa da pesquisadora. Assim, o planejamento compreendeu a necessidade de se propor uma quantidade de sessão que pudesse abranger os aspectos que deveriam ser investigados, o surdo, a família, a deficiência e a cultura surda, decidindo-se por cinco sessões para cada grupo.

A partir disso, em busca de observar as interações dos sujeitos na vida cotidiana, deu-se a imersão no campo, de maio de 2010 a maio de 2012, em diversos ambientes para conviver de perto com pessoas surdas, como se a pesquisadora fosse participante da comunidade durante o período de dois anos, o que gerou 05 diários de campo em cadernos de 200 páginas, perfazendo mil páginas de descrição densa registradas. Também 780 minutos de gravação em áudio e 720 minutos de gravação em vídeo.

Na intenção de ir mais além para compreender este novo mundo, que se desvelava, foram percorridos caminhos que pudessem revelar a cultura surda e a comunidade, por meio dos lugares frequentados pelos surdos.

Em busca de obter o maior número de dados, na etapa inicial e atravessando as demais, com o olhar atento, por se tratar de um mundo de comunicação visual, através da sinalização com as mãos e as expressões faciais, que caracterizavam a diferença linguística da pesquisadora e daqueles escolhidos como colaboradores da pesquisa; houve a circulação nos ambientes frequentados pelos surdos e registrados os dados minuciosamente, sobre a forma como se encontravam, como se comunicavam, como viviam e apresentavam-se em cada espaço, com a proposta de conviver do modo mais natural possível, baseada na prerrogativa que o etnógrafo participa de forma velada da vida diária das pessoas.

Assim, foi possível realizar o estudo etnográfico através da exploração do fenômeno de forma livre, iniciando com dados não estruturados e a cada novo contato com aquela cultura diversa havia um estranhamento sobre aquela nova modalidade de linguagem, por não haver o domínio da língua e por se tratar de um novo mundo a ser descoberto. À medida que entrava em contato com esta nova realidade, realizava as descrições de forma criteriosa para gerar material viável para análise.

A pesquisa foi subdividida em três etapas que se perpassavam. Deste modo, a etapa de número um foi caracterizada por uma busca de visão macro do objeto de pesquisa, deste mundo dos surdos, no qual a pesquisadora circulava por diversos espaços frequentados pelos surdos, onde ocorreu a escolha dos informantes, aqueles que elucidariam sobre a comunidade e a cultura, e os escolhidos foram três intérpretes. Esta etapa estendeu-se atravessando as demais por ter como desígnio conhecer e compreender o que viria ser a comunidade e a cultura surda, tão presente no discurso dos surdos.

A segunda etapa trouxe a redução do campo ao contexto universitário, o qual permitia uma concentração de surdos que tinham alcançado o nível Superior de Ensino, momento em que houve a escolha dos colaboradores. Uma vez que, que o primeiro passo da escolha da

amostra partiu da escolha do lugar, no qual o problema a ser estudado poderia ser encontrado, posteriormente ocorreu a escolha dos estudantes.

Posteriormente, a terceira etapa caracterizou-se pelo retorno ao campo, após análise dos dados, a fim de pinçar aquele sujeito, que mais se destacou entre os demais informantes e, nesse sentido, foi realizado um maior aprofundamento, similarmente a etnografia centrada na pessoa proposta por Wolcott, para conhecer este surdo, que havia revelado grande autonomia.

No final, para realizar a análise dos dados, através do NVivo foram registradas 1.441 fragmentos de texto e lançados no programa, um a um através de um trabalho minucioso e “artesanal”. Ao que inicialmente resultou em um *Tree nodes* e posteriormente, a indicação das categorias e geração dos gráficos de nós por similaridade de codificação, dentre os demais gráficos que serviram de suporte na análise dos dados, os quais serão apresentados na seção dos resultados.

Acresce que, as demandas éticas estiveram presentes durante o percurso da pesquisa com forte ênfase ao sigilo durante os Grupos Focais, nos quais havia vários membros do grupo e uma grande equipe de apoio ao estudo. Com a presença de pessoas distintas, que não lidavam diariamente com as questões éticas de um grupo e com conteúdos pessoais, ali expostos. Como dito anteriormente, considerou-se a possibilidade de gerar estresse ou mesmo aflorar questões emocionais nos participantes devido à temática proposta, a qual poderia deixar os participantes vulneráveis ao assunto por tratar-se de um grupo estigmatizado, que a própria temática e a técnica poderiam aflorar lembranças de suas experiências e relações parentais e para garantir o bem-estar dos participantes, a moderadora procurou definir os procedimentos cogentes e garantir o psicólogo em formação de plantão à disposição dos grupos. Além de na conversa primeira explicar a cada participante o objetivo da

pesquisa e os procedimentos que viriam a ser adotados. Além disso, para cumprir os aspectos éticos, foram criados nomes fictícios e a garantia de poder desistir a qualquer momento de sua participação no estudo. Ressalva-se que o colaborador Daniel fez questão de permanecer com o seu nome real.

5.6.1 Trilhando as etapas.

O estudo foi subdividido em etapas, que serão descritas de forma detalhada nas próximas sessões.

5.6.1.1 Primeira etapa.

Esta etapa foi denominada de fase exploratória, por ter o intuito de adentrar o campo a partir de uma visão macro sobre a cultura surda e como forma de tornar familiar o que se apresentava com estranhamento, ainda sem compreender a língua de sinais daquele povo tão visual e poder compreender o objeto de estudo da pesquisa. Para isso, houve a imersão em vários ambientes onde pudesse ver de perto o surdo, seus costumes, sua linguagem, seu mundo.

Contextos marcados pela presença de surdo foram visitados, como: os arredores do Instituto Cearense de Educação de Surdos, a Associação dos Surdos do Estado do Ceará, lanchonetes, restaurantes, festas de aniversário, acontecimento religioso, Universidade, lojas, competição esportiva e eventos que tratavam de inclusão. Vale ressaltar que, nos locais privados, adentrava através de convite por parte de um surdo, de um familiar ou de um intérprete de LIBRAS.

Além disso, ocorria a negociação entre a proximidade e a distância, na busca de viver a estranheza e a familiaridade a fim de perceber o que seria acessível ou inacessível à pesquisadora. De modo a não intimidar aqueles que se comunicavam livremente e expressavam seus sentimentos.

Com o passar do tempo e a imersão no campo, parecia não mais haver estranhamento àquela cultura e aquele movimento de um povo que se comunicava através das mãos. Esta aproximação suscitou reflexão sobre a própria escolha do tema de estudo e entendia que era possível dialogar e refletir sobre os dados observados no campo, a partir do acesso a este, a adaptação ao contexto e a relação subjetiva inicial estabelecida, que irão influenciar no desenvolvimento do trabalho.

5.6.1.2 Segunda etapa.

A partir dessa entrada gradual no campo, desvendando um amplo cenário, foi iniciada a segunda etapa, quando foi escolhida a amostra, através da escolha dos colaboradores, que aos poucos desvelariam um novo mundo. Assim, a escolha deu-se por estudantes que houvessem alcançado o Curso Superior, em seu processo acadêmico. E, desse modo, ocorreu uma delimitação do campo para o Campus da Universidade originária dos colaboradores.

A partir deste momento, através da observação participante, passou a entrevistar e observar os estudantes universitários escolhidos como colaboradores. Ao que se percebe que o procedimento a partir de uma amostragem intencional reduz a possibilidade de generalizações dos resultados e gera interpretações.

Por meio da observação participante, a pesquisadora atuava como se fosse parte da comunidade, assim conquistava a possibilidade de acessar o campo e as pessoas envolvidas. Também, aproveitava as vantagens que o método oferecia para obter uma visão interna do campo e realizar, simultaneamente, a análise de documentos, as observações e as entrevistas. Mantendo-se próxima aos informantes, aos colaboradores e, ao mesmo tempo, preservando-se como estranha, em um jogo de familiaridade e estranhamento que permitisse a continuidade processual do trabalho, sem ocasionar enviesamento na pesquisa.

Para atender a necessidade de obter mais informação, a partir do olhar da família sobre o surdo e do surdo sobre si, foi realizado um convite aos pais dos surdos para participarem da pesquisa. Pois, era necessário captar significados atribuídos pelos sujeitos a si próprios e às suas experiências, a fim de compreender de forma diversa as interpretações dadas a variadas situações. E, para tal, pensou-se em obter os dados através de uma técnica prática, breve e econômica.

5.6.1.2.1 A técnica do grupo focal.

Por se tratar de indivíduos que pensam no plural, deu-se a escolha por esta técnica, bastante utilizada nas investigações qualitativas e tornar possível, na entrevista em grupo, a coleta de informações dos sentimentos e opiniões dos investigados. Além de alcançar maior número de pessoas em um menor tempo e poder aprofundar o tema a partir de diversas opiniões. Assim, a técnica apresentava o intuito de obter maior número de dados para o estudo, por meio de ambiente confiável para os colaboradores, à medida que estariam fortalecidos por participarem em grupo.

Por considerar a segurança, que a pesquisa deve oferecer aos participantes, para não ocorrer risco de prejudicá-los e infringir os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foi averiguada a possibilidade de uso da estrutura física e funcional da Clínica Escola da Universidade, que é referência no estado, e da disponibilidade de apoio de psicólogos em formação, durante o percurso do estudo, para garantir a continuidade de atendimento e acompanhamento aos participantes, quando necessário.

A escolha da técnica do grupo focal decorreu da necessidade de acessar grupos pouco acessíveis, além de difícil penetração em seu âmago por trazer seus segredos familiares que suscitaria a desconstrução de suas fantasias com a chegada desse filho de modalidade

linguística diferente. Assim, o estudo propôs a técnica com a intenção de promover este espaço de liberdade e confiança para se expressarem sem intimidação, nem julgamento.

5.6.1.2.1.1 A equipe de apoio e o espaço proposto.

A montagem da equipe ocorreu de forma criteriosa e com a intenção de obter pessoas comprometidas em realizar um trabalho sério e meticuloso. Para isso, foi realizada uma explanação clara e objetiva para os componentes da equipe, explicando os objetivos da pesquisa e a necessidade de sigilo, além da garantia do respeito aos princípios éticos.

A equipe era composta de dois observadores (estagiários do Curso de Psicologia) – com a incumbência de registrar todos os fatos ocorridos durante o encontro, monitorar o tempo e o equipamento de gravação, registrar algumas falas; posteriormente, transcrever e colaborar com a análise dos dados; um psicólogo em formação de plantão – com disponibilidade para atender aos estudantes que viessem a necessitar de um apoio, caso as questões do grupo suscitasse alguma questão emocional; um cinegrafista – com a incumbência de registrar com sua câmera todos os momentos do Grupo Focal dos estudantes surdos, que se comunicavam de forma visual; três intérpretes de LIBRAS –serviam de intermediários já que “o intérprete é o canal comunicativo existente que possibilita a relação/comunicação ouvinte-surdo e surdo-ouvinte” (Kelman, 2011, p. 210); um assistente geral – com conhecimento de LIBRAS, proposto para atender a qualquer necessidade que pudesse surgir, em termos de execução de tarefas de registros ou contato com alguém da instituição e responsabilizava-se pela organização do local; e a participação da pesquisadora como coordenadora, mediadora – para garantir uma maior compreensão dos debates, e por ter maior conhecimento do objeto de investigação.

A quantidade de intérpretes deu-se para que fosse garantida a presença de pelo menos um deles, caso houvesse algum imprevisto. Entretanto, isso nunca aconteceu, estavam sempre

dois profissionais presentes, a fim de respeitar a necessidade de troca do profissional para não tornar exaustiva a tarefa com o corpo. E, no último encontro, os três intérpretes estiveram presentes. Durante os encontros, havia a prática do revezamento entre os intérpretes, no qual um ficava responsável pela tradução Libras-Português e o outro se responsabilizava por Português-Libras, a fim de garantir que não haveria perda na comunicação entre ouvintes e surdos.

Após definir a equipe de apoio, foram selecionados os participantes e escolhido o local de realização, a reserva de uma sala na instituição para os cinco encontros. Com a estrutura física e equipamentos tecnológicos definidos, a cada encontro, havia uma preparação prévia da sala e dos aparelhamentos, filmadora e gravador MP3, para evitar interferências e perdas. A sala era climatizada e de portas fechadas, com a garantia de neutralidade em estímulos nos móveis e paredes e sem interferência de terceiros. Além disso, havia a organização das cadeiras em forma circular, para que todos pudessem se olhar e facilitar o debate. O operador de gravação em áudio procurava garantir a coleta de dados, situando o gravador sempre bem próximo da pessoa que iria falar. Enquanto que o operador, cinegrafista, utilizava-se de um tripé como suporte e posicionava a máquina de forma que alcançasse todo o grupo. Enquanto o relator organizava seu material para não faltar o registro das falas e colocações dos membros do grupo, além de redigir as suas observações. Dessa forma, a moderadora mantinha-se atenta a tudo que ocorria e coordenava os debates, utilizando-se do guia de tópicos semiestruturado, com perguntas abertas, a cada encontro. A recepção dos participantes era feita pela equipe de uma maneira informal e havia o cuidado em propiciar um ambiente cordial que não os inibisse, através de um clima de confiança.

Durante o uso da técnica do Grupo Focal e em todo processo da pesquisa, foi assinalado e aplicado a flexibilidade que a metodologia escolhida oferecia, realizando mudanças e ajustes no decorrer dos encontros e estudo, quando se tornou necessário.

5.6.1.2.1.2 Os Grupos Focais.

Nesta seção, será especificado com maior detalhe a composição dos dois grupos, um constituído por dez surdos universitários e outro pelos familiares desses surdos. A escolha, dos participantes, seguiu uma das regras do Grupo Focal, que se refere às características comuns entre os participantes.

No grupo, inicialmente nominado de grupo de pais, foi levantado o pedido de exceção substituindo pais por familiares, pois não havia condição dos pais de três participantes fazerem-se presentes e, deste modo, participou uma tia, que cuidou de um dos participantes, o qual morou em sua casa a partir do Ensino médio, para dar continuidade aos estudos na capital. E, na impossibilidade da participação dos pais de uma colaboradora, sua irmã participou. O que foi aceito pelo grupo a fim de possibilitar uma visão de como funcionava a família no contexto daqueles alunos surdos, pois a temática da pesquisa não falava especificamente de pais e, sim, de família. Dessa forma, foi enriquecedora a participação dessas duas pessoas, enquanto a família do terceiro componente não houve possibilidade alguma, pois moravam no interior.

Como dito anteriormente, foi realizado um convite geral e informal para todos os estudantes surdos da graduação. Posteriormente, de forma individual e com o apoio de um intérprete da Língua de Sinais, para melhor compreensão sobre o assunto explanado, formalizou-se a solicitação através da leitura e interpretação em LIBRAS de uma carta convite, como também foi realizada uma conversa com cada estudante explicitando sobre o trabalho, a formação do grupo, os horários, o local e a garantia do sigilo e do apoio do psicólogo em formação. Com os pais foi realizada uma sondagem por telefone a fim de verificar o interesse em colaborar com a pesquisa e, posteriormente, houve uma reunião para formalizar, com a leitura da mesma carta convite apresentada aos estudantes. Além disso, as regras foram expostas e indicado o local onde ocorreria, o horário designado, os

objetivos do trabalho e sobre a manutenção do sigilo necessário. Para ambos os grupos, foi apresentado o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE), deixando clara a possibilidade de sua desistência em participar da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum dano.

De acordo com os colaboradores apresentados, percebeu-se que os estudantes participantes da pesquisa, indicavam mais de uma característica em comum, enquanto que o grupo de pais atendia a regra de apresentar pelo menos uma característica comum, ser pai ou familiar do estudante universitário surdo.

Ambos os grupos aconteceram quinzenalmente, de setembro a novembro de 2010, com duração de cem minutos, a cada encontro. Ao final, foram totalizados quinhentos minutos para cada grupo.

Quanto aos encontros ocorriam de forma flexível, oferecendo aos participantes a oportunidade de partilhar suas questões sem forçar suas respostas. Confiando que pessoas podem reconhecer nos outros, partes de si mesmas e podem reconstruir suas próprias narrativas de vida a partir das histórias dos outros.

Ao grupo de surdo foi reservado um horário no final da manhã, logo após as aulas, enquanto que ao grupo de familiares foi designado um horário no início da noite fora do expediente comercial, para obter um maior número de adeptos. Por haver a diferença linguística entre os colaboradores, a pesquisadora e equipe de apoio, ressalta-se que, em todos os encontros com os surdos, foi utilizada a língua de sinais com o auxílio dos intérpretes, por ser a primeira língua dos colaboradores, possibilitando a sua expressão genuína de sentimentos, pensamentos e opiniões. Por considerar a importância da pessoa falar em sua própria língua ao enfrentar sofrimento, ao falar de si e de suas experiências marcantes. Portanto, seguindo a mesma linha, nos encontros com os familiares não havia a necessidade de intérprete e a língua utilizada era o português, pois não havia a presença de surdos no

grupo. Por respeitar a importância do uso da primeira língua dos sujeitos em pesquisa e com o intuito de obter informações fidedignas.

Assim, por apresentarem uma forma de comunicação extremamente visual, os encontros, com os surdos, foram registrados através do uso de filmagem em todas as sessões, com a permissão prévia dos participantes. Enquanto que no grupo de pais, como eram todos ouvintes e brasileiros, os registros foram realizados através de gravação de áudio em MP3 e não foi utilizada a filmagem, a fim de evitar uma possível inibição dos participantes diante da câmera.

5.6.1.2.1.2.1 Os Encontros

No encontro inaugural, de ambos os grupos focais, foi exposta a necessidade de uma postura ética e de manutenção do sigilo, além disso, a cada encontro foi retomado esse compromisso, com alusão à ética necessária.

Nesse primeiro encontro, inicialmente retomamos algumas questões expostas no dia do convite formal. Houve uma breve introdução, na qual ocorreu: 1. Apresentação de todos da equipe, 2. Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e do grupo focal, 3. Consulta a todos os participantes sobre a gravação de áudio e vídeo, com comentário sobre o uso das gravações que seriam restritas ao estudo e não haveria publicação, ao que não houve nenhuma restrição. 4. Reflexão sobre a importância da participação de todos no debate, 5. Explicação sobre o destino dos dados após a conclusão do grupo focal. E, por fim, a moderadora solicitou que cada membro participante fizesse uma breve apresentação sobre sua pessoa. Com isso, pretendia-se proporcionar um ambiente confiável e o sentimento de privilégio em colaborar com o estudo e, assim, gerar uma participação implicada com a pesquisa.

Desse modo, na primeira sessão deu-se o *rappport* e o contrato verbal de se manter o sigilo sobre todas as informações que seriam despejadas naquele grupo, além de um esclarecimento sobre a necessidade de respeito ao posicionamento de cada um, de forma livre, todos poderiam expor seus sentimentos e posicionamentos.

Após a etapa introdutória, iniciou-se o Grupo Focal em si mesmo. A mediadora lançou a questão em pauta – “O que é ser surdo?” E procurou escutar a opinião de cada um. Desde o início, um dos participantes revelou liderança em relação ao grupo e, antes mesmo, que a pesquisadora interviesse, ele intervinha agindo como um co-moderador. Instigava os colegas a falarem e a expressarem seus sentimentos. A moderadora interferia quando um ou mais dos participantes pareciam estar fugindo do tema, para não se perder o foco da temática proposta.

Em todos quatro encontros, o compromisso verbal, que envolve o sigilo, foi lembrado. Posteriormente, lançava-se a temática do encontro que se encontrava no guia de tópico. Ao se concluir os comentários expostos, a partir da questão do tema, a mediadora procurava incitar o debate entre os participantes, através das diretivas presentes no Roteiro de Debate, para serem abordadas ou aprofundadas. Contudo, as discussões, em ambos os grupos, esgotavam-se, não precisando por em pauta mais uma vez.

Ao dar início aos grupos, os dois primeiros encontros estavam inseridos na etapa investigativa da técnica, na obtenção de dados, denominada pelos pesquisadores, adeptos ao grupo focal, de diagnóstica. Nessa etapa, a atenção foi voltada para os objetivos específicos e para obter dados sobre a percepção dos surdos e da família a respeito do ser surdo e da cultura surda.

Após análise do material obtido, concomitante ao andamento do grupo, como a técnica permite, foram realizadas as comparações entre as colocações dos participantes, as quais revelavam a percepção dos grupos.

No terceiro encontro, após essa avaliação inicial dos dados coletados nas sessões anteriores, foi dado início a etapa de intervenção, através de discussões dialógicas, seguindo o guia de tópico, que propunha temas relacionados à cultura surda, às relações familiares e ao desenvolvimento desse filho surdo. Sem dúvida o cuidado e a atenção, nas intervenções, foram sempre notados para que não se desenvolvesse enviesamento das discussões a fim de não gerar interferência nos resultados.

Os encontros ocorriam sempre em forma de debates, nos quais todos expunham suas opiniões, a partir da pergunta ou frase evocativa, em um clima amistoso e os participantes mostravam-se envolvidos e comprometidos com o grupo. Quando foi necessário esclarecimentos utilizou-se de entrevista semiaberta.

No quinto encontro, nos grupos distintos, houve uma grande surpresa para os surdos e para os pais, visto que a questão temática partiu da leitura de um livro infantil e da exibição de um vídeo com a narração da história: “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras” (Oliveira, Carvalho & Bonfim de Oliveira, 2008), em língua de sinais. Este livro, escrito por três educadoras, foi apresentado impresso e em vídeo em língua de sinais com legenda, retrata com sensibilidade e clareza sobre a descoberta da surdez e da Língua de Sinais, por uma criança surda.

Este momento despertou uma satisfação grande dos surdos por terem a proposta de um livro em forma de vídeo, para ser contada a história em língua de sinais. Sem dúvida, um livro expresso em sua língua de sinais era algo muito importante para o surdo que fazia o maior esforço para entender a língua portuguesa. Ciente desse prazer de um filme na língua materna dos colaboradores, no final houve forte provocação para eles [os surdos], quando, após o livro ter sido exibido em LIBRAS, com o auxílio de legenda para os ouvintes, a equipe da pesquisa iniciou, de forma previamente combinada, os comentários e impressões sobre a exibição a partir da comunicação oralizada, sem o uso da interpretação para LIBRAS,

impactando os surdos presentes, que olhavam sem entender o que acontecia, até que a participante Isabela comentou em Libras que não estava entendendo nada e pediu a interferência do intérprete. Desse modo foram instigados, mais uma vez, a trazerem para o debate o sentimento diante da exclusão da língua.

Enquanto no grupo de pais, antes da leitura do livro, os participantes foram provocados de forma inversa. Inicialmente, o livro foi exibido em vídeo, só em LIBRAS sem legenda. Diante da provocação os presentes entreolhavam-se, tentavam prestar atenção para compreender, olhavam para a pesquisadora e expressavam um riso desconfiado. Algumas mexiam as mãos e a cabeça. Ao final, surgiu um forte desconforto diante da exclusão da comunicação, ao serem indagados sobre o que entenderam da mensagem do livro. O grupo trouxe depoimentos emocionados entre lágrimas e riso nervoso. A partir dos sentimentos expostos pelo grupo, dialogaram os colaboradores e a pesquisadora sobre a necessidade do domínio de uma língua para que haja comunicação e sobre o sentimento de exclusão vivido por todos naquele momento.

Nessa configuração, mais lúdica, ambos os grupos colocaram-se de forma mais clara e sentida, através de diversas reflexões e exposições de sentimento diante da exclusão linguística. Com tal movimento dos grupos na exposição de seus sentimentos de forma espontânea, percebeu-se o alcance da meta inicial com o propósito de obter informações genuínas, reflexivas no grupo focal.

Além disso, durante os encontros, a pesquisadora não se detinha a observar apenas o que era dito pelos participantes, atentava-se a comunicação não verbal, não sinalizada, não dita. Em ambos os grupos, registravam-se as informações ditas com o corpo, as expressões, o choro, o roer de unhas, a posição do postural, ou seja, algo que desse uma pista de mal-estar de algum dos participantes.

A atenção focalizava tudo que acontecia durante os encontros e contava com o apoio dos observadores. Entretanto, não houve situações graves, apenas, choros naturais de emoção, expressões de alguns participantes pelo choro contido, pernas balançando, sorrisos nervosos, que levava a moderadora a se colocar a disposição para conversar caso desejasse ou encaminhar para o plantão psicológico. Assim, houve essa preocupação com o bem-estar e manutenção do clima de confiança no sigilo proposto.

Ao final de cada encontro, havia uma breve avaliação verbal, com o auxílio dos intérpretes, através da sinalização, sobre como estavam se sentindo, para averiguar algum sentimento mais forte que pudesse trazer desconforto ao participante. Postura tomada que concedeu aos participantes momentos de exposição de seus sentimentos em relação ao tema e alívio da ansiedade causada, sem ter havido registro de desconforto maior.

Finalmente, o encerramento dos grupos seguiu as regras propostas pela técnica, através de uma síntese das discussões e reflexões promovidas pelo grupo. Com os estudantes surdos, além da síntese realizada em sala, por acontecer no final da manhã, foi finalizado com um almoço descontraído em um restaurante próximo à Universidade, onde surdos e ouvintes interagiam de forma agradável e divertida.

5.6.1.3 Terceira etapa.

Do mesmo modo que as etapas anteriores, a pesquisa seguiu a proposta etnográfica a fim de compreender melhor essa cultura, esse povo, como se relaciona e convive com seus iguais e diferentes. Para dessa forma, enveredar-se nessa cultura que traz implícita a forma como o surdo percebe o mundo e que contribui para constituição de sua identidade e da essência da comunidade surda, como também, aproximar-se desta comunicação visual que

traduz uma língua que não pertence a uma nação, mas diz respeito ao povo surdo, pois assim se denominam.

Nesta etapa havia abertura a mudança e aprofundamento na busca de maiores dados, uma vez que, em pesquisa qualitativa, as questões de pesquisa podem mudar a depender do andamento do grupo. Seguindo esta flexibilidade, quando se percebia necessidade de um contato mais próximo, para maiores esclarecimentos e, também, colher mais dados, foi realizado entrevistas semiabertas com alguns surdos e familiares. Desse modo, foram gerados mais dados, que contribuíram para maior compreensão das informações originadas em grupo.

Por considerar que alguns colaboradores sentiam-se mais seguros na companhia do grupo ao participar das discussões, enquanto outros colaboradores sentiam-se mais confortáveis em responder algumas questões individualmente com a pesquisadora. E, no decorrer do grupo de surdos, dentre os colaboradores, Daniel destacava-se e revelava um comportamento de maior compreensão de sua condição de ser surdo, da cultura surda; reivindicava seus direitos com argumentação e polidez; participava de forma bastante ativa de seu processo acadêmico; não queria facilidades por ser surdo e circulava entre surdos e ouvintes de forma muito natural.

Em contrapartida a família do participante Daniel, por morar em outra cidade, não pode comparecer a nenhum encontro do Grupo Focal. Contudo, com base no desempenho e envolvimento, deste colaborador, com tudo que se refere a sua condição de ser surdo e que refletia como um diferencial dentre os outros surdos, surgiu a necessidade de ouvir seus familiares. Dessa forma, foi agendado um encontro com os pais, no qual também compareceu sua irmã, que fez questão em contribuir com a pesquisa.

Mais adiante, com a análise dos dados e Daniel destacando-se, ainda mais com suas contribuições e formas de conduzir sua vida, revelou que além da conclusão de duas graduações, no ano seguinte, conquistou a aprovação em três concursos públicos para ser

professor universitário, a frente de outros surdos com mais idade e experiência em magistério. Diante das possibilidades, ele optou por ficar na Universidade Federal, instituição mais concorrida e de renome. Percebendo-se esta diferenciação, este destaque, a pesquisadora visitou sua cidade de origem para entrevistar seus familiares (família extensa), seus professores, colegas e amigos, os quais participaram de seu processo acadêmico, de sua vida. As entrevistas foram realizadas em grupos, como aproveitamento de tempo, a fim de obter mais dados sobre a sua constituição, como sujeito, a relação familiar e qual seria a participação dessa família em todo processo de desenvolvimento.

5.6.2 Retomando a trilha: análise dos dados.

Após o encerramento dos grupos focais, nos meses de dezembro de 2010 a março de 2011, foi efetivado o levantamento e a análise dos dados, a partir do material coletado em ambos os grupos, nos registros do diário a começar dos contatos externos com a comunidade surda e com base nos registros dos observadores.

Com o material transcrito, do aparelho de MP3 com gravação de áudio e dos vídeos produzidos durante os encontros com os surdos, deu-se a análise dos dados de forma criteriosa, para que pudesse identificar as categorias a serem analisadas e discutidas. Neste momento, realizou-se um trabalho metódico e exaustivo, que gerou uma profunda e movimentada discussão sobre a família, o surdo, a cultura, a deficiência e a diferença. Material que levou a cogitação do uso de técnica complementar.

5.6.2.1 A técnica do estudo de caso.

Diante dos relatos registrados nos encontros do grupo focal e nas entrevistas complementares, foi percebido grande volume de dados que traziam à tona as histórias vividas por alguns colaboradores da pesquisa, os quais suscitaram a busca do recurso desta técnica, a qual veio contribuir de forma complementar na análise dos dados e na

compreensão da cultura surda, por revelar o que os surdos passaram nessa interface entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Pode ser explicada a escolha da técnica de estudo de caso do tipo etnográfico, ao considerar o comentário de André (2005):

Pode-se dizer que o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (p. 31).

A análise dos dados foi realizada a partir do material obtido no decorrer da pesquisa, com o auxílio do estudo de 04 casos, que se destacaram entre os colaboradores, com a precaução de manter-se fiel a tudo o que foi dito e vivido durante este período, e sistematizado por meio da organização de categorias suscitadas no processo de investigação. Posteriormente, foram organizadas em macro categorias e relacionadas ao estudo realizado sobre o sujeito surdo, a família e a cultura, com um objetivo analítico e não de generalização.

As categorias iniciais, elencadas “a mão” e identificadas a partir dos relatos dos participantes, deram origem ao estudo dos casos que serão apresentados no próximo capítulo. Como também fará parte da discussão dos resultados apresentados pela análise dos dados, com o recurso do *software NVivo*, dos comentários dos participantes e o pensamento dos teóricos que embasaram esta pesquisa, em uma tentativa de entrelaçamento entre “vidas”, dados e teoria.

5.6.2.2 Elencando as categorias com o recurso do NVivo.

As categorias apontadas, inicialmente, foram realizadas pela própria pesquisadora manualmente. Contudo, em busca de um maior rigor científico, para eliminar alguma fragilidade que esta indicação das categorias pudesse revelar e para averiguar a fidedignidade das categorias apresentadas, optou-se pelo uso do *software*

NVivo. Confirmando a importância desta escolha, Aranha e Gonçalves (2007) afirmam que “qualquer software de análise de conteúdo tem de ser encarado como um instrumento possuidor de ferramentas de ajuda à análise de conteúdo, transmitindo-lhe um maior índice de fiabilidade, reduzindo assim ao mínimo a percentagem de erro, de interpretação e de subjetividade que advém do conceito e da maneira de pensar de cada investigador” (p. 10).

Ainda quanto a escolha do *software*, deve-se esclarecer que, inicialmente, houve resistência da pesquisadora, por não ser comum esta prática de quantificadores na pesquisa qualitativa no Brasil. Embora os *softwares* para o apoio na análise dos dados tenham sido inseridos há mais de duas décadas e tenham conseguido adesão dos Estados Unidos e da Europa, o uso no Brasil ainda é restrito, mas quando utilizado o *NVivo* encontra-se entre os mais indicados.

Assim, a escolha pelo *NVivo* ocorreu, por sua possibilidade de análise interativa, como dito anteriormente, sua flexibilidade e comparação interna entre os dados, além de sua visibilidade no meio acadêmico na análise dos dados da pesquisa qualitativa.

Para realizar a análise com a adesão do software, seguiu-se as etapas: 1. Estruturação do projeto na base de dados do *NVivo* – lançamento dos registros em dois documentos para posterior comparação, criação dos atributos para as respostas dos surdos, para resposta dos familiares do grupo focal e para as respostas das entrevistas realizadas no campo e das entrevistas complementares, associação dos atributos a cada surdo e familiares –; 2. codificação e análise dos dados – Agrupamento das respostas em nós livres, codificação de cada resposta, criação das árvores de nós com as subcategorias encontradas nos grupos de respostas. Análise das categorias e subcategorias a partir dos atributos dos participantes, geração de gráficos das

categorias encontradas –; 3. Preparação dos relatórios – geração de gráficos e relatórios com relação ao processo de análise.

Ao findar a explanação sobre as minúcias da metodologia, nesta sessão, no capítulo seguinte será exposto sobre as passagens vividas pela pesquisadora, de forma natural, em contextos diversos, a fim de gerar aquisição de dados e compreensão do mundo surdo e as relações com o mundo ouvinte, com as interfaces desse inter-relacionamento bilíngue.

6. Delineando Costumes e Colhendo os Frutos do Estudo

*Como viver quando não há resposta,
ou então: “leia os lábios”,
“compreenda aquilo, que você consegue”,
“arrume-o atravessado na cabeça”,
“leva anos para colocá-lo no lugar”,
“fale, você tem uma voz esquisita,
não a compreendemos,
mas fale, você conseguirá”,
“não tire seu aparelho,
articule; faça como eu”.
Dito de outra maneira:
vire-se para ser minha IMAGEM
(Emmanuelle Laborit, 1993/1994, p. 83).*

Este capítulo trará vasta descrição de eventos, os quais foram geradores de compreensão do mundo surdo e da forma como se relacionam com o meio, entre surdos-surdos e surdos-ouvintes. Desse modo, serão tratadas algumas experiências vividas na pesquisa, que suscitaram dados através da passagem por diversos espaços e participação em eventos, o que contribuiu, consistentemente, para compreensão da cultura, do surdo, de suas relações familiares e com o meio. Serão exibidos momentos, nos quais tantas vezes a pesquisadora fez grande esforço para ser compreendida e não agir, com produção de frustração para o surdo, por não conseguir acessá-lo, como relata Schaller (1995):

I tried once to explain without language that language existed, to explain without names that every-thing had a name. I failed, and his face showed that he knew he had let me down. We were only inches apart, but we might as well have been from different planets; it seemed impossible to meet (p.26).

Além disso, neste capítulo, serão exibidos os frutos colhidos durante o percurso da pesquisa e dentre os resultados serão apresentados quatro dos colaboradores da pesquisa, através de pequenas histórias narradas, sobre suas vidas, para gerar estudo de caso, e desta forma o leitor poderá penetrar no mundo desses colaboradores e conhecer de perto aqueles que possibilitaram o estudo, ou seja, estes sujeitos reais que revelavam seus sofrimentos, similarmente a atriz Emmanuelle em seus recortes de vida apresentados.

Por meio desses casos, pretende-se revelar a constatação da realidade desvelada pelos teóricos, que estudam a temática proposta nesta pesquisa, perpassada pela teoria e as experiências vividas. Para este fim, os teóricos embaixadores deste estudo serão expostos de forma a revelar o mundo dos surdos e a sua cultura. Para começar a refletir sobre essa realidade, já no início deste capítulo, a abertura revelou o sofrimento vivido por Laborit para sobreviver ao mundo dos ouvintes, na insistência para que ela “esquecesse” sua condição de surda e pudesse falar como o modelo ouvinte, mesmo diante da constatação que era possuidora de uma voz esdrúxula.

Fazer parte das discussões sobre as questões jurídicas e eventos formais enriqueceram o estudo e somaram às múltiplas experiências geradas à pesquisadora, ao interagir e circular no meio desse povo, o qual revelava paulatinamente os seus costumes, suas relações, sua cultura e a sua comunidade. Para tanto, houve a participação em passagens diversas como aniversários, almoços, encontros casuais pelo Campus Universitário, atividades esportivas com a presença de aluno surdo e bate-papos eventuais em lugares distintos. Como dito inicialmente, esses percursos foram geradores de aprendizado e somatório de dados para a pesquisa. Além disso, a aproximação, cada vez maior, com os intérpretes possibilitou a ampliação do conhecimento dos sinais em LIBRAS.

6.1. Percorrendo os Espaços

Perpassando todos os momentos do estudo, a partir da fase exploratória, havia um olhar curioso, atento a tudo aquilo que era oriundo daquela cultura, daquelas pessoas que falavam com as mãos e escutavam com os olhos, adentrou-se o espaço do mundo surdo em busca de situações diversas, para compreender a fundo esta cultura, este povo e esta comunidade.

Em face da investida para compreender cada vez mais a linguagem e a cultura do surdo, além de buscar desenvolver uma comunicação direta, sem a ajuda do intérprete, houve a procura por dois cursos de LIBRAS que pudessem oferecer o suporte inicial ao conhecimento da língua. Isso por que, “aprender a língua de sinais, fazer parte das comunidades surdas, estar em contato com o mundo dos surdos, por exemplo, são iniciativas que podem nos fornecer subsídios para compreender melhor as questões delineadas” (Gesser, 2009, p. 48).

Nota-se que, as experiências vividas em ambos os cursos foram muito ricas, provocaram maior aproximação da cultura surda e propiciaram conhecimento inicial da língua para compreender e expressar-se em LIBRAS. Enquanto no primeiro curso, além do professor surdo, havia a participação de uma professora ouvinte, o apoio de um intérprete de Língua de Sinais e todos os alunos eram ouvintes, o que não ocorreu no segundo e isso tornou a experiência mais instigante, pois, durante um período de dois meses, houve a convivência achegada com os surdos, visto que não havia intérprete, apenas uma professora, surda. Além de, entre os quinze participantes na sala, dois alunos eram surdos e havia três mães de surdos. O curso acontecia nas tardes de sábado e a comunicação era exclusivamente em sinais, pois havia uma única secretária ouvinte, que ficava distante da sala de aula. Desde a entrada, os cargos eram ocupados por surdos: porteiro, secretária, servente e atendente na cantina. Tudo isso promovia maior imersão na cultura e gerava dados que foram registrados em diário de campo.

Adentrando a cultura surda e agindo como se fosse membro da comunidade houve convite para eventos que envolviam a inclusão e o mundo surdo, por exemplo, teve a participação em palestras e rodas de conversa sobre a cultura surda, propostas pela dupla de professores responsáveis pela disciplina de LIBRAS, na Universidade de origem dos

colaboradores. Além de ter compartilhado de mesas em dois eventos oferecidos por disciplinas do Curso de Terapia Ocupacional.

À proporção que caminhava a pesquisa, os movimentos geradores de dados sobre o povo surdo, seus costumes e suas lutas, estavam presentes na pauta de espaços e eventos a serem visitados. Em setembro de 2010, houve a participação no Seminário, durante uma semana, “A transversalidade do Controle Social no Contexto das Políticas Públicas”, proposto pelo Programa Ceará Acessível, no qual houve discussões sobre a inclusão de uma forma geral e na plateia encontravam-se surdos e intérpretes de LIBRAS durante todo o evento. As discussões, em geral, traziam o surdo na perspectiva da deficiência, pois era através desta nomenclatura que as instâncias governamentais o caracterizavam. Os surdos, quando incomodados com o discurso dos palestrantes, gritavam emitindo sons incompreensíveis, revelavam inquietação na plateia e o pedido de “voz” de forma enloquente para reclamar seus direitos, para que fosse respeitada e mantida a sua língua, além de reivindicarem a criação e manutenção de escolas bilíngues. No que diz respeito a essa luta, tão presente no cotidiano dos surdos, não só no Brasil, a autora portuguesa, Pereira (2011) assinala:

As comunidades Surdas encerram uma cultura própria e são menores em número do que a maioria populacional do país onde vivem. As experiências dos seus membros incluem um baixo estatuto de poder, o que motiva uma luta constante para atingir um acesso à informação e à vida social e política em igualdade de oportunidades com os seus pares ouvintes (p. 66).

Desse modo, percebe-se que o movimento do surto para lutar pelos seus direitos está presente nas diversas comunidades surdas, em vários outros países.

Outra significativa experiência para adquirir conhecimento sobre o surdo e obter material para o estudo, foi a participação na exibição de um filme em 2011. Película produzida por uma Organização não Governamental – Vez da Voz – em parceria com a Inclusiva Filmes, por uma equipe de 14 voluntários com e sem deficiência. Este curta-

metragem, “De Boca em Boca: um filme para todo mundo”, abrangia as deficiências sensoriais, físicas e mentais e apresentava-se de forma acessível, a surdos e cegos, através do áudio, da legenda, da tradução em Língua Brasileira de Sinais e da Audiodescrição. Logo após a exibição do filme, houve um debate, no qual os convidados eram pessoas com deficiência, estudantes da Universidade originária dos colaboradores da pesquisa: um estudante de administração, que fazia uso de cadeiras de rodas, uma estudante de Fisioterapia, surda, e um estudante do Curso de Educação Física com cegueira total adquirida por acidente.

A contribuição da estudante surda no debate revelou forte envolvimento com a causa da inclusão, gerou reflexão e trouxe à tona o tema do surdo como uma diferença linguística a ser considerada. As pessoas presentes ficavam admiradas com tamanha empolgação e força argumentativa, da estudante, para expor o direito dos surdos. Durante o debate e todo evento, não houve intimidação e todos eram aceitos e respeitados pelos convidados e expectadores presentes.

No intento de compreender, cada vez mais, essa cultura que aos poucos se revelava, a pesquisadora seguia os passos dos eventos que havia presença dos surdos e que discutissem a temática da inclusão. Isso por que, como assinala Baztán (1995), em uma proposta etnográfica, “estamos en condiciones de conocer la identidad étnica de la comunidad, de comprender la cultura como un ‘todo orgánico’ y de verificar cómo esa cultura está viva y es eficaz en la resolución de los problemas de la comunidade” (p. 03).

Diante disso, como a participação nos eventos enriquecia a pesquisa, marcou-se a presença durante as discussões de comemoração ao “Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência”, promovido pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS), do Estado do Ceará, em setembro de 2011, o qual trazia em seu escopo a pretensão de ampliar a discussão com o segmento, com seus familiares e com a sociedade civil, sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse evento, estavam presentes vários representantes

das mais diversas associações que englobavam a deficiência, dentre elas a Associação dos Surdos do Ceará. Desse modo, foi possível circular por várias representações de instituições que trabalhavam em prol da inclusão e que prestavam serviço à comunidade, ampliando cada vez mais os conhecimentos na área e compreendendo as políticas públicas propostas pelo Governo do Estado, em relação às pessoas com deficiência e, principalmente, aos surdos.

Dentre as discussões sobre a temática da inclusão, as quais houve participação como fonte de pesquisa, destacam-se duas audiências públicas como de extraordinária importância para compreensão sobre o que ocorre juridicamente em relação à pessoa com deficiência e às questões da pessoa com surdez, o surdo. Ambas ocorreram em Fortaleza, cidade onde ocorre a pesquisa.

A primeira audiência foi promovida pela Assembléia Legislativa do Ceará, em maio de 2010, com a finalidade de debater o tema: “Política de educação inclusiva no Estado do Ceará”. Esta era uma audiência de alcance amplo das deficiências, sem enfoques específicos que trouxe à tona a importância do apoio a ser dados aos familiares das pessoas com deficiência e ressaltou os direitos do cidadão com deficiência. Durante o evento, houve um público com diversas deficiências e os surdos também marcavam presença, pois a luta por seus direitos é algo muito claro para eles. Principalmente, porque fazem parte de um movimento para garantir o uso da língua de sinais em todos os espaços de comunicação – escolas, teatros, mídias e, inclusive, no seio familiar.

A segunda audiência ocorreu em novembro de 2011, na Promotoria Pública do Estado e versava sobre “A Educação inclusiva com ênfase na educação de surdo”. Fato que veio a tornar-se um marco na história do movimento surdo no Brasil e, principalmente, para o Estado do Ceará. Esta trouxe o propósito de discutir a Educação inclusiva e a proposta de escolas bilíngues, com uma plateia minoritária de ouvinte. A banca foi composta por representantes das duas procuradorias promotoras do evento, da Coordenação Geral de

Políticas Pedagógicas de Educação Especial, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – representada por uma pessoa surda –, e a Associação dos Surdos do Ceará (ASCE) – teve como representante o pai de uma criança surda. Tudo ocorreu ao meio de uma plateia com aproximadamente quinhentas pessoas, na qual a grande maioria era surda, em um auditório lotado, barulhento e inquieto diante das colocações das autoridades governamentais.

Nesse evento, foi possível presenciar o movimento da comunidade surda representado por educadores, intérpretes, profissionais da área de saúde, pais e alunos surdos do ICES, alunos surdos universitários engajados na luta por fazer valer a modalidade do bilinguismo e o não fechamento da escola específica de surdos, alegando que nesta escola a língua materna era respeitada e as aulas eram expostas em LIBRAS, enquanto na escola regular os professores não dominavam a língua de sinais e nem estavam preparados para ministrarem aulas para surdos. A proposta de passar para uma escola apenas de apoio, trazia implicitamente o alvitre de fechamento, pois seu percurso acadêmico curricular não seria desenvolvido na escola de surdo, o que pressupunha a volta à marginalização do estudante surdo, nas escolas regulares por falta de preparo linguístico dos professores e toda equipe.

A promotoria de justiça e o representante do MEC insistiam que não estavam defendendo o fechamento da escola, mas a passagem para um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inserção do surdo nas escolas públicas regulares, onde os alunos participariam do AEE no contra turno, obedecendo a proposta de inclusão das pessoas com deficiência. De acordo com a prescrição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (Lei nº 9394/96), as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais” deveriam ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular de modo a promover sua integração/inclusão.

A indignação da comunidade surda, que exaltada expunha suas questões, era explicar a divergência entre o surdo e qualquer outra deficiência, pois numa audiência, para se falar da especificidade do surdo, as argumentações públicas traziam a questão das pessoas com deficiência intelectual, as quais diferem dos surdos, que apresentam uma diferença linguística. Sobretudo, eles tentavam explicar que o marco da condição de ser surdo era a diferença na modalidade da língua e a obrigatoriedade de ir às escolas regulares, não teria condição caso não fosse respeitada a sua língua.

As autoridades mostravam-se atônitas diante das exposições, pois o Governo estava colocando as deficiências em um mesmo patamar. Sob este ângulo, a preocupação aumentava porque os professores da escola regular no Brasil não falavam em LIBRAS, poucos apresentavam conhecimento desta língua e não haveria quantidade suficiente de intérpretes para atender à demanda a ser gerada, visto que todas as pessoas com deficiência deveriam ir para a escola regular.

A insatisfação da comunidade surda com a proposta também era oriunda do descrédito a esta forma de atendimento em AEE, pelo despreparo dos professores nas escolas, para oferecerem um bom atendimento ao surdo. Pois, esta modalidade foi criada no ano de 2004 e, segundo Campos (2013) “até os dias de hoje, há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços escolares devido à falta de prática por parte dos professores, que ainda não tem fluência na língua de sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos” (p. 53). A partir das propostas do Ministério da Educação (MEC), Emiliano Aquino, ouvinte, filósofo, professor universitário, pai de uma criança surda e representante da comunidade surda na audiência pública, replicou em entrevista na mídia escrita:

A deficiência é então pensada no plano igualmente abstrato dos direitos humanos, no qual se afirma a igualdade de todos os indivíduos; logo, todas as pessoas com deficiências, sendo iguais às demais, devem da mesma forma

frequentar as escolas ditas regulares. Essa é, em todos os aspectos, uma conclusão correta (Aquino, 2011, on line).

Para as autoridades, especificamente para o MEC, os surdos ao insistirem em permanecerem em sua escola com o uso de sua língua, pareciam estar impedindo o avanço e o cumprimento da lei de inclusão. Entretanto esta não era a pretensão dos surdos e de sua comunidade. A discussão e o mal-estar instalados revelavam que o equívoco estava na compreensão, na leitura do que estava disposto nas leis, pois os surdos conseguiam, através de seus representantes, assegurar que as suas solicitações encontravam-se respaldadas nas leis que abrangem os direitos humanos e a diferença linguística. Pretendiam esclarecer que esta obrigatoriedade de encaminhar todas as pessoas com deficiência para escola regular, sem distinção das especificidades, geraria perdas para o surdo, como reflete Aquino (2011):

O problema só surge quando daí a atual equipe de educação especial do Ministério da Educação (MEC) conclui que qualquer reivindicação à diferença, mesmo quando se trata da diferença linguística dos surdos, é contra os direitos humanos, pois é contra o princípio da igualdade. Por permanecer presa à identidade formal do gênero humano consigo mesmo, a abstração que serve de base à atual política de inclusão educacional não consegue conter o desenvolvimento da diferença (Os Surdos e a Inclusão Educacional seção, para. 4)

Com uma posição rígida para discutir a lei proposta sobre inclusão de pessoas com deficiência, o MEC ignora as questões específicas do surdo e tem agido de forma retrógrada com sua exigência de impor ao surdo uma escola oralizante, onde não haveria domínio da língua de sinais pelos professores, nem uso de intérprete de forma que suporte toda demanda dos estudantes surdos, como, mais uma vez, assinala Aquino (2011), “assim, a atual política oficial de inclusão opera uma abstração da especificidade linguística dos surdos e a reconduz à categoria médica da deficiência, através da qual busca dissolver a diferença surda na igualdade abstrata entre os indivíduos” (Os Surdos e a Inclusão Educacional seção, para. 5).

A participação nessa audiência pública foi uma experiência marcante, mesmo após o encerramento do grupo focal. Contudo, foi algo que enriqueceu a compreensão sobre a causa

e produziu a oportunidade de assistir ao movimento surdo tão propagado nos livros. Movimento este que apresenta uma abrangência mundial e proporcionou uma organização política, que avança no sentido de superar a marginalização, a fim de trazer este sujeito para os espaços que o percebiam em sua diferença linguística, o acolham e o respeitem como cidadão com seus direitos.

Em relação ao que foi dito acima, pode-se afirmar que, descrever o ocorrido nessa audiência, torna-se relevante por retratar os embates que vem ocorrendo, no Brasil, em relação a escolaridade do surdo e a grande importância dada ao evento, pelo movimento surdo, pois, o envolvimento com esta audiência era tanto, que os surdos e toda sua comunidade comparavam ao Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Isso por que o propósito da audiência era decidir o futuro da educação dos surdos. Na época, foi tomada uma posição contra a sinalização e foi proibido de maneira rigorosa o uso da língua de sinais, em todos os espaços. A considerar as devidas proporções, que, no caso atual, tratava-se de uma discussão nacional, mas isso não nega a grande importância dessa luta, pois é sabido que a inclusão vem ocorrendo de maneira capenga e marginal. Isso é comprovado, ao tomar como base a não preparação dos professores para receberem um aluno surdo em suas salas, sem o domínio da língua, sendo adeptos a oralização e a não presença de intérpretes para atender tamanha demanda exigida.

Em contrapartida, na escola de surdo – ICES, a aquisição do conteúdo ocorreria de forma direta professor/aluno, através da língua primeira dos surdos. Sem os colocar em uma posição de espera e distante do professor, para só serem atendidos quando lhes sobrar tempo ou quando possível.

A insatisfação do surdo e sua comunidade, diante da proposta de inclusão sem que houvesse uma análise das especificidades, além da avalanche de pessoas com deficiência, inclusive o surdo, para incluir nas escolas regulares, ocasionaria uma explosão de demanda

impeditiva de um trabalho com qualidade e não teria como atender às temáticas específicas, como no caso do surdo com sua diferença linguística. Esta proposta de “Educação para Todos” é um grande desafio político pedagógico, e na forma como vem sendo conduzida ainda não atende e nem garante a participação de todos. Mesmo considerando, como assegura Bueno (2008), que “o movimento da educação inclusiva fez aflorar, no Brasil, a consciência crítica sobre os direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para situação de exclusão no processo educacional” (p. 55).

Para voltar ao desenrolar da audiência, em síntese, pode-se afirmar que a partir da proposta de “Educação Inclusiva”, os representantes dos órgãos governamentais brasileiros não revelaram flexibilidade e permaneciam a defender que todas as pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas regulares e que escolas específicas para cegos, surdos e deficientes intelectuais enquadrar-se-iam como escolas segregadoras e, sustentavam que essas escolas iriam, a partir de então, funcionar como apoio aos atendimentos e, desse modo, receberiam o aluno em seu contra turno. Assim, reafirmara que através desta ação eliminaria o ICES, como escola a seguir os anos sequenciais da escolarização, através do currículo acadêmico e este resumir-se-ia a um espaço de apoio. Com tal discurso, conclui-se que estes representantes continuavam a equiparar todas as deficiências e não haveria abertura para demandas específicas.

Por outro lado, os surdos e seus representantes, provocados com as colocações, agitavam-se na luta pelo direito de terem a escola em sua primeira língua, defendiam a condição de ser surdo como uma diferença linguística e não como deficiência. E para garantir a educação na língua materna exigiam a permanência do ICES. Tal embate, que deixou a discussão bastante acirrada, revelou que, atualmente, os surdos têm muito mais direito de voz, diversamente do Congresso de Milão, pois a luta e os movimentos, em prol de seus

direitos, têm sido extensas e mais consistentes, além da evolução política e social ocorrida em toda história.

Essa resolução, sobre a educação inclusiva atrelada a eliminação das escolas específicas para surdo, não foi concluída porque não foi aceita. A sessão encerrou com a proposta de haver continuidade dos diálogos entre os representantes do Governo e da Educação, pois a necessidade premente para os surdos era a de escola bilíngue e não abririam mão de seus propósitos. A luta e as discussões continuaram em todo território brasileiro, nas instâncias cabíveis. Aos poucos, e ao contrário do Congresso de Milão, o movimento surdo, na luta por seus direitos e sua língua, tomou corpo, ganhou confiança e tem conquistado às suas reivindicações. Desse modo, surgiram em algumas cidades as escolas bilíngues e, como uma resposta plausível ao que se iniciou nessa audiência tão abrasada e tensa, a cidade de Fortaleza implantou, neste ano de 2014, a primeira escola bilíngue para surdos.

A proposta de escola bilíngue traz à tona o biculturalismo, que parece algo natural quando o surdo nasce em uma família de ouvintes e, nesse caso, transitaria pelas duas culturas, a de seus pais e a cultura surda. Entretanto, há algumas controvérsias e, até mesmo, insatisfações em relação a esta perspectiva. Portanto, haveria ponderações a serem feitas e seria necessário acautelar-se sobre como seria essa modalidade, como reflete Perlin (1998):

A posição bicultural é algo que mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem que ser dois ao mesmo tempo. Esta é uma exigência da diversidade imposta pela sociedade anfitriã ao surdo, uma definição sujeita ainda a manter cambaleante a comunidade surda (p. 67).

Para a autora, apesar de trazer novas perspectivas, essa proposta ainda traria implícita a integração, na qual o surdo deveria adaptar-se ao meio. Em vista disso, não estaria respeitando a diferença do surdo nem a diferença cultural, permaneceria a favorecer a proposta que todos deveriam ser iguais. A considerar ainda que a educação inclusiva seria algo de grande abrangência e estaria para além dos muros da escola “pressupõe preparo do

educador e da família bem como a disseminação de uma cultura da inclusão na escola e em toda a sociedade” (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 240).

Durante este estudo, ao percorrer os espaços, penetrar no mundo dos surdos e aprofundar o contato com a literatura, compreendeu-se que há muitos entraves e posturas inadequadas tomadas em relação à educação do surdo. Tais ponderações são abalizadas por Lodi (2013) ao confirmar:

Hoje em dia, o diálogo entre políticas educacional e linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes (p.166).

Notadamente, o povo surdo, através de seu movimento, tem conquistado muitos espaços e mudanças, entretanto essas conquistas não atendem, de forma plena, às suas necessidades linguísticas e educacionais. Isso retrata que a educação brasileira apresenta o grande desafio com a proposta de qualidade e equidade de forma a atender a todos com suas especificidades.

6.2. Compreendendo os Costumes

Com a participação nesses espaços, como se fosse um membro da comunidade, pouco a pouco algum detalhe, no uso da língua dos surdos, tornou-se familiar e esclarecido. Com o olhar atento ao mundo visual, que havia sido descortinado, contatava o espaço de sinalização, citado no capítulo inicial deste estudo, o qual revelava que a forma de sinalizar e posicionar-se não eram aleatórios, havia um foco dos movimentos, onde a cabeça e o tronco do sujeito, na comunicação de língua de sinais, funcionavam como um enquadramento, a fim de permitir a ênfase no movimento dos membros superiores para expor por meio dos sinais a sua fala e

também havia um grande destaque às expressões faciais, com a intenção de transmitir a entonação e a emoção da fala.

Durante todo percurso da pesquisa, com a inserção nos espaços frequentados pelos surdos, a procura de conhecer o seu cotidiano, seus costumes, a comunicação espontânea chamou a atenção, desvelando um clima natural entre eles, nos quais foi possível presenciar vários estilos e tempo de comunicação. Em um momento intimista, havia um casal de namorados juntinhos a trocarem segredos utilizando a língua de sinais de forma “miudinha” apenas com gestos de dedos e mãos escondidas entre eles. Nesse sentido, Pereira (2011) em seus estudos na comunidade surda portuguesa, que trata das relações de amor e amizade entre os surdos, comenta “os relacionamentos entre duas pessoas Surdas são caracterizados como experiências ricas e profundas, envolvidas numa cultura e numa língua comuns que permitem uma comunicação mais transparente entre as pessoas envolvidas” (p. 68).

Assim, os pequenos detalhes observados e apreendidos criavam uma relação próxima entre pesquisadora e o campo. Em mais um episódio observado, percebeu-se que, na hora da alimentação, destacava-se o cuidado por parte do surdo em tomar uma posição diante de uma pessoa que pudesse desenvolver um diálogo ou um bate-papo, além de ser constatada morosidade para concluir sua refeição, pois as mãos estavam sempre ocupadas em um movimento comunicativo, por cima dos pratos, focando muito mais a conversação que o ato de se alimentar.

Já, em outro momento, foi revelado que os surdos “focavam” com as mãos abaixadas e gestos resumidos aos dedos, preocupados se haveria alguém olhando, para não identificarem sobre quem falavam. Surgiram ainda gestos longos em uma discussão entre amigos, a partir de um assunto fleumático, percebido através das expressões faciais com gestos bruscos e longos com os braços. De forma a revelar que a língua de sinais é uma língua completa, desse modo, como os falantes de línguas orais, “as pessoas que falam

línguas de sinais expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos” (Gesser, 2009, p. 23).

Assim, a cultura surda trouxe algumas peculiaridades e artefatos por ser um mundo visual, ao que se percebeu que para se tornar acessível faria uso da adaptação dos sinais sonoros para sinais visuais, empregando a luminosidade e também a vibração. Um traço marcante dos surdos é a forma como escrevem. Eles revelaram em sua escrita que na língua portuguesa, ao se expressarem textualmente, não fazem uso dos conectivos, e ocorre uma escrita de construção própria, que diverge da escrita do ouvinte. Para expressar a “fala” em língua de sinais apresentavam estrutura de expressão com as palavras em sequência inversa ao português (a língua do país). Nos filmes e na mídia televisiva revelaram a necessidade da legenda e da janela de LIBRAS com o intérprete. O que muitos surdos, por não serem participantes ativos com compreensão profunda desta cultura e dos estudos surdos, explicam a cultura surda exclusivamente pelos artefatos e costumes, colocando-a em uma forma simplista de explicar o que seria o mundo surdo e sua cultura.

O mundo surdo revelou, como característica, a possibilidade de diálogo imediato. Em geral, quando eles identificavam outro surdo no espaço, já procuravam iniciar uma conversação. Como o estrangeiro que encontra um compatriota em outro país e vai ao encontro de seus iguais. Mas não seria possível pensar em uma padronização no “jeito de ser surdo”, quanto à forma de comunicação, cada um teria seu estilo da mesma forma como há vozes e sotaques diferentes, haveria formas diversas de sinalizar.

Outro aspecto interessante, na cultura surda foi revelado como uma característica bem específica: o “batismo com um sinal”, para designar um sinal pessoal de identificação além do nome da pessoa. Esse sinal seria indicado a partir de uma caracterização visual, percebida a partir do comportamento ou dos traços físicos de cada pessoa. Para facilitar a inferência

sobre uma pessoa por um sinal, pois a datilologia – soletração realizada com as mãos – letra por letra do nome, demandaria maior tempo na conversação.

Notadamente, é comum a sociedade criticar o comportamento dos surdos por isolamento e formação de guetos. Como também foi revelado o queixume da família em decorrência do filho surdo preferir sair ao encontro dos amigos surdos, a ficarem em casa ou saírem com a família. Contrapondo-se a essa reclamação o surdo argumentava que em família não participaria das conversas de uma maneira completa e sentia-se sozinho, um estrangeiro em família, enquanto que no grupo de amigos surdos, falavam a mesma língua e compreendiam-se, além de apreenderem o que acontece ao seu redor. Tais depoimentos do surdo brasileiro são comprovados por Laborit (1993/1994) ao narrar sobre sua experiência de vida como surda francesa, ao afirmar que “a comunidade dos companheiros surdos me oferecia essa liberdade. Com eles sentia-me em casa, em meu planeta. Conversávamos durante horas. (. . .) Enorme necessidade de nos encontrarmos, iguais, surdos, e livres para sermos o que somos.” (p. 104).

E eram essas simples coisas até as mais complexas e sutis, pertencentes à cultura surda, que os surdos orgulhavam-se de fazer parte. Ao que de forma veemente Perlin (2010), assegura:

A cultura surda como diferença se constitui uma atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva (p. 56).

Dorziat (2011) corrobora com o pensamento acima quando afirma que “a Cultura Surda como diferença se constitui numa atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte” (p. 53).

Assim, foi transitando por estas pessoas que se comunicavam com as mãos, tão cheias de significados, que houve um maior debruçar-se nesta cultura em favor de uma melhor compreensão deste mundo visual, mas não silencioso como se pensa.

6.3. Visitando os Percalços no Espaço da Pesquisa

Durante a coleta de dados, surgiu um entrave, mas de rápida solução, com os membros surdos dos grupos focais, que faltaram a alguns encontros. Ao se perceber a ausência por motivo banal, foi refletido com o grupo sobre a importância da participação de todos na pesquisa, como também, houve a explanação, mais uma vez, sobre a relevância do estudo para comunidade surda, acadêmica e para sociedade. Dentre eles, havia um estudante de Educação Física, que por ser muito autônomo, liderava os outros de forma natural e a sua ausência levava mais dois estudantes do mesmo curso a não aderirem ao grupo, pois tinham este colega como modelo. Fato que foi percebido ser recorrente em diversas atividades da Universidade.

Seguindo as regras da pesquisa e respeitando as questões éticas, como pesquisadora, após as explicações sobre a relevância da participação dos estudantes surdos, como colaboradores da pesquisa. E para atender às responsabilidades e ao acordo prévio realizado com os colaboradores, cumpriu-se a prática da liberdade para decidirem a sua presença quando, apenas, o líder e mais um colega deixaram o grupo de vez, desse modo garantiu-se o direito de desistência, como fixado na proposta inicial. Deste modo, permaneceram oito participantes no Grupo Focal dos estudantes. Já no Grupo de pais havia sempre uma flutuação de quantidade de pessoas, entre cinco e seis, e os faltosos dos encontros alegavam à ausência por conta do cansaço após a jornada laboral.

Como essa técnica oferecia muita flexibilidade, essa reflexão com os colaboradores sobre a ausência dos membros no grupo e sobre a importância da participação para realização do estudo, foi suficiente para manter a quantidade indicada, a cada encontro.

Após a resolução dos entraves apresentados, houve maior empenho em executar as atividades que a pesquisa exigia na busca de concluir o estudo.

Durante todo o percurso da pesquisa, com a imersão na cultura surda, o contato direto com os surdos e a revisão bibliográfica foram gerando apropriação de conhecimento, que antes se mostrava distante e desconhecido. Os discursos enfáticos dos autores surdos e tudo mais, aos poucos, descoberto nessa cultura, nessa convivência com esse povo, nesse se perceber estrangeiro ele, estrangeira pesquisadora, abriu um leque de informações, que contribuiu para análise dos dados e gerou a discussão dos resultados. O que poderá ser visto no capítulo a seguir.

6.4. Os Frutos Gerados Através de Estudo de Caso

Nesta seção serão apresentadas as histórias de vida de quatro colaboradores do estudo, que foram escolhidos para estudo de caso. Vale salientar que, embora, nem todos os colaboradores tenham tido seus relatos apresentados em forma de história, a colaboração foi importante. Mas havia necessidade de cumprir com os requisitos imperativos para recomendar os colaboradores para o estudo de caso e dentre os critérios constava o indicativo de maior implicação e exposição de suas vidas, as quais serão expostas na próxima sessão.

Sendo assim, a escolha dos colaboradores² para apresentar a história, como estudo de caso, que irá permitir a entrada do leitor em suas vidas, ocorreu a partir da análise dos relatos que exprimiam de forma clara as suas experiências, as suas “Vidas” e que trouxesse material

² Os nomes dos protagonistas são fictícios a fim de garantir o sigilo, com exceção do aluno de Engenharia, Daniel, que preferiu manter seu próprio nome e, por isso, assinou um termo de acato e liberação de divulgação. Já os intérpretes terão seu nome real divulgados por terem feito parte da equipe da pesquisa e acatado a decisão.

suficiente que possibilitasse compor suas histórias. Assim sendo, serão narrados recortes das histórias de: Daniel – estudante de Engenharia, Isabela – estudante de Ciências Contábeis, Hugo e Diego – estudantes de Ciências da Computação.

Ao se concluir a redação das pequenas histórias, houve a apresentação para cada protagonista, através da leitura em LIBRAS com a colaboração de um intérprete. Em seguida, foi solicitada a avaliação e reação pessoal ao exposto em forma de narração, pois seus comentários deveriam incluir a confirmação ou a não confirmação sobre a fidedignidade dos relatos da pesquisadora ao que foi dito pelos protagonistas. Do mesmo modo, foi solicitado aos estudantes que expusessem seus sentimentos ao entrar em contato com esse recorte das histórias de suas vidas e essas reações foram colocadas ao final de cada história narrada, juntamente com os comentários do intérprete, que serão costurados nas tramas da teoria. Com a finalidade de perceber o sujeito perpassado pela teoria e esta atravessada por vidas. Como será relatado logo a seguir.

6.4.1. Caso 1 – Construindo caminhos, construindo sonhos.

Em uma cidade, no interior do Ceará, do Nordeste do Brasil – Tabuleiro do Norte – por fazer alusão ao seu solo arenoso e que já foi denominada de Tabuleiro de Areia, nasceu um lindo garoto, de cabelos lisinhos e olhos amendoados. Logo seus pais deram o nome de Daniel. Ele era muito esperto, mas algo parecia diferente aos olhos da mãe... que não se apressou em afirmar o que seria. Porém, procurou aguçar a sua atenção e sentir a sua criança no mundo. Aos poucos percebeu que seu menino não reagia ao som, aos barulhos que ocorriam pela casa.

E... quando esse detalhe, essa diferença foi percebida, quando descobriram que ele era surdo, houve muita preocupação sobre o que fazer, sobre como seria seu desenvolvimento e sua escolaridade... A partir de então, começou uma peregrinação pela área médica, o que

resultou na procura por ajuda do fonoaudiólogo em uma cidade vizinha. Porém, tal tratamento foi rejeitado desde o princípio. Posteriormente, para satisfação da família, chegou uma profissional em sua cidade e ainda insistiram no tratamento, por ser a orientação recebida. Assim, Daniel foi duas vezes e negou-se a continuar o tratamento, achava estranha aquela repetição de palavras, quando ele era “forçado” a falar. Para aquele menino a ansiedade da mãe e da fonoaudióloga era um tormento.

O que, para a profissional parecia estímulo, para ele era algo que o assustava. Na sessão, sabia que deveria repetir alguns procedimentos, era preciso realizar essa repetição várias vezes, mas ele não gostava dessa intervenção profissional. Expôs aos pais que iria desistir e não iria mais. Diante de sua negação, com forte argumentação de desagravo aos procedimentos, os pais acataram e não mais persistiram.

Mas nem tudo foi tão ruim, pois lá ele aprendeu que tinha um nome, Daniel. Curioso!... Todas as pessoas tinham nome. Mesmo com essa andança em busca de atendimento, de amparo fonoaudiológico, ele ainda não se percebia como surdo, na verdade, não entendia o que era isso. Questionava se era igual às outras pessoas. Por que elas não precisavam ir a esse lugar?

Os dias iam passando e ele se sentia diferente dos demais. Daniel ficava horas observando as pessoas conversando e percebia que aquelas pessoas movimentavam a boca e conseguiam se entender. E ele ficava intrigado porque elas se comunicavam. Então, questionava: “As pessoas estão falando e eu”? “O que é que eu tenho que não consigo falar”? “É algum defeito”? “Algum problema”? Ele pensava assim: “Eu sou surdo, não posso falar”. E isso o levava a uma chateação, que não sabia explicar. Porém, em outros momentos, via tudo aquilo do mundo ouvinte, mas parecia não se preocupar muito com isso e levava a vida brincando, fazendo travessuras...

Daniel, em sua cidade, achava interessante o mercadinho ou a mercearia que havia perto de sua casa. Todas as pessoas que entravam lá saíam com algo na mão e ele compreendeu que poderia entrar, escolher o que quisesse e levar consigo. Fez isso diversas vezes, até que um dia, para sua surpresa, foi barrado e repreendido quando levava seus biscoitos e chocolates. Só então percebeu que precisava ter uma troca e essa troca era por dinheiro. Logo ao saber do ocorrido, seu pai repreendeu-o e explicou que dessa forma como fazia, seria tido como ladrão. Assim, através do erro compreendeu algo novo.

Em sua casa e em sua escola, Daniel tentava participar, através da comunicação gestual, enquanto as pessoas mexiam a boca, ele mexia as mãos. Criava gestos para se fazer entender e dessa forma criou um dialeto próprio, antes de conhecer a sua língua oficial – a LIBRAS. Lançava seus sinais caseiros e desenvolveu uma linguagem própria que algumas pessoas conseguiam lhe compreender e desenvolviam uma boa comunicação com ele. O curioso é que era muito mais fácil comunicar-se com quem tinha sua idade, com as crianças e com os adolescentes, pois os adultos não revelavam um canal espontâneo. Esses tinham mais dificuldades para desenvolver uma conversação gestual. Assim, ele foi crescendo e, como era muito ativo e comunicativo, procurava conversar de seu jeito com todos, mas percebia haver algumas pessoas que não conseguiam lhe entender, por mais que ele se esforçasse.

Quando pequenino, precisou ingressar na escola como todas as outras crianças... No entanto, em sua cidade não havia professores preparados para atender aquele menino que não falava, ainda que fosse muito inteligente. Na hora da explicação da professora, ele não via sentido em ficar parado olhando para ela, muitas vezes ficava de costas e era reclamado, em outras procurava brincar com os colegas. Sua atitude não era compreendida, não percebiam que a sua falta de participação era em decorrência da informação que não o alcançava, ou seja, a transmissão não era adequada e a metodologia não inseria uma forma de promover a sua participação.

Com toda essa dificuldade de comunicação, algo era mais explícito para Daniel, a sua dificuldade em aprender a língua portuguesa. Sempre que ele ia escrever algo, mesmo que fosse muito simples, a sua dificuldade tornava-se mais gritante. A professora não entendia o que ele queria expressar, sua escrita era entrecortada e curta. Mesmo assim, seguia seus estudos com um interesse próprio de aprender cada vez mais. Às vezes sentia que não se saía bem nas disciplinas com maior exigência de leitura e escrita, mas seu alto desempenho em matemática fazia com que as portas de seu processo educacional fluíssem.

Por outro lado, em seu ambiente familiar e educacional, a sua forma tão peculiar de comunicar-se, através dos gestos, não era entendida como uma língua, porque não sabiam que havia uma língua própria dos surdos. Para ele e para família, era apenas uma forma diferente de dizer o que queria. Quando já era um adolescente (16 anos) teve uma grande surpresa, como sua irmã, ele teria a mesma oportunidade e iria estudar na capital, na cidade grande e de maior recurso. Seus pais, por acreditarem em seu potencial, em sua capacidade de crescimento, não iriam podar sua possibilidade de alçar grandes voos e resolveram buscar recursos na capital do Estado, com a escolha do Instituto do Surdo. Hoje, ao lembrar esse momento, sorriu e disse ter feito uma grande descoberta e, através de suas mãos, ele expressou seus sentimentos e a percepção que tinha de si: “Eu só acordei, em relação ao problema, a dificuldade, quando eu vim morar em Fortaleza”. Foi quando percebeu ser surdo e que havia uma língua padronizada que permitia a comunicação com fluência.

Nessa época, seus pais descobriram a importância do uso de uma forma de comunicação espaço-visual e foram buscar ajuda para promover liberdade de comunicação e contribuísse com o seu desenvolvimento. Prontamente, explicaram que, apenas, na Capital seria possível um atendimento específico, por meio do qual deveria aprender e estudar outra língua. A partir de então, Daniel compreendeu que sua forma de se expressar, com as mãos, poderia ser aperfeiçoada e começou a apropriar-se de sua língua como uma língua materna –

a língua de sinais. Entretanto, como já havia visto o conteúdo em sua escola passada, avaliou o ensino como fraco e pediu para trocar de escola.

Os pais procuravam lidar com seu filho de forma natural, tratando-o da mesma maneira que a irmã, mas eram criticados pelos familiares e amigos por darem muita autonomia ao Daniel. Essas pessoas argumentavam que dessa forma poderiam expô-lo a riscos. Tais censuras levavam os pais a refletirem se estavam agindo corretamente e, em alguns momentos, intrigados com o futuro de seu filho, procuravam informação sobre as condições do surdo no mercado de trabalho e na sociedade. Ao fazerem isso, ficavam surpresos com a possibilidade de seu filho poder dirigir e ter um futuro promissor com uma boa escolaridade. Com isso, as preocupações eram dirimidas e percebiam que o caminho da credibilidade no potencial de filho seria o certo. Desse modo, permaneceram promovendo oportunidades de crescimento. Assim Daniel era, cada vez mais, apoiado para ir em direção aos seus objetivos, à sua liberdade e à sua autonomia.

Ele era um sonhador, queria crescer, queria estudar, construir seu futuro, embora tenha pensado, quando morava em cidade interiorana, que para o surdo tudo era mais difícil e conseguir galgar espaços na sociedade era algo distante, porém não desistiu. Buscou sua independência, mostrou-se responsável e foi além. Engajou-se com os surdos, participou de atividades esportivas, acadêmicas e tornou-se ativista do movimento surdo. Com o seu crescimento, e a partir de seu percurso com o seu povo, passou a defender que o surdo é capaz de qualquer coisa.

Foi pensando assim que o sonho de um menino alcançou a realização. Ele sempre expressou grande interesse e habilidade na área da matemática, queria ser engenheiro e, com sua força resiliente, percorreu seu caminho, incorporou a cultura surda, iniciou a sua luta pelos seus direitos, pela sua cidadania e, de forma mais coletiva, passou a pensar nos direitos de seu povo.

Diante disso, detectou a necessidade premente de divulgação de sua língua como uma forma de conquista de respeito ao seu povo e vislumbrou as formas de conseguir seu objetivo, através da carreira de professor de Libras. E, para alcançar seu novo intento, ingressou em outra faculdade no Curso de Letras Libras, mesmo que para isso fosse preciso atrasar um pouco seu Curso de Engenharia Civil.

Daniel graduou-se, em meados do ano de 2012, em Letras Libras, pela Universidade de Santa Catarina, na primeira turma em convênio com a Universidade Federal do Ceará, e alcançou um grande intento, foi aprovado em um concurso na Universidade Estadual do Ceará, imediatamente à sua conclusão. Dessa forma, passou a trabalhar em seu interior, a dedicar-se ao Curso de Engenharia e conquistar sua graduação no final do mesmo ano.

Essa sua graduação, revelou um fato interessante que parece ironizar a vida e os preconceitos... Esse menino surdo, interiorano, foi cotado para ser o orador da turma, mas não precisaria oralizar como tantas vezes foi exigido dele. Não foi o escolhido para exercer este papel, mas fez questão de pronunciar-se na aula da saudade e, por meio de suas mãos, em sua língua, expôs para uma grande quantidade de pessoas e para comunidade acadêmica a sua capacidade e a sua competência, em forma de agradecimento aos professores, aos colegas, à instituição e ao companheiro fiel que intermediou sua comunicação, que lhe serviu de ponte entre ouvintes e surdos, durante todo percurso. Através do intérprete de LIBRAS, as suas mãos ganharam som e, em seu último dia com os colegas, alcançou a todos os presentes, revelando que ser Surdo não é ser deficiente é apenas diferente.

E eis que surgiu um construtor de sonhos que aproveitou as pedras do caminho para ladrilhar as ruas que iria passar. Além de um professor, um educador, que iria facilitar o processo acadêmico de surdos e ouvintes.

6.4.1.1 Reações e Comentários do Caso 1

A história foi apresentada ao estudante acompanhado de seu intérprete, na época, Felipe, que o auxiliou desde o início de seu ingresso no Curso de Engenharia. Ambos olhavam e ouviam atentos a tudo que estava sendo exposto. Algumas expressões faciais revelavam emoção e concordância com o que estava sendo narrado.

Ao final, os dois olharam para pesquisadora, com olhos marejados e um sorriso acanhado. Daniel iniciou sua resposta através de seus sinais. Expressou forte emoção, disse que não conseguia encontrar palavras e não sabia o que dizer. Confirmou ser a sua história, fez comentários sobre a necessidade de mudar pequenos detalhes, o que fizemos de imediato, e agradeceu com um sorriso e um abraço.

Felipe, visivelmente, emocionado agradeceu, comentou que além da história está bem contada, surpreendeu-se com o comentário sobre o intérprete, porque nunca esse profissional foi lembrado, fica no esquecimento a sua contribuição e o caminho compartilhado durante todo o processo educacional do surdo. Desta forma, deixou evidente em seu discurso, carregado de emoção, o seu contentamento por ser valorizado.

Daniel, dentre os surdos participantes da pesquisa, revelou ser o mais engajado com a cultura surda e envolvido com a causa e as lutas desse povo. Em alguns momentos, atuou no grupo como um cofacilitador devido a sua liderança natural exercida com os surdos. Revelou uma identidade surda genuína, embora a princípio tenha percorrido os caminhos das orientações ouvintistas. Em seu discurso, sobressaía sua identificação com o povo surdo e ressaltava o seu orgulho de ser Surdo. Através de seu compromisso político com seus iguais e suas atitudes baseadas a partir de um pensamento coletivo, Daniel inseriu-se pelo seu mundo surdo em busca de compreendê-lo com o propósito de falar com segurança sobre sua causa, por acreditar que “a principal chave para o surdo entrar no processo de discussão social de sua diferença, de seu ser outro é o conhecimento” (Perlin & Quadros, 2006, p.184).

Ao retornar ao campo e resolver visitar a cidade de Daniel, o depoimento dos colegas e familiares revelou o quanto a língua primeira dele era a língua de sinais, pois, mesmo sem saber da existência de uma língua própria, reconhecidamente oficial e pertencente aos surdos, os entrevistados falaram com empolgação sobre a língua que ele havia criado para falar com as pessoas de seu convívio, o seu dialeto com sinais caseiros. Além disso, Daniel referiu ainda que, ao conhecer a LIBRAS e à medida que aumentava a sua fluência linguística, deixava de lado os seus sinais criados e os amigos comentavam ser esta nova língua muito difícil, apenas lembram-se da mais antiga. Na verdade, esta forma criativa foi a saída encontrada para se expressar e ser compreendido.

Laborit (1993/1994), em sua busca de comunicação com o mundo dos ouvintes, também criou a sua língua, antes de entrar em contato com a língua de sinais francesa e chegou até a nomeá-la, já que era tão exclusiva entre ela e sua mãe. A atriz expõe “mas nossa maneira de nos comunicarmos era instintiva, animal, chamo-a de ‘umbilical’. (. . .) Minha mãe não me impedia de gesticular, como lhe haviam recomendado” (p. 17). Torna-se evidente nos relatos que Daniel e a atriz tiveram mães que aceitaram a sua condição de ser surdo e permitiram que fizessem uso de sua forma de comunicação genuína.

Além disso, Laborit refere-se a sua grande luta com a escrita e, similarmente, Daniel propagou a sua dificuldade com a escrita, a qual se transformava em um forte enigma a ser destrinchado pela professora. Dificuldade comum ao surdo por ter sua escrita própria com falta dos conectivos e a forma de construção de frase trazia em primeiro lugar o principal a ser dito. Especificidade comprovada através de Laborit (1993/1994) quando revela “tinha mais medo do escrito do que do oral. Isso pode parecer curioso para um ser que tem dificuldade para pronunciar as palavras, mas escrever é um exercício ainda mais difícil” (p.08).

Esse menino sonhador expunha, como Perlin (2010), que “o direito à vida, à cultura, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar leva a pensar uma esfera pública de

luta central, das mais simples para as mais amplas e mais centralizadas” (p. 71). Por este pensamento, Daniel envolveu-se com o movimento surdo, não em causa e interesse próprios, mas em prol de sua comunidade, em prol de seu povo.

Simplesmente assim, o que ele deseja é ser quem é e exercer o seu direito a cidadania de forma igualitária. Como pode ser esclarecido através das ideias da autora surda, que se inteirou nessas lutas e na compreensão desse seu povo e de seus direitos, para evidenciar o caminho tomado por este surdo, professor e engenheiro, trilhou com a mira em suas conquistas.

A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação, na perspectiva surda, focaliza a perspectiva de uma sociedade onde os surdos são cidadãos normais e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais (Perlin, 2010, p.71).

Esse pensamento traduz a trajetória desse construtor de sonhos que mantém o foco no sucesso em todas as áreas de sua vida, a partir de seus esforços, sem esquecer-se de pensar no plural.

6.4.2 Caso 2 – Aprisionada ao Preconceito.

Na gestação de Isabela, sua mãe teve rubéola, no pós-parto ocorreram algumas complicações e seus pais foram em busca de recursos médicos mais avançados, na cidade de São Paulo, a capital mais adiantada do Brasil e a maior metrópole das Américas. Na qual, foi diagnosticada a surdez e houve a indicação do uso de aparelho auditivo, acompanhado do tratamento fonoaudiológico. Como de praxe, não houve a indicação do uso da língua de sinais. E desse modo Isabela foi iniciada na busca de uma “normalização”, através da tentativa de fazê-la falar para conviver no mundo dos ouvintes.

Ao chegar à fase escolar, Isabela ingressou em uma instituição educacional que havia a proposta de ensinar aos surdos, e lá muitos surdos sinalizavam, mas ela não sabia se

comunicar através da língua de sinais. Desse modo, passou a sentir-se presa dentro de sua condição surda, porque não estabelecia diálogos com seus colegas, embora a ênfase da escola fosse a terapia da fala, com o objetivo de oralizar o aluno. Existiam, inclusive, as aulas de exercícios da fala que eram realizadas diante de um espelho.

Insatisfeita com a metodologia e a falta de comunicação com os colegas, Isabela foi para uma escola de ouvintes, inserida entre as escolas de metodologia de ensino tradicional e, desse modo, exigia muito o conteúdo do aluno. Nessa escola, como ela mesma expressou, viveu um horror. Relatou que se prejudicou muito, por conta de tudo que viveu no que diz respeito à relação com colegas e professores, além das fortes exigências em relação ao conteúdo das disciplinas e de sua participação. Mais uma vez, teve que sair e, buscando maior acolhimento e aceitação, trocou por uma escola menor e de proposta mais inclusiva.

Nessa nova escola, menor e mais aconchegante, Isabela interagiu bem com os ouvintes e admitiu que recebia muita ajuda deles, inclusive para as provas. Em seus relatos, disse com ar de descrédito, que não sabia o que acontecia, não gostava de estudar e nem estudava nos dias de provas. Mas, sem saber o que verdadeiramente acontecia, surpreendia-se porque no final era aprovada.

Ao lembrar essa escola e comentar sobre alguns episódios corridos, Isabela emocionou-se e revelou visíveis lágrimas em seus olhos. Isso porque nessa instituição, quando tudo parecia bem, passou a sentir o forte incômodo do preconceito. Algumas pessoas faziam chacota com ela, gerando desconforto com a situação. Não via graça nas brincadeiras de gozação e isso a afligia bastante.

Recordou que não era só o fato da surdez. Era muito magrinha, quando criança, e muitos faziam gozações chamando-a de raquítica. Achava ruim e sofria muito com tudo isso. Além disso, ficava muito aborrecida com a atitude de seus colegas e pouco havia interferência dos educadores, que não conseguiam controlar aquela forma deles a

machucarem e, por conta disso, decidiu sair da escola outra vez. O mais pesaroso dessa situação foi que a instituição educacional, a princípio parecia acolhedora, passou a agir de forma desrespeitosa e a dor do preconceito gritou mais alto, e por não encontrar outra saída, trocou de escola.

Seu desejo não era estudar, não queria ir à escola por ser algo que a feria e exigia muito dela. No entanto, por conta da família que incentivava e orientava para permanecer estudando, ela não desistiu. Assim, voltou a sua escola inicial e reviveu sua aflição com a incompreensão, pois não conseguiu acompanhar o ritmo dos colegas, não absorveu o conteúdo e não entendeu nada. Nos dias de avaliação, a angústia era maior, entregava a prova em branco e saía aos prantos. Assim sendo, foi transferida e, na nova escola, contava com alguns amigos ouvintes que respeitavam o fato de ser surda. Para ajudá-la no processo, sua escolarização contava com um reforço de ensino em casa. Mesmo assim, ao cursar a quinta série, foi reprovada e experimentou a decepção de ser retida na escolaridade.

Isabela fez uma peregrinação pelas escolas, na busca de sentir-se aceita e na tentativa de acatar os seus anseios de aprendizagem. Foi uma criança muito tímida, principalmente na escola, consecutivamente era reclusa e não se comunicava com os outros. Como evidenciou em suas lembranças, ao afirmar não ser fácil sua vida no colégio, porque os colegas provocavam-na ou colocavam-na em situações constrangedoras.

Em suas andanças, no intuito de encontrar uma boa escola, chegou ao Instituto Cearense de Educação dos Surdos, local onde esteve mais a vontade e começou a estudar língua de sinais. Ela disse de modo engraçado que o bom mesmo, de lá, eram os amigos. Dentre eles, havia um especial e passaram a andar, a estarem sempre juntos e o grande amigo a introduziu no ensino da LIBRAS. A sua felicidade e o seu bem-estar com a escola e os amigos revelou haver uma incessante procura por seus iguais, por acolhimento, amor e amizade.

A partir do uso da língua de sinais, experimentou um novo interesse pelos estudos, pois dessa forma não precisou de reforço escolar. Além disso, saiu da rede particular de ensino para escolas públicas, que apresentavam a proposta de inclusão. Para seguir com o Ensino Médio, foi à escola vizinha ao Instituto dos Surdos. Já nessa escola, sentia-se muito bem por haver outros alunos surdos, aos quais se juntavam para conversar em LIBRAS. Nesse período, tinha muitos amigos surdos e constituiu um grupo de amizade para saírem juntos, em busca de diversão. Nota-se que ao encontrar aqueles que interagiam e desenvolviam uma comunicação espontânea dava início a quebra das amarras do preconceito.

Sua incursão na escola pública não gerou desconforto, nem impacto nas pessoas, embora Isabela fosse procedente de uma família de poder aquisitivo bem acima da família de seus colegas. Apresentava-se, sempre, bem vestida, com seu material escolar bonito e organizado, o que causava admiração a todos. Quanto ao seu desempenho educacional, havia um comentário corriqueiro, entre os professores, que indicavam como o melhor rendimento da sala, entre surdos e ouvintes. Ao sentir-se aceita e acolhida, a aluna pode desenvolver o seu potencial e alcançar o bom desempenho escolar tão almejado.

Por muito tempo, antes de estudar com os colegas surdos, Isabela não percebia que havia uma diferença, pois só era marcada com esse traço de não normalidade quando tinha que ir ao fonoaudiólogo e não sabia por quê. Chorava e esperneava muito para não ir aos atendimentos, pois aquilo forçava muito a sua natureza e repetia os exercícios sem compreender o objetivo. Contudo, diante de sua reação adversa, a família e o profissional explicavam ser preciso para educar e controlar sua voz. Ao que se refere com pesar porque falava muito ruim, muito alto e que não tinha o controle sobre seu tom de voz.

Ao lembrar-se desses fatos, dessas cobranças sem respeito à sua condição de pessoa surda, o rosto de Isabela enrubesceu, prendeu seu corpo e deixou cair uma lágrima sentida e a

expressão de forte som de choro. Após a emoção inicial, sinalizou para explicar que todos reclamavam de sua voz muito alta e de sua fala descontrolada.

Revelou que sempre quis aprender a língua de sinais e, ao entrar em contato com a LIBRAS, sem precisar fazer uso da voz para se comunicar, começou a vislumbrar outras formas de ser e de se posicionar no mundo. Relatou, com muita emoção, o seu desabrochar para este novo mundo e assegurou que ao começar a sinalizar não parou mais. E, com convicção, diz que, mesmo sabendo oralizar um pouco, a sua escolha é pela língua primeira através dos sinais.

Nesta forma, o não querer ir à escola estava relacionado ao sofrimento que passava por lá e não ao desinteresse pelo processo de aprender. Pois ao superar as questões de constrangimento experienciadas, aumentou a sua dedicação ao estudo e conseguiu entrar na Universidade no Curso de Ciências Contábeis. Com segurança, disse que havia se realizado como pessoa.

No entanto, explica que vez ou outra o preconceito ou a visão preconceituosa faz-lhe uma visita reflexiva com o seu passado. Comentou sobre a forte lembrança triste, de uma amiga ouvinte que em sua ingenuidade infantil contava como sendo a melhor amiga, estudavam juntas na quarta série e partilhavam brincadeiras e segredos, mas com o tempo e a distância, era tudo uma bela recordação, pois ao reencontrar a amiga da infância, coincidentemente, pelo Campus Universitário, parecia que nada daquilo significava para ela e, com amargura, Isabela disse: “Ela é do Curso de Direito, ela está diferente... Ela é ouvinte”.

A tristeza visível jorrou as marcas do preconceito vivido diante das diferenças. Como se por ser ouvinte não fosse possível compreender nem sentir como a “Isabela Surda” e que ter uma amiga surda ficaria apenas para o período da infância.

6.4.2.1 Reações e Comentários do Caso 2.

Durante a leitura de sua história, percebia-se o sorriso nos lábios de Isabela e o sinal de confirmação a transparecer a sua concordância com o relato de tudo que viveu, mesmo quando o sorriso dava lugar a uma expressão triste e de choro contido a expressar forte emoção nas infelizes passagens.

Comentou que a história estava muito boa e refletiu sobre a importância de ser divulgada para que os ouvintes soubessem e avaliassem o sofrimento do surdo e o que suportam desde a infância até o ensino médio. Também pudessem perceber a falta que um intérprete faz para o aluno surdo.

Emocionada fez crítica à educação tradicional com suas metodologias rígidas que ela não conseguiu assimilar e provocou tantas mudanças de escola. Complementou dizendo que, não falou do Ensino Superior, porque tudo que queria era estudar na Universidade e agora sente-se muito feliz.

Em decorrência de sua dificuldade para ser acolhida, adaptar-se e aprender, foi gerado essa correria a procura de uma instituição que a acolhesse para poder se desenvolver e aplicar o seu potencial. E isso se deu porque “as diretrizes para educação dos surdos apontada pelo MEC não chegaram à maioria das escolas que recebem surdos, estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize” (Stumpf, 2008, p.25). Com os professores despreparados, a escola oferece uma inclusão marginal e põe ao largo aquele que não segue a norma, aquele que rompe com os padrões esperados pela sociedade ouvinte.

Laborit (1993/1994), em seus relatos, trouxe fortemente a questão da escola que não os acolhe e contou sobre algumas experiências marcantes em sua história educacional: “Não suportava mais aquelas aulas, não suportava ler os lábios, não suportava lutar para produzir os ruídos de minha voz, (...) não suportava os professores desanimados, que constantemente

me repreendiam, me diminuía diante dos outros” (p. 89). E similarmente a Isabela, a autora saiu de sua escola devido ao constrangimento causado com toda situação e despreparo dos professores.

Em seu relato, Isabela revelou a marca do preconceito presente na escola, nas explicações da família e dos profissionais da fonoaudiologia. O que é ressaltado por sua atitude no momento que se expressa para interagir e comunicar-se e emite alguns sons altos, dos quais não tem controle, quando é advertida que está ocasionando barulho e pode atrapalhar e interromper a sala de aula ou em qualquer outro lugar, onde seus sons possam ser escutados, ela pede desculpas e revela no rosto o seu embaraço. Botelho (2009) sublinha que “sujeitos surdos oralizados e não oralizados dominam apenas parcialmente a língua oral. Na interação verbal, frequentemente o aspecto formal da fala é motivo de apreensão, porque representa a revelação do estigma, da marca intrínseca que muitos consideram possuir, por serem surdo” (p.149). Isabela comentou que em sua casa não há o uso de LIBRAS e que gesticula ou escreve para poder se comunicar. Ao que Stumpf (2008) infere: “As experiências comunicativas frustrantes são sentidas por ambas as partes” (p.27).

Em seu encolhimento pelo preconceito, Isabela muitas vezes não acreditou em si mesma e percebia como se houvesse um olhar crítico sobre ela devido a sua condição surda. Em face de seu sofrimento, deixou registrado o mal-estar causado pelas interações com os ouvintes. Sentimentos também identificados por Botelho (2009), em seu estudo sobre essas dificuldades interativas:

As razões principais estão no âmbito da representação que têm dos ouvintes e o valor excessivo que se confere a fala, que o entorno familiar e o atendimento profissional ensina e reforça ao longo do processo de socialização. Falar vai se tornando, equivocadamente, sinônimo de ser pessoa (p.152).

Diante do relato da história de Isabela, foi solicitada uma reação da intérprete, Natália, a qual acompanhou a aluna com sucesso durante um semestre e conhecia bem a realidade das

escolas. Em seu comentário, os valores de Isabela foram enaltecidos, ela avaliou de forma crítica as questões expostas e chamou a atenção para a importância da divulgação dessas histórias com argumentos precisos sobre o papel do educador em Instituições de Ensino Superior.

Natália destacou ainda que essa divulgação com os casos reais contribuiria com os estudiosos e os docentes que atendem aos alunos surdos, considerando ser um país gerador de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e muitos desconhecem a realidade dos alunos. Além de ressaltar que para ensinar o professor deve conhecer o mundo pertencente ao aluno e não se restringir a apenas saber que haveria um aluno com deficiência em sua turma, mas ter conhecimento do que se passa e acontece em decorrência da deficiência e, no caso do surdo, como se sente ao se comunicar em outra língua. A intérprete propôs divulgação como abertura da comunicação para além da academia, porque mesmo o surdo com uma família bem estruturada, não era comum ter uma boa comunicação com seus familiares e isso interfere completamente no desenvolvimento acadêmico.

Especificamente para o fonoaudiólogo, seria imprescindível essa revelação, pois seria oportuno perceber a “fala” do próprio surdo sobre esse consultório como um espaço produtor de voz e compreenderia por que o surdo não gostava de ir para esse profissional e participar desse tipo de atendimento. Descobrir-se-ia que não é porque não seja bom para o surdo, mas desvendaria que negação do surdo em participar e colaborar com o tratamento está para além do imaginado pela família e os profissionais. Descobririam que o tratamento não ocorreu porque o surdo era birrento³ ou por ser um trabalho chato e cansativo para ele, mas o comportamento de negação representaria algo mais profundo, pois rejeitava o tratamento porque não entendia o objetivo e nem compreendia o porquê de realizar o procedimento com

³ Palavra muito utilizada no Nordeste brasileiro para indicar pessoa insistente, obstinada, teimosa.

tanta repetição, além de descobrirem a possibilidade de não haver identificação do surdo com esse tratamento e essa forma de se comunicar.

A intérprete acreditava que o fonoaudiólogo, ao entrar em contato com os relatos dos surdos, poderia refletir sobre sua prática e até sentir desejo de mudar. E, por meio desse modo reflexivo e crítico, poderiam surgir novas metodologias para trabalhar com os surdos através de uma proposta imbuída de respeito ao desejo e às escolhas do surdo. Com o propósito de atingir à proximidade entre surdo e ouvinte que se afastavam dos consultórios porque a terapia da fala buscava a “cura”, a eliminação da surdez e a promoção da fala. Proposta que chocava o surdo por ter que se esforçar para ser outro.

Como foi revelado: as experiências de vida de Isabela não foram diferentes. A sua entrada na escola foi frustrante e a insistência por um tratamento da fala, inclusive na escola, deixou marcas profundas. Isso porque a maioria de suas escolas e de seus tratamentos trazia em seu bojo a perspectiva clínica, a perspectiva médica com o objetivo da cura ou a proximidade da cura. Ao que possa parecer mais conveniente, como pode ser esclarecido por Rodrigues e Pires (2002):

A aprendizagem da fala pelas crianças surdas é realizada nas escolas, com terapeutas da fala e é mais uma das ações para minimizar a surdez e as dificuldades comunicativas, permitindo também aproximá-los à norma, reduzindo as diferenças entre crianças surdas e ouvintes (p.394).

6.4.3. Caso 3 – O Desprezo da Cidade Grande.

Em uma pacata cidade do interior, uma jovem senhora acometeu-se de rubéola em sua gestação e isso causou preocupação, mas não desespero. A gravidez seguiu sem grandes problemas e nasceu um graúdo e lindo bebê de pele e olhos claros, a quem deram o nome de Hugo.

Os pais sempre foram muito próximos e deram toda assistência ao filho. A surdez foi apresentada desde seus primeiros meses e, por volta de um ano de idade, foi detectado problemas de coordenação motora. Diante disso, a família logo procurou amparo e foram à procura de profissionais para assisti-los.

Hugo tinha um irmão mais velho e uma irmã mais nova, ambos ouvintes e sua educação não revelava diferenciação, ou seja não era tratado com “peninha” e as regras educacionais serviam para todos os filhos. Assim, sempre houve a sua aceitação pelos pais e irmãos. Por sentir-se na mesma condição, nunca perguntou o que tinha nem falava sobre sua condição de ser surdo. No entanto, alguns tios e os avós queriam fazer concessão inferindo que ele era “doentinho”, mas os pais nunca acataram essa forma piegas diante do filho nem agiam com distinção dos demais.

A família morou por muito tempo nessa cidade interiorana, na qual o menino brincava muito, sentia-se livre e feliz. Como seus avós também moravam no mesmo interior e deixavam-lhe muito a vontade rodeado de atenção e carinho, ia e vinha sozinho à casa deles quando bem queria. Essas visitas a avó e as tias eram muito prazerosas e Hugo levava a vida com leveza e ludicidade. Até o dia que seu pai recebeu a proposta para trabalhar na capital cearense e foi transferido com sua família.

Esse menino pacato e feliz, ao chegar a Fortaleza, perdeu sua segurança de andar livremente pelas ruas e passou a ficar muito mais em casa, pois não tinha mais os amigos para brincar, nem os avós para visitar e começou a sentir-se muito solitário.

Na capital, foi para uma escola específica para surdos que na época trazia a proposta de ensinar surdos com ênfase na oralização. Embora houvesse alguma sinalização entre os colegas, sugeria-se não sinalizar nem sequer fazer uso de gestos nas conversações. Nessa escola, Hugo passou a ter contato com colegas surdos que antes não conhecia em sua cidade e nunca havia encontrado outro surdo. Mesmo percebendo outros de igual condição, sentia-se

incomodado, sofria muito porque as crianças desprezavam-no e passou a ficar “sério” na escola. Como ele conta, parecia que eles não o entendiam e isso não acontecia em seu interior. Assim, viveu muita coisa nessa escola, mas quando questionado dizia não lembrar em seus detalhes. O menino feliz do interior pensava que essa nova cidade, essa tal de cidade grande, havia tirado-lhe os amigos e a espontaneidade de brincar. Percebeu-se defraudado em sua liberdade e fechou-se para o mundo externo.

Por sentir intenso distanciamento de seus colegas de escola, preferiu ficar no acolhimento de sua família que sempre o respeitou, mesmo que ficasse sozinho sem amigos. Como fazia parte dessa escola oralizante com a sugestão de não sinalizar nem gesticular na comunicação, não sabia como se comunicar. Durante toda sua infância e parte da adolescência, foi orientado a apenas oralizar, mas não se percebia capaz de ter uma fluência, de compreender e ser compreendido e cada vez mais se isolava. Calava por não saber estabelecer uma conversação e guardava suas mãos por não ter fluência na sinalização e não ter afinidade com os colegas.

Assim, cresceu solitário e pensava que bom mesmo era ser ouvinte e com emoção confessou que esse era seu maior desejo: ser ouvinte. Não gostava dessa condição que impedia a sua participação de forma espontânea e sofria por não saber o que deveria fazer para ser como os ouvintes. Depois de algum tempo e muito sofrimento em silêncio, descobriu que através do método oralizante não obteria sucesso, não conseguira falar como os demais e não sabia qual o problema que havia com ele. Então, propôs à sua avó comunicar-se apenas por meio da escrita ou de gestos. Assim, passou a escrever bilhetes para os familiares quando queria dizer ou precisava de algo, pois eles não sabiam a língua de sinais. Mas ele percebia aos poucos que através dos gestos comunicava-se melhor com as pessoas. Essa naturalidade com a comunicação gestual ainda não havia sido percebida como algo genuíno e intrínseco ao surdo.

Hugo só aprendeu a Língua de Sinais por volta de 16 anos, quando foi percebido que ele procurava se comunicar com os sinais, a forma mais apropriada e inerente ao surdo. O próprio jovem percebia-se como uma pessoa omissa que vivia em casa e solitário até o momento que passou a fazer uso de LIBRAS como forma de se relacionar com o mundo, pois com essa nova modalidade sentia maior facilidade para perceber, compreender e conversar com as pessoas.

Ele não oralizava porque não sabia e não conseguiu desenvolver esta forma de comunicação. E quando seus amigos, na infância e na juventude, perguntavam se ele era surdo, não respondia, simplesmente, silenciava e continuava a brincar. A sua fala tornou-se restrita à sua família porque tinha vergonha de não se expressar bem, mas até no seio familiar as pessoas muitas vezes não o entendiam.

Quando contava 20 anos, passou a ter mais interesse por sua língua e pelas causas do surdo, assim procurou inteirar-se sobre os eventos que aconteciam com o tema da surdez, mas sua participação era restrita. Nesse momento, passou a ser mais consciente quanto à sua condição surda e a pensar em investir em sua formação acadêmica. Percebeu o quanto demorou em adquirir o conhecimento de sua língua de sinais e o quanto isso bloqueou a aquisição de novos conhecimentos, barrou a relação mais aberta com as pessoas e a convivência ampla com seus amigos surdos. Fato que contribuiu para sua escolaridade ter sido tão sofrida. Revelou, com certo desgosto, que para conseguir entrar em um Curso Superior submeteu-se a dez Concursos de Vestibular⁴.

Em decorrência desse sentimento de menos valia expresso por Hugo, originado por dificuldades vividas na escola, do desprezo e da indiferença dos amigos houve um refúgio no silêncio para não divulgar a visão de não fluente nas duas modalidades linguísticas e de incapaz na exposição de suas opiniões.

⁴ Concurso necessário, no Brasil, para ingressar em Instituição de Ensino Superior.

Com a maturidade chegando, vendo o movimento dos colegas surdos no meio acadêmico foi à procura de um trabalho e da obtenção da carteira de habilitação. Ao que os pais contribuíram por meio de incentivo e orientação.

Diante de suas conquistas, a família regozijou-se, mas lamentou o comentário de muitas pessoas e a admiração, com ar de descrédito, ao saber que Hugo dirigia e trabalhava. Tal opinião é comum em parte da população ouvinte que não acreditava na capacidade e possibilidades da pessoa surda. Contrariando essa visão pessimista, logo que entrou na Universidade, no Curso de Ciências da Computação, conseguiu estágio, em um projeto com direito a bolsa remunerada, demonstrando que o surdo pode atuar no meio acadêmico como qualquer outro estudante e obter as mesmas oportunidades.

Embora fosse de pouca conversa, revelou ser uma pessoa que gostava de ter muitos amigos surdos e de curti-los em sua casa com encontros regados a churrasco. E, para sua satisfação, os pais promoviam esses eventos porque havia nele uma felicidade similar a felicidade expressada na infância, quando brincava livremente e interagia com os amigos. Essa demonstração de felicidade revelou que naquela ocasião poderia ser ele mesmo e comunicar-se em sua língua de forma clara e fluente.

A família de Hugo, como tantas outras não sabia LIBRAS, dizia não entender nada e referia ser muito difícil aprender essa modalidade de língua. Procurava interagir com os amigos do filho através da escrita e não tentava desenvolver com Hugo essa língua tão importante para ele. Quanto a isso, Hugo não exigia da família a busca pelo conhecimento de sua língua, pois havia se acostumado com a forma de comunicação caseira.

Em família, permaneceu a proposta de leitura labial e quando os familiares não conseguiam entendê-lo pediam para escrever, ou seja, utilizavam o artifício proposto por Hugo. E assim os membros da família permaneceram acomodados diante da comunicação por terem criado seus próprios meios de expressão.

Os pais de Hugo mostraram-se muito participativos e presentes em sua educação e revelaram forte preocupação quanto ao futuro desse filho, pois presenciaram algumas injustiças com os surdos na área do trabalho. Revelaram que muitas empresas não respeitavam o nível superior conseguido com tanto esforço e reservavam trabalhos de baixo nível e até braçal para eles.

No decorrer de seus relatos, fez questão de referir-se a um detalhe para mostrar a coincidência de ter tido tão perto um amigo sem saber que ele estava lá. Naquela cidade de nome “engraçado” Tabuleiro do Norte que foi o berço das brincadeiras de Daniel, também foi o espaço da felicidade de Hugo. Contudo, essas crianças nunca se encontraram até chegarem à cidade grande e estudarem na mesma escola, na fase da adolescência e voltaram a se (re)encontrarem na Universidade, na área de exatas.

A cidadezinha, da liberdade e da felicidade infantil com momentos prazerosos, tomou outro sentido e só haveria graça voltar para lá quando sabia que iria encontrar o amigo Daniel, para que assim garantisse a presença de alguém com quem pudesse conversar livremente.

6.4.3.1 Reações e Comentários do Caso 3

Durante a contagem da história, Hugo concordava com o relato através de um sorriso envergonhado e confirmava com a cabeça e as mãos. No final, por ser reservado, disse apenas ter gostado da história e que era isso mesmo: Ele gostava muito de se encontrar com seus amigos surdos e a sua família era muito unida.

Outra vez, a intérprete Natália contribuiu com seus comentários por ter colaborado com a escuta do relato e presenciado a reação do surdo ao entrar em contato com suas lembranças, com a sua vida. Ela afirmou que não tinha conhecimento desses momentos vividos por Hugo em sua infância e ao ouvir o relato de sua história passou a compreender o

porquê de ele ser assim calado, não se impor nem questionar. Ficou a imaginá-lo bebê, ele criança brincando feliz e interagindo, visitando sua avó, porque o Hugo revelado para ela já era este da cidade grande mais tímido, mais calado e fechado. Disse ainda, muitas vezes ter procurado chamar a sua atenção, mas ele permanecia reservado em seu silêncio. Findou afirmando que sempre era muito emocionante ouvir o relato sobre a vida dos surdos e com a voz embargada, que não encontrava palavras, afirmou: “Fico muito emocionada”.

As ponderações sobre os relatos serão iniciadas com a indicação que Hugo igualmente a outros surdos começou sua escolarização através de uma proposta de ensino para surdo com ênfase na oralização. Só veio ter contato mais estreito com a língua de sinais a partir de sua adolescência, quando já se sentia emudecido em suas tentativas de estabelecer comunicação com as pessoas, como assinala Laborit (1993/1994) “parece preferível esconder-se, como se fosse um pouco vergonhoso. Conheci surdos que sofreram durante toda sua infância essa humilhação, e que não deixam desabrochar, mesmo agora, a sua língua” (p. 650). O constrangimento diante de sua condição de ser surdo levou Hugo a evitar falar, comportamento repetido até hoje quando beira a fase de um jovem adulto.

A escola indicada para surdo não o acolheu como esperava porque “a prática da ouvintização assume diferentes modelos de escolarização do surdo” (Perlin, 2010). A exigência da escola pela oralização gerou marcas profundas que por não conseguir atender as exigências, não se sentia aceito pelos colegas e não encontrava uma saída e, aos poucos, foi “emudecendo” (p.68).

Por muito tempo em sua infância, não conseguiu sequer responder aos colegas ou perceber para si mesmo que era surdo, preferia continuar a brincadeira a simplesmente confirmar a sua condição quando era questionado se era surdo, como aponta Botelho (2009):

Ser surdo representa, assim, para muitos sujeitos, um segredo a ser ocultado, uma marca profundamente depreciativa. A diferença é vivenciada como desigualdade. Sendo socializada com essa crença, a pessoa surda aprende a se

enxergar como não humana, incompleta, e vive a surdez como um segredo a ser ocultado, uma chaga a ser encoberta (p.152).

Hugo não se percebia como surdo e revelava a sua identidade de transição quando havia uma proposta de oralizar em todos os ambientes, até que conseguiu gritar em seu silêncio o seu descontentamento com a sua condição e a comunicação imposta pela escola e em casa.

Ao começar a se perceber em sua condição, pedia para ser surdo porque não conseguia ser ouvinte. Ele afirmou que não oraliza nem nunca conseguiu oralizar de maneira compreensiva e a sua comunicação restringia-se aos seus familiares. Para ele, era angustiante a sua condição surda e questionava sobre como iria comunicar-se porque não havia aquisição da língua portuguesa, a língua de seus pais e de seus colegas, nem havia a aquisição da língua de sinais, ou seja, sua comunicação era exclusivamente a partir da criação de gestos e de sinais caseiros. Lentamente, ele atendia suas necessidades em família, aceitava-se surdo e conseguia crescer.

Durante todos os encontros do grupo focal e pelo Campus, o colaborador mantinha-se reservado diante das discussões acirradas e não se envolvia politicamente com as questões de sua cultura surda.

A partir dos dados observados, pode-se afirmar que Hugo foi silenciado diante da reação das pessoas à sua condição surda, pois preferia o silêncio diante dos ouvintes por não se sentir com valia nessa sociedade falante. A experiência mutista de Hugo confirmou o que Silveira e Rezende (2010) asseguram “os surdos na Modernidade se constituíram nos discursos como *deficientes auditivos*, com *déficit de audição*, além de outras terminologias, resultado de enunciados discursivos que, ao longo dos tempos, sofreram dentro de uma estratégia de menos valia sobre o seu *ser surdo*” (p.62).

Com o passar do tempo e a chegada ao mundo adulto, as necessidades eram outras e Hugo foi atrás de conquistas na área acadêmica e pessoal. Com isso surgiu a preocupação dos pais com o mercado de trabalho que denuncia e fez refletir sobre a confiabilidade ausente nas empresas e na sociedade em geral sobre o potencial da pessoa surda. A partir desta reflexão, tornou-se evidente uma realidade existente na sociedade sobre o descrédito na competência do sujeito surdo e em sua capacidade de ascensão em uma empresa.

Em relação ao ajuizamento da cultura ouvintista sobre a competência do surdo, Perlin (2010) comenta: “A ideia de o surdo concentrar-se facilmente em suas atividades sem a distração do barulho leva a imagem do surdo como produtor braçal de produtividade” (p.55). Isso comprovou que a apreensão dos pais diante do mercado de trabalho não é infundada. Portanto, a questão principal não é ter profissão, o mais importante é saber em que profissão o surdo vai atuar porque “é muito raro ter mão-de-obra surda com especialização maior, que exija mais preparo intelectual, e, quando esse preparo existe, o surdo não é contratado para exercer a sua habilitação plena, mas para um cargo menos exigente” (Silveira & Rezende, 2008, p.73).

6.4.4. Caso 4 – (Des)envergonhando para Falar através de Sinais.

Já de princípio, ao se tentar ingressar na incursão da história de vida de Diego, ele deixou transparecer a sua tamanha timidez e vergonha de se expor sobre sua condição de ser surdo ao afirmar: “Eu não lembro muito como tudo aconteceu”. [Referindo-se a causa de sua surdez]. Porém, de forma acanhada, começou a trazer suas lembranças, dizia lembrar-se pouco de sua infância e ressaltava que quanto à surdez não entendia nada. Era alheio a tudo isso, pois só convivia com ouvintes.

Iniciou sua escolarização entre quatro e cinco anos de idade em uma escola para ouvintes localizada em seu bairro. Mas não entendia nada porque as pessoas só falavam.

Então, na primeira série, seus pais resolveram levá-lo para uma escola com atendimento aos surdos com oralização e, esporadicamente, usavam língua de sinais.

Essa escola era de metodologia tradicional com sua rigidez diante do cumprimento das regras e apresentava o foco na oralização, mas as crianças usavam a língua de sinais entre eles. Com ar de insatisfação, Diego, mais uma vez, afirmou que não entendia o que expressavam. Ficou nessa escola até a quarta série e aprendeu com os colegas um ou outro sinal. Seu aprendizado foi escasso por não ser a ênfase da escola, os alunos tinham aula de oralização, havia exercícios diante do espelho e precisavam aprender a falar. Na época, ele usava um aparelho auditivo que chamava a atenção porque tinha uns fios e um aparelhinho enganchado. Isso o desgostava porque era feio, todos olhavam e por isso rejeitava andar com aquilo.

Como a escola findava sua proposta educacional na quarta série, ele voltou para sua primeira escola, onde acreditava não ter aprendido nada, mas pensava que o tempo era outro. A necessidade era seguir seu processo educacional e retomou a escola de ouvintes até concluir o Ensino Médio. Nessa escola, pouco conversava e quase não interagia além de ter poucos amigos, acompanhava as matérias, mas vez ou outra ficava para recuperação – aulas extras para repor as notas.

Assim, permaneceu no mundo dos ouvintes por todo esse tempo e teve pouco contato com outros surdos decorrente da proposta familiar para se desenvolver através do oralismo com acompanhamento em Fonoaudiologia desde muito pequeno. Quando foi crescendo, rejeitou o tratamento e abandonou. Após algum tempo, ao ingressar na Universidade, sentiu necessidade de maior fluência na comunicação e retornou ao tratamento fonoaudiológico. Mas algo o incomodava profundamente, a profissional insistia sobre o retorno do uso do aparelho e contrariado resmungava: “De novo isso!” A profissional explicou sobre a evolução

tecnológica que o aparelho apresentou, mas, mesmo assim, ele pensava que iria chamar a atenção das pessoas e não queria usá-lo.

Lembrou que em casa a comunicação era exclusivamente oral e quando não era compreendida a sua fala as pessoas pediam para falar mais alto e para repetir diversas vezes, como nem sempre conseguia ser claro, utilizava o artifício de apontar e de fazer gestos. Quando era o receptor da comunicação tudo complicava, pois não compreendia frases completas e sua compreensão restringia-se muitas vezes às palavras soltas.

Comentou que, ao entrar na Universidade, não se identificou como surdo nem solicitou intérprete porque oralizava muito bem, embora tenha advertido não ter uma fluência como os ouvintes com a mesma habilidade e rapidez. À medida que o ano letivo avançou, passou a sentir dificuldades de comunicação com os professores e com os colegas, isso o fez perceber que, para aquele nível de comunicação, seria preciso maior fluência na língua, embora ele utilizasse o artifício da escrita, da mímica e outras formas de expressão na tentativa de ser compreendido.

Nesse período, perdeu algumas disciplinas por não assimilar o conteúdo. Os professores ficavam aflitos sem saber como alcançar o estudante e fazê-lo compreender a matéria porque o entendimento do conteúdo das disciplinas era muito lacunar e gerava baixo rendimento e frustração. Ao mesmo tempo em que a compreensão entre os colegas era quase nula e o deixava isolado.

Como enfatizou em seu relato, não havia convívio com surdos e no Campus universitário via-os de longe e não se achegava. O aluno surdo da engenharia e outras alunas surdas da área da saúde procuravam por ele, chamavam para participar das conversas porque queriam integrá-lo ao grupo de colegas surdos, mas ele ficava envergonhado porque havia esquecido os sinais aprendidos em sua infância, pensava não saber quase nada e seria difícil comunicar-se em língua de sinais. Em sua forma de compreender-se como pessoa estava

marcada a sua característica principal: o oralismo. Por não dominar a língua, mostrava-se acanhado e sozinho, mas gostaria muito que isso mudasse porque não havia amigos ouvintes nem amigos surdos.

Concomitante às suas questões pessoais sobre o uso ou não da Língua de Sinais, a coordenação de seu curso encontrava-se preocupada com a quebra de comunicação que ocorria entre professores e aluno. Então, procuraram a família para dialogar sobre a situação do aluno de seu rendimento e da interação com os colegas e com os professores.

Além disso, os colegas surdos insistiam na importância do intérprete de LIBRAS para promover o aprendizado de forma mais fluida, explicavam seu papel, mostravam as vantagens de tê-los por perto, a importância de aproveitar esse apoio que a Universidade oferecia, mas Diego continuava a dizer que não queria e que não era necessário. Mesmo com a perda de parte do conteúdo em sala, acreditava que iria conseguir sozinho recuperar-se e acompanhar as disciplinas. Só após muita insistência e explicação dos colegas, ele compreendeu os ganhos dos surdos com o uso da interpretação de LIBRAS e a percepção das perdas acadêmicas que não conseguia reaver, que Diego cedeu e acatou o uso desse serviço.

Nesse encontro, ficou visível a forte resistência da família em consentir o uso da Língua de Sinais e alegavam ser um posicionamento da fonoaudióloga. Desse modo essa profissional entrou em cena para avaliar, em reunião com a família, com o estudante e com a Universidade, os prós e os contras da aquisição e uso dessa modalidade de comunicação com o apoio do serviço de interpretação. Nesse momento, Diego já se encontrava tendencioso a acatar sua primeira língua e a reunião transcorreu tranquila e esclarecedora. A mãe conversou com um grupo de surdos o qual elucidou sobre as vantagens do uso da língua de sinais e sobre o apoio do intérprete educacional. A partir das exposições, foi possível a família perceber que, na atualidade, a perspectiva do surdo é outra e assim foram elencados os ganhos a serem adquiridos pelo estudante e a resolução foi acatada por todos.

Sem pressa, Diego iniciou a aproximação dos colegas surdos que o convidavam para ficarem juntos, circularem pelo campus universitário durante as horas vagas e com essa convivência foi retomando alguns sinais e (re)começando a aprender LIBRAS. Nos bate-papos informais os surdos comentavam sobre a importância do intérprete na sala de aula e nos contatos mais amplos e setores da Universidade.

Ele disse de forma natural: “Só aí fui entender... Mas eu não sabia língua de sinais”. A partir de então, começou a conviver mais com os surdos e os intérpretes ajudavam-no a aprender alguns sinais mais específicos. O que havia sido iniciado timidamente, por seu temor em se expressar visualmente, em pouco tempo, parecia ter se tornado mais fácil. Por ser surdo e tender naturalmente a fazer uso dessa modalidade de comunicação viso-espacial passou a sinalizar de

forma mais segura. Embora reconhecesse que ainda havia muito a ser aprendido no intuito de alcançar uma comunicação fluente.

Após tornar-se adepto ao uso de LIBRAS, o rendimento de Diego deu um salto visivelmente significativo e gerou maior satisfação com seu rendimento, com a compreensão dos conteúdos e a comunicação com professores por meio do apoio do intérprete. Sentia-se feliz com esta nova forma de participar das aulas, além de perceber a evolução de sua

Ouvidoria da Universidade Elogio¹

Quando entrei aqui...três anos atrás, não tinha intérprete e meu rendimento era ruim, também não sabia muito bem a língua de sinais, foi então que com a ajuda do programa de apoio da Universidade solicitei um intérprete para mim acompanhar nas aulas. E desde então melhorei consideravelmente ao ponto dos professores e amigos comentarem. Também com a ajuda deste programa consegui um estágio remunerado na FIEC², isto para mim é uma verdadeira vitória. Agradeço a Deus por ter uma Universidade como esta que se preocupa com a inclusão dos deficientes, me orgulho em estudar aqui. Parabéns ao programa e toda sua equipe. obrigado. Diego

¹ Considerou-se a escrita do aluno surdo sem correções.

² Federação das Indústrias do Estado do Ceará. (nota de Rodapé inserida pela pesquisadora para esclarecer a sigla.

Figura 01 – Comunicação do Colaborador Diego à Ouvidoria da Universidade.

aprendizagem e de sua convivência social. Então, resolveu escrever e encaminhar uma comunicação para Ouvidoria da Universidade (Figura 1), como forma de agradecimento ao apoio à sua transição.

Sua família acompanhava seu desenvolvimento e avaliou de forma positiva essa transição e aceitação do mundo surdo com suas peculiaridades. Como a LIBRAS havia facilitado a sua comunicação e a sua aprendizagem, Diego resolveu deixar de vez o tratamento na fonoaudiologia, pois ele tinha, bem claro, que tudo havia melhorado em sua vida social e acadêmica e que pretendia fazer uso das duas modalidades de linguagem para tornar sua comunicação acessível e ao alcance de surdos e ouvintes.

Com essa nova visão de si, passou a ajuizar sobre o seu percurso educacional e a sua vida pessoal. Refletia sobre a sua infância, com aprendizagem reduzida a poucos sinais e, por ter passado muito tempo sem sinalizar no convívio apenas de ouvintes, inferiu ser a causa de não ter fluência em LIBRAS. A partir de então, afirmou, com descontentamento, que isso era errado, pois o contato com sua língua deveria ter ocorrido mais cedo. Esse aprendizado tão importante foi suprido e só foi possível na fase de adolescência, quase adulta. Diego fez questão de esclarecer que o seu distanciamento do mundo dos surdos deu-se pela falta de conhecimento dos fatos e só então veio tomar consciência da importância de ter esse contato com a língua desde a infância.

Com essa sua relação mais estreita com a língua materna e os colegas surdos, descobriu que era mais interessante comunicar-se em língua de sinais com os surdos e percebeu que a comunicação com os ouvintes tornava-se mais difícil porque passou a preferir a companhia dos surdos. Mas não nega que antes tinha vergonha de comunicar-se através da língua de sinais diante dos ouvintes, no entanto desmistificou o estigma, pois não via mais problema e aceitou como algo natural, apenas seria uma modalidade diferente de se expressar e já não haveria motivo para se envergonhar.

6.4.4.1. Reações e comentários do Caso 4

A família de Diego seguia a orientação e educação de seu filho surdo na perspectiva ouvinte de ensinar a falar, como indicava a perspectiva médica e a maioria das famílias acreditava como a medida mais certa diante da condição de ser surdo. A percepção era de falta, não havia audição nem fala então o caminho era suprir essa falta com técnicas que promovessem a normalização da pessoa surda, ao que Perlin (2010) comenta “na família a desinformação sobre o surdo é total e geralmente predomina a opinião do médico, e as clínicas de fonoaudiologia reproduzem a ideologia contra a diferença” (p. 68).

Quando Diego negava sua língua natural para assumir a oralização, da mesma forma que a fonoaudióloga insistia no uso dos aparelhos, deixava desnuda a proposta e imposição exercidas pelos profissionais médicos e fonoaudiólogos para assegurarem, através de suas práticas, que “todos os esforços devem convergir para que a fala seja necessária e interessante para o surdo, e a língua de sinais se torne desinteressante e desnecessária” (Botelho, 2009, p.150).

Embora o estudante aceitasse a oralização, ele trazia claramente a vergonha pelo uso do aparelho que em sua infância era similar ao dos outros surdos, como revela Laborit (1993/1994) “as criancinhas surdas frequentemente usam aparelhos com duas orelheiras ligadas a um cordão em ‘y’, com um micro sobre o ventre” (p. 24). Esses aparelhos evoluíram com a tecnologia e diminuíram de tamanho, mas mesmo minúsculo voltar a usá-lo incomodou bastante a Diego.

Quanto a sua identidade surda, ele viveu uma identidade flutuante por longo período de sua vida porque negava a sua condição de surdo e absorvia as imposições dos ouvintes de forma pacata e acomodada apesar da forte lacuna em sua comunicação. O jovem estudante ao deparar-se com suas dificuldades na escola e ao ser instigado pelos colegas surdos sobre seu posicionamento diante do uso de LIBRAS mostrou-se “vítima da ideologia ouvintista que

segue determinando seus comportamentos e aprendizados” (Perlin, 2010, p. 66). Na Universidade, ao entrar em contato com o mundo do surdo passou a apresentar uma identidade surda de transição por ter sido mantido por tanto tempo “em cativeiro da hegemônica experiência ouvinte” (Perlin, 2010, p.64) para depois transportar-se para comunidade surda, mas sem engajamento às causas de seu povo surdo, como assinala Botelho (2009) “outros surdos, porém, conhecerão, cedo ou tarde, uma outra perspectiva e concepção de surdez que lhes permitirá não se envergonharem de serem surdos, e se sentirão tentados a desistir da obsessão de buscar uma identidade de pessoas ouvintes” (p. 164).

Diego, em sua comunicação para a Ouvidoria de sua Universidade, colocou-se na categoria de deficiente, posição tomada por poucos surdos, ao que se percebe que, em geral, esta percepção parte daquele que não é membro da cultura surda nem tem uma identidade surda bem definida. Tal percepção de si revelada surgiu em decorrência da absorção de uma identidade ouvinte, como assinala Strobel (2007) “a falta de audição tem um impacto enorme para comunidade ouvinte, que estereotipa os surdos como ‘deficientes’, pois a fala e audição desempenham o papel de destaque na vida ‘normal’ desta sociedade” (p.26).

Os quatro casos, apresentados, serão retomados como complemento no capítulo seguinte, durante os resultados e suas discussões.

7. Resultados e Discussões

*A minha utilização do
pós-estruturalismo me leva
ao encontro com a alteridade.
Ao mesmo tempo me auxilia
a visualizar o ser surdo
como o outro,
na sua diferença infinita,
na sua identidade que vem
a ser refletida como real,
como lugar habitável,
como espaço de ser o outro,
o diferente, longe dos estereótipos,
da tragicidade,
da anormalidade,
da deficiência.
(Perlin, 2010, p. 52).*

Os dados desta pesquisa foram coletados através das observações participativas, com registros no diário de campo, nos encontros do grupo focal e nas entrevistas semiestruturadas com surdos e seus familiares, durante o percurso do estudo, para posteriormente, somarem-se aos dados coletados no grupo focal, o que gerou 1441 códigos (fragmentos de textos) lançados um a um no software Nvivo. E o tratamento dos dados com o suporte desse software foi realizado em três etapas, que podem ser observadas, mais adiante, na Figura 2.

Para dar início ao recurso do Nvivo, o projeto foi estruturado na base de dados do *software*. Em seguida, executou-se o processo de codificação e análise dos dados e, posteriormente, foram identificadas as informações para compor o relatório da pesquisa. Cada uma das etapas do processo apresenta uma sequência de atividades planejadas a partir dos objetivos do projeto e o tipo de informação a ser analisada.

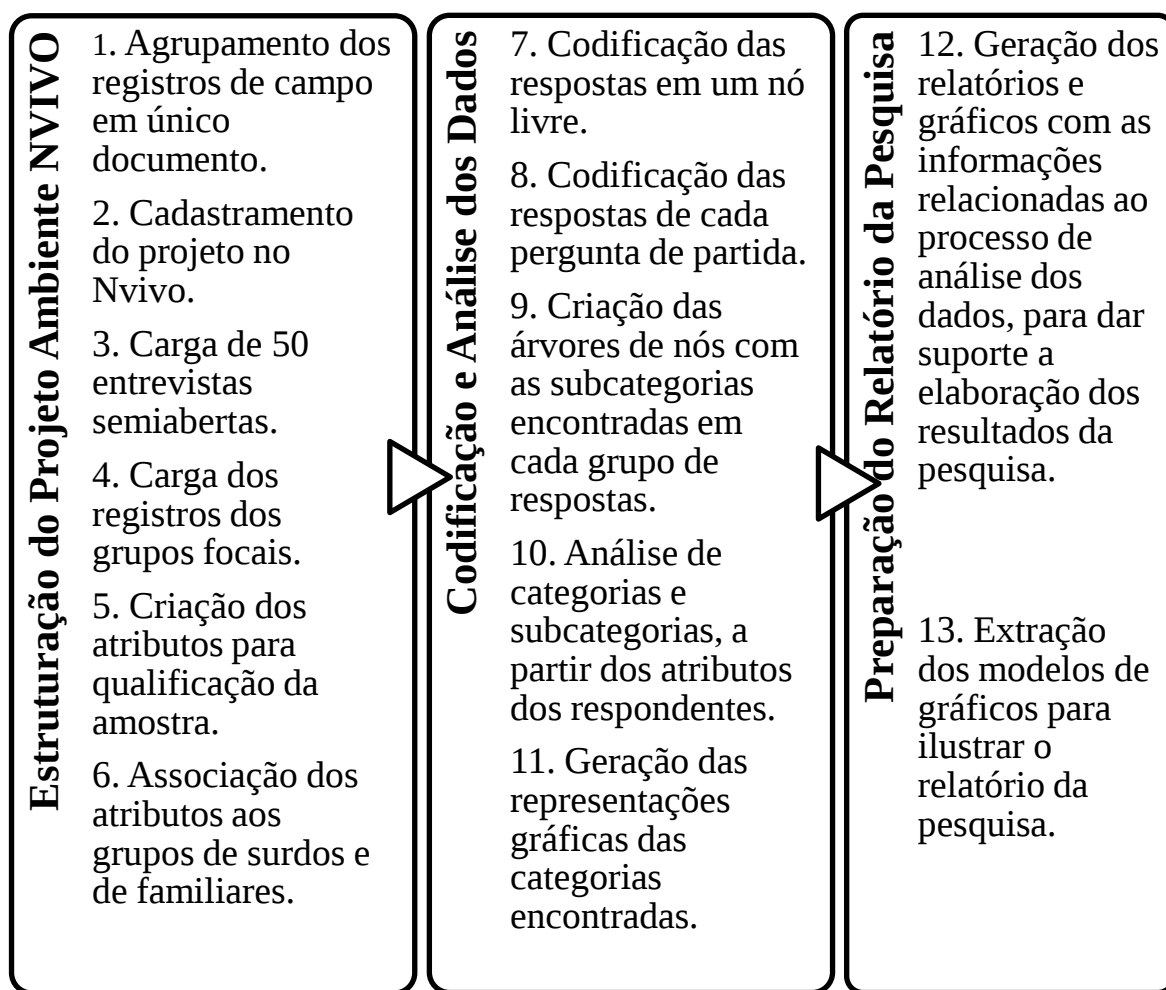


Figura 2 – O processo utilizado para análise dos dados da pesquisa.

Os dados desta pesquisa partiram das questões abertas apresentadas no grupo focal, que também faziam parte do roteiro das entrevistas semiestruturadas e traziam em seu cerne: o que é ser surdo, a cultura surda e a relação surdo-família. Inicialmente, as respostas foram agrupadas em dois documentos de Word (ouvintes e surdos). A seguir, o projeto foi cadastrado no NVivo. Para carga dos dados, foram criadas duas pastas: a pasta “familiares”, para armazenar os documentos com as respostas dos participantes (todos os familiares eram ouvintes) e, outra pasta “surdos” para armazenar documentos com a resposta dos surdos colaboradores.

O projeto da pesquisa previa avaliar as relações entre as respostas do grupo de surdos e do grupo de familiares, assim, foram criados dois *cases*. Após o cadastramento da matriz de atributos, cada um dos *cases* foi qualificado de acordo com suas respostas às perguntas

lançadas. A partir dos lançamentos dos atributos codificados, oriundos de ambos os *cases* surgiram *Tree Nodes*, representado na figura Figura 3, oriundo dos atributos de ambos os *cases*. Após a análise da similaridade do discurso e seus entrelaçamentos, foram categorizados em nós, e subnós.

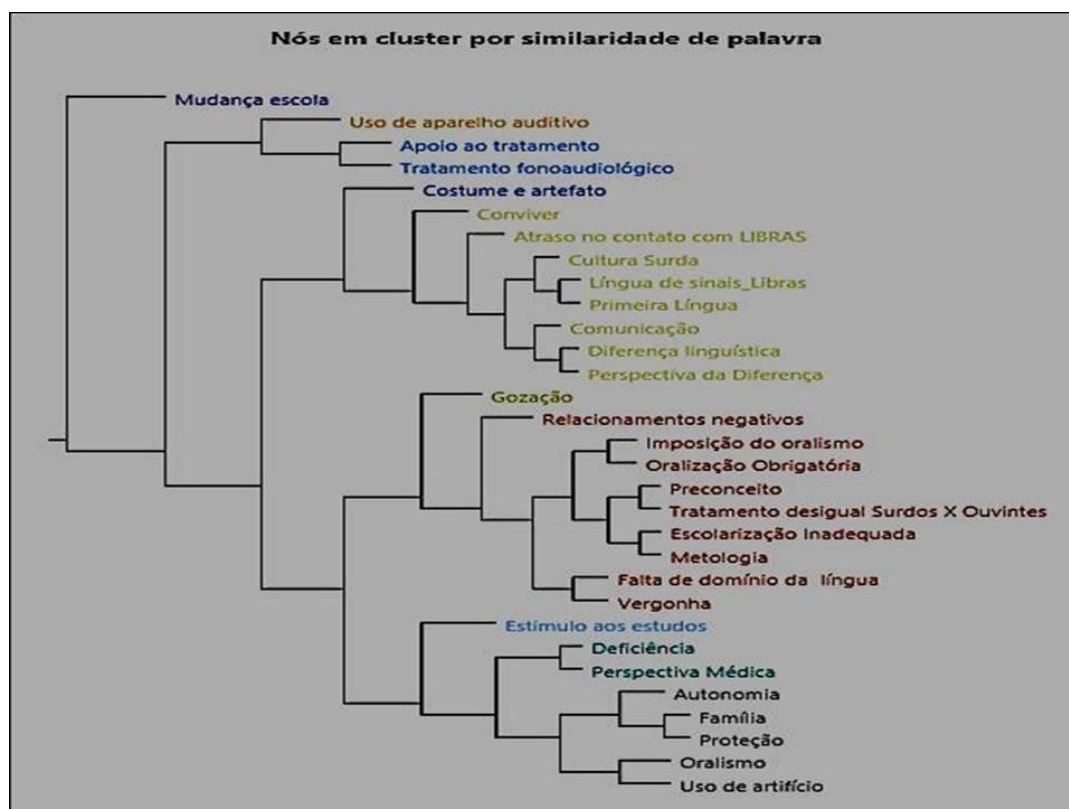


Figura 3 – Nós e subnós – por similaridade do discurso.

Desse modo foram elencadas as oito categorias finais. Assim, os nós foram denominados de macro categorias, que eram compostas por micro categorias (subnós), a partir da inserção dos fragmentos para análise do discurso, por similaridade entre nós e subnós.

Essas oito categorias elencadas, através da análise minuciosa dos discursos, estão apresentadas na Figura 4, a qual aponta as suas correlações, revelando que a Perspectiva da Diferença e a Perspectiva Médica mantêm correlações, quase que única entre si. Enquanto que os atributos lançados nas outras seis categorias, denotam interface comum. Com forte

similaridade de codificação entre as categorias: Comunicação e Oralização Obrigatória, Cultura Surda e Preconceito, Escolarização Inadequada e Família.



Figura 04 – As 8 categorias correlacionadas pela codificação.

7.1. As Categorias de Análise

Essas oito categorias que foram identificadas no *tree nodes*, a partir dos relatos de surdos e ouvintes, serão expostas por meio dos gráficos reproduzidos pelo software e representadas por nós e subnós.

O gráfico apresentado na Figura 5 revela o conjunto das macro categorias, de acordo com a posição indicada nas respostas e colocações dos surdos e dos familiares (ouvintes), correspondente às codificações registradas. Percebe-se que o surdo trouxe com maior significância a comunicação e, em segundo lugar na escala, a cultura surda. Enquanto os pais trouxeram a perspectiva médica e a família. Embora os surdos refiram-se a perspectiva médica, esta veio como última referência, em escala de pontos. Enquanto, a família refere-se

com menor pontuação à escolarização inadequada. Mas ambos trazem em suas respostas as categorias apresentadas.

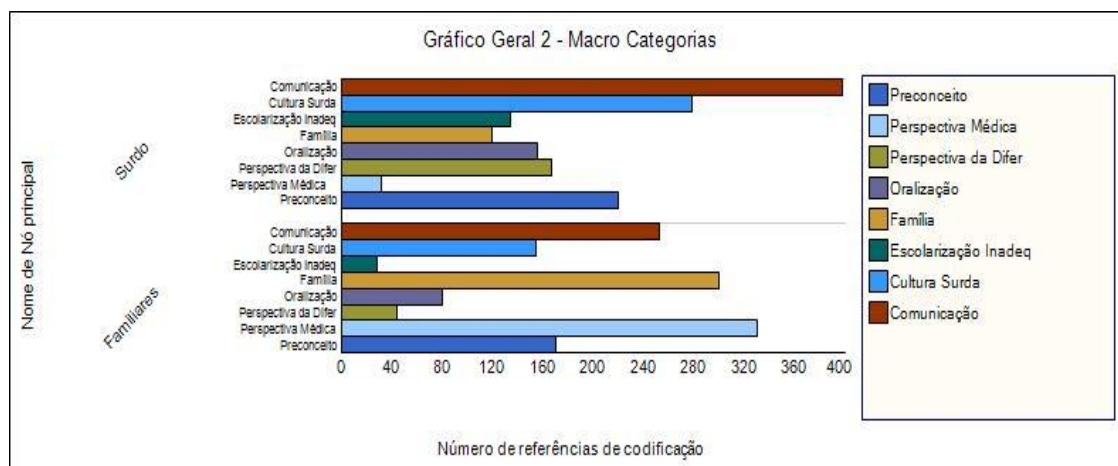


Figura 05 – Representação gráfica geral macro categorias de análise elencadas.

Essas categorias representam os nós e são compostos por micro categorias, os subnós, que revelam referências mais específicas e, para uma melhor compreensão, foi elaborado mais um gráfico, representado na Figura 6, a seguir.

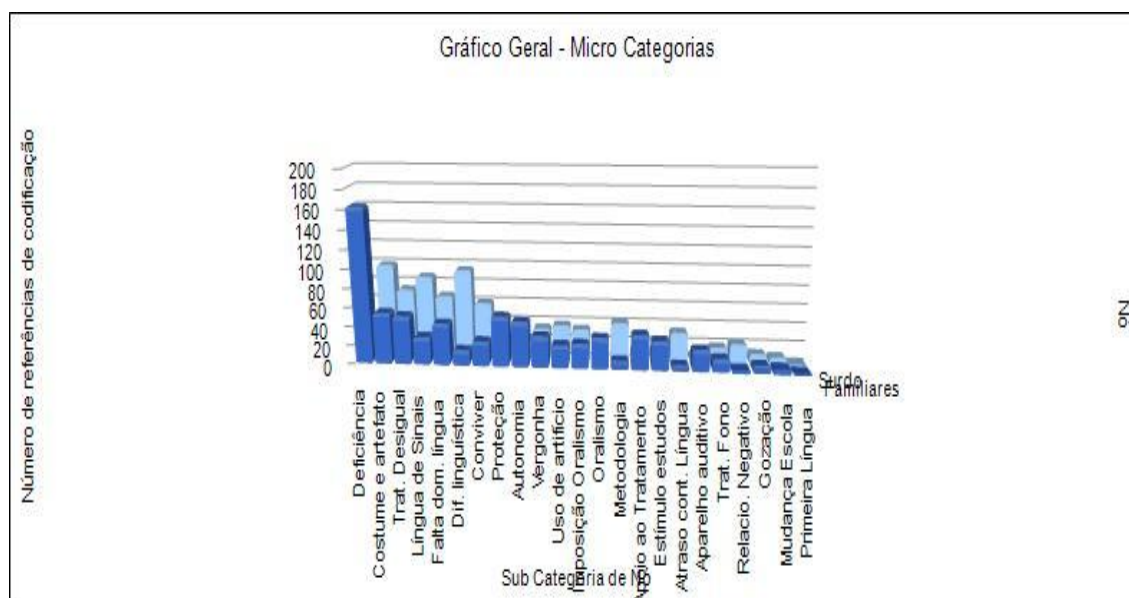


Figura 06 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo dos subnós (micro categorias de análise).

Esse gráfico, da Figura 6, apresenta de forma mais específica o posicionamento dos respondentes e possibilita uma comparação entre surdos, bastão azul claro, e familiares, bastão azul escuro. No qual se mostra, com forte, evidência a perspectiva da deficiência em relação à condição surda indicada pelos familiares. Como pode ser observado no comentário de uma mãe: “Ele é um deficiente. Tem algo que não está completo, não está totalmente completo, eu não sei usar os termos que vocês usam, mas ele depende de alguma coisa”. Enquanto o surdo destaca a perspectiva da diferença linguística, observada no comentário de um surdo participante: “Eu percebia essa diferença que os outros tinham, a dificuldade que tinham na comunicação, por não entender e não dominar a língua”.

Essas divergências de opiniões apresentadas tornam-se claras ao se observar a Figura 7, a qual revela a perspectiva da diferença apontando a diferença linguística. Quando, neste estudo, para os familiares o ser surdo está para além de uma diferença. Enquanto que, para os surdos, a sua condição é indicada como uma diferença linguística, em uma quantidade de expressão disparada diante das colocações dos familiares entrevistados.

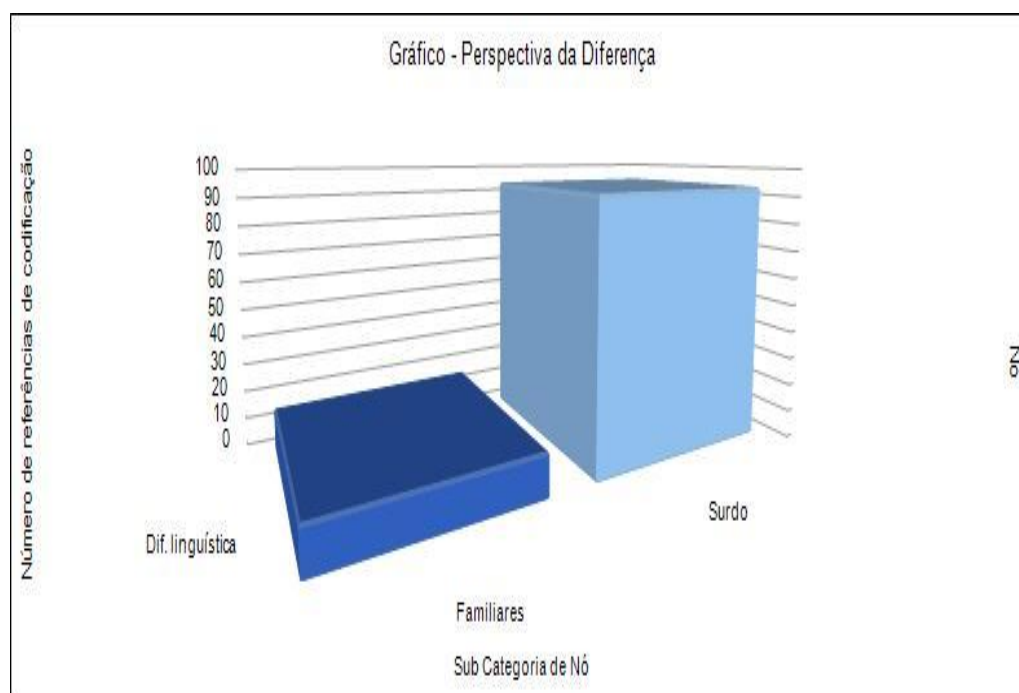


Figura 07 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos – “surdos” e “familiares” e a perspectiva linguística.

Como já dito, anteriormente, foi realizada a análise dos dados a partir do material registrado e do produto gerado através do estudo de caso. Desse modo, serão apresentadas, a seguir, as oito categorias de análise encontradas estabelecendo relação com dados expressos nas histórias relatadas que geraram os casos.

7.1.1 Cultura Surda – A Língua de Sinais como Necessidade Premente.

Os surdos disparam em indicar a necessidade premente da língua, como parte de sua cultura e de suas necessidades básicas para conviver com seus iguais na forma de perceber o mundo, o que pode ser percebido através do gráfico a seguir (Figura 8).

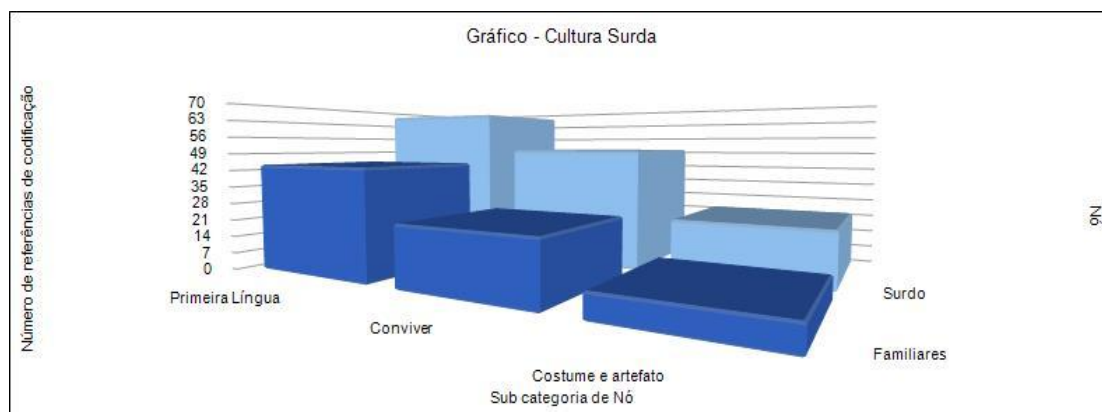


Figura 08 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó Cultura Surda, primeira categoria elencada.

Esta categoria foi percebida, de forma muito evidente, na história de Daniel, estudante de engenharia. Em seu discurso ficou claro o enaltecimento que ele faz à língua e à luta para utilizá-la em todos os ambientes. Isso porque os ouvintes precisavam compreender que “a língua de sinais não é um código, um jargão; mas uma verdadeira língua” (Laborit 1993/1994, p. 53). Daniel ainda acrescentou, enfaticamente, que a sua condição de surdo revelava uma diferença e não uma deficiência, além de buscar agir no mundo ouvinte com naturalidade e fazer uso de sua língua materna. Essa necessidade do uso de sua língua e o respeito à condição surda, gerava a cobrança do exercício da equanimidade por parte da

sociedade. Sua implicação com o povo surdo denotava uma identidade surda genuína, embora, inicialmente, seus pais tenham percorrido médicos e levado ao tratamento fonoaudiológico, por seguir as orientações que eram repassadas ao se identificar uma criança surda.

Ainda que, para os pais, a cultura surda possa surgir como uma ameaça, “o orgulho que os surdos sentiam em relação à sua língua é apenas um aspecto – um reflexo – de uma coisa maior: seu orgulho de ser surdo” (McCleary, 2003, p. 2) e, claramente, Daniel revelava o orgulho de ser Surdo com letra maiúscula, satisfeito com a sua condição, exigia respeito a ele e a todos com essa condição, além de divulgar sua cultura para conquistar maior visibilidade e condições para seu povo.

Essa reivindicação de respeito à língua de sinais denuncia a desigualdade enfrentada pelo surdo na sociedade e nas escolas, porque à medida que a aula era expressa em português leva a crer que o aluno ouvinte captaria tudo enquanto o aluno surdo teria maior dificuldade, em contrapartida se a aula fosse ministrada em Libras o surdo iria aprender mais rápido. Refletindo sobre isso, Góes e Souza (citado por Lacerda, 2009) destacam “que a língua de sinais como meio de comunicação entre surdos deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tivessem acesso à educação em sua língua nacional de sinais” (p. 23). Decorre desse pensamento, a luta por escolas bilíngues e se não for possível que seja garantido a presença do intérprete de LIBRAS.

7.1.2 A Oralização Obrigatória.

Todos os participantes da pesquisa referiram-se à oralização obrigatória, entretanto as perspectivas eram diversas. Os surdos, com veemência, reclamaram dessa prática, com exceção daqueles em transição de sua identidade surda que a defendiam da mesma forma que seus pais e referiam-se a oralização como necessária, apesar de afirmar, como os demais, que

era um exercício enfadonho e constrangedor. Outros adeptos à oralização asseguravam ser bilíngues, mas, no desenrolar da conversação, percebia-se que o nível de compreensão era baixo e a sua aprendizagem era facilitada pelo uso da língua de sinais. Isso mostrava que pais e filhos percebiam a língua de sinais como um meio de comunicação natural para os surdos, mas permaneciam a estimular o exercício da fala e defendiam o contato com a língua de sinal posterior a oralização, baseados no argumento de que essa modalidade iria possibilitar a comunicação com o mundo dos ouvintes. Em outras palavras, defendiam que a primeira tentativa de comunicação deveria ser a oralização.

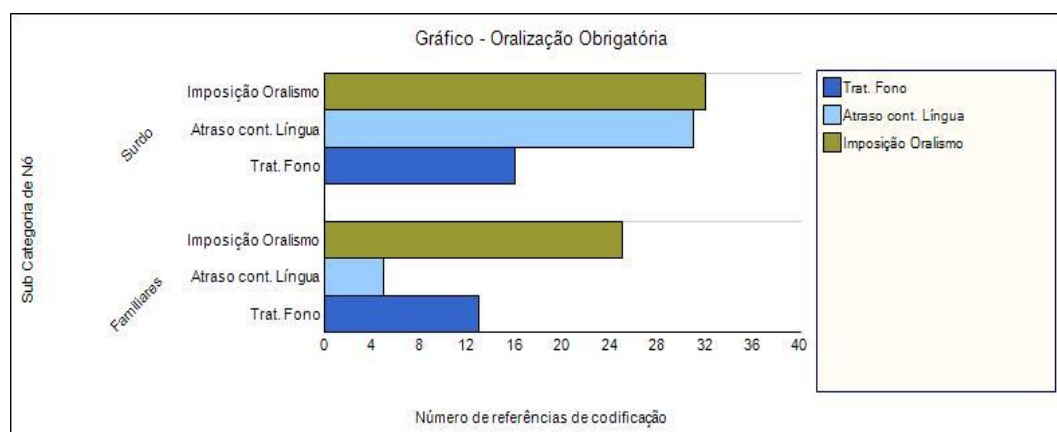


Figura 09 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Oralização obrigatória.

Por meio da visualização dessa categoria, na Figura 9, percebe-se que a maior referência do surdo decorre de seu incômodo com imposição ao oralismo, que se interliga ao atraso do contato com sua língua materna referindo ainda uma pontuação significativa em relação ao tratamento fonoaudiológico, como pode ser percebido no comentário de um surdo: “Tudo aquilo era muito chato, repetir, repetir e repetir além daquele aparelho que só fazia barulho, joguei fora”. Como essa, há muitas histórias de perder, esconder, por o aparelho no vaso do banheiro, como forma de livrarem-se dos procedimentos para conseguir a oralização. Por outro lado, os familiares percebiam a oralização, a fonoterapia e o uso do aparelho como

importantes e necessários para o desenvolvimento do surdo, como uma das mães participantes expõe: “Ela foi estimulada, usava aparelho e fazia todo aquele trabalho. É tanto que ela tem assim uma leitura labial perfeita”.

Outro participante surdo comprova a posição dos pais quanto à oralização ao afirmar: “Eu sou o único surdo da minha família, então minha mãe ensinou-me a falar, com a minha família eu só me comunico falando”. Laborit (1993/1994) revela esta prática em sua vida, quando reclama que a língua de sinais só chegou à sua vida aos sete anos e anuncia “Mamãe queria que me esforçasse para falar, e eu tentava também, para ajudá-la, mas tinha sobretudo vontade de mostrar, de indicar” (p.22). O natural para ela, como para os colaboradores do estudo e tantos outros surdos, era falar com as mãos, mas eram impedidos e conduzidos a se expressarem através da fala.

Strobel (2008, p. 23) esclarece essa busca das famílias por uma forma de levar o surdo a falar “segundo o discurso ouvintista, o sujeito surdo para estar bem integrado à sociedade, deveria se adaptar à cultura ouvinte, porque somente assim poderia viver *normalmente*. Se não conseguir, é considerado *desviante*”. Por isso, os pais demoram muito a possibilitar o contato de seus filhos com outros surdos. Comprovando isso, outro participante surdo revelou: “Minha mãe tirou-me da escola de surdos e eu fui conviver só com ouvintes, ninguém sabia LIBRAS e lá em casa a comunicação sempre foi por meio da oralização”. Strobel afirma que muitos surdos só na adolescência encontravam outros surdos e passavam a conviver por se sentirem a vontade na comunicação. Ao que confirmam os colaboradores do grupo focal deste estudo, visto que todos os alunos surdos participantes confirmaram que só na adolescência passaram a ter contato com a língua de sinais e não tinham consciência que eram surdos, apenas se percebiam diferentes e, muitas vezes, eram rejeitados com chacotas entre os colegas, mas não entendiam por quê.

Um dos participantes da pesquisa, estudante de Educação Física, Carlos diz: “O surdo percebe-se surdo quando começa a conviver com outros surdos... só depois disso, eles vão se perceber diferentes”. Outra participante, Marisa, considera sua descoberta como surda: “Eu vivia alheia a condição surda. A partir do convívio com outros surdos na minha igreja foi que eu comecei a me perceber como surda”. Daniel conclui: “Demorei muito para compreender o que realmente eu era. Algumas pessoas falavam de deficiência, mas eu não me percebia como deficiente, até que descobri que sou surdo”. É a partir do contato com o outro surdo, que se passa a construir a sua própria identidade.

Dorziat (2011) ressalta que a ideologia da normalidade desconsidera o sujeito surdo como capaz de construir e buscar outros caminhos para expressar sua forma de ser e estar no mundo, enquanto que Laborit (1994), na exposição de seu sofrimento com a proibição do uso da língua de sinais, declara que “na escola era como se dissessem: É preciso que a sua surdez não seja vista, é preciso que você escute com o seu aparelho, que fale como quem escuta. A língua de sinais não é correta. É uma língua inferior” (p. 89). A impossibilidade do surdo expressar-se em sua língua implicitamente proibia ele de ser genuíno e que procurasse ser como o modelo ouvinte. Além disso, Laborit (1994) complementa: “Acredito que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda” (p. 55).

Através do contato com esses alunos surdos, houve muitos relatos sobre essa condição a que foram submetidos. Por exemplo, a aluna Isabela participante do Grupo Focal, emocionada, lembrou fatos de sua infância e relatou sobre a obrigatoriedade de ir ao consultório da fonoaudióloga, referindo-se que não gostava de lá e para não ir ao atendimento chorava muito e esperneava para compreenderem que ela não aceitava nem gostava daquele tipo de tratamento e dizia ser muita agonia, ter que passar por tudo isso. Ainda, relatou que gostaria muito de aprender a língua de sinais em sua infância, mas, para os profissionais e

para a família, essa modalidade de comunicação não era adequada, com isso insistiam no imperativo de educar a voz. Essas lembranças, em seus relatos de experiência, surgem com muita emoção e choro contido para expressar a sua dor quando suas mãos queriam falar, mas eram impedidas por uma convenção cultural, a qual ditava que, para ser normal, era preciso uma comunicação oralizada.

Diante disso, Kelman (2011) adverte “métodos oralistas demandam treino intenso para adquirir sensibilidade e percepção do som, leitura labial e produção de fala” (p.188). Ao sentir dificuldade nesses treinos, Isabela não conseguia atender à proposta de educar a voz e angustiava-se. Essa tortura, por conta da imposição de realizar algo que não consegue por não ser natural, é comentada por Bayle e Martinet (2008) “essas pessoas pensam não serem dignas de serem amadas, desejam a aprovação e têm medo da rejeição. São inibidas, não conseguem expressar a sua ansiedade nem pedir ajuda” (p.31). Elas evitam a relação para não sofrerem, isso mostra o que levava Isabela a trocar de escolas por diversas vezes e a se afastar de seus colegas.

Diego, que passou a utilizar a língua de sinais após entrar na Universidade, ilustra a prática que vem sendo discutida através de seu comentário:

Na escola de ouvinte onde eu estudava, eu conversava muito pouco e interagia muito pouco. Andava com algumas pessoas (ouvintes) e só depois fui descobrir que era mais interessante comunicar-me em língua de sinais com os surdos e a comunicação com os ouvintes tornou-se mais difícil. Vi que melhor mesmo era a comunicação com os surdos, porque era exatamente a língua de sinais, a minha língua.

Assim, o discurso dos participantes do estudo e a literatura consultada (re)afirmaram as expressões de dor e de desabafo da comunidade surda. Para ilustrar esta reflexão, Laborit (1994) pondera sobre suas experiências em uma família de ouvintes e, de forma clara, apresenta a sua percepção sobre a privação da língua de sinais:

Acredito que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a

solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e, algumas vezes, o ódio. A exclusão da família, da casa, onde todos falam sem se preocuparem com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (p. 59).

Essa dor da exclusão, ocorrida de forma natural nos ambientes, está presente também nos colaboradores da pesquisa, que referem só absorver do mundo um percentual menor que a metade absorvida pelos ouvintes, pois o que assistem é esse filme mudo. Nos relatos, os surdos comentaram que, em conversação familiar, não sabem de forma clara sobre o que as pessoas falam e ao insistir para participar de forma ativa da conversa não há uma inclusão dos sujeitos surdos, reservam um tempo para explicá-lo depois, ou seja, não há participação em um tempo real.

Quanto a negação do uso da língua de sinais, como primeira língua, Dorziat (2011) assegura que isso contribui com o aparecimento de problemas emocionais, como insegurança, nervosismo e autorrejeição, em decorrência de um sentimento de inadequação.

7.1.3 A Perspectiva Médica.

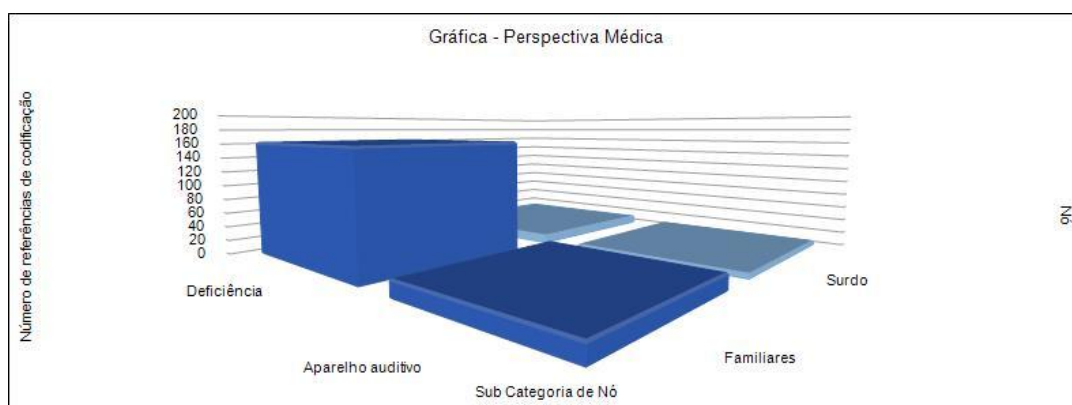


Figura 10 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “famíliares” e o conteúdo do nó, Perspectiva Médica.

Esta terceira categoria indicada, na Figura 10, revela que os familiares percebem o surdo como deficiente, alguém que carrega uma falta, algo não funciona bem e é preciso

suprir essa ausência de audição por meio de tecnologias, de aparelhos e implantes, além de sugerir que o fato de não falar indica a necessidade de exercícios exaustivos para conseguir a emissão de voz e de som compreensível, como assinala Rodrigues e Pires (2002):

Face a esta preocupação, os pais agem no sentido de minimizarem a surdez e as dificuldades comunicativas da sua criança. Desta forma, os pais recorrem a uma comunicação total, ou seja, utilizam todos os meios possíveis para comunicar com a criança e diminuir a sua surdez. Assim, colocam próteses auditivas na criança ou implante coclear com o objectivo de aumentar a audição da criança, aprendem uma linguagem alternativa para falar com a criança, a língua gestual, e as crianças vão aprender a falar com terapeutas da fala (p. 398).

Durante os encontros dos grupos focais, os membros do grupo da família e os participantes do grupo de estudantes surdos anunciaram claramente a forma divergente de perceberem o surdo. As mães afirmavam a deficiência como expressa no comentário de uma participante do grupo dos familiares: “Sem nenhuma dúvida ele [filho surdo] é um deficiente, não está totalmente completo”. Ao que reflete Dalcin (2006) uma das facetas da “reprodução da ideologia dominante no contexto familiar é a definição do surdo como *deficiente*. Essa ideologia é atravessada por todos os significantes que essa definição carrega e a família acaba absorvendo-os, colocando o surdo nesse lugar de *deficiente*” (p.199,200). Rebate este posicionamento dos familiares e da sociedade ouvinte, o aluno de engenharia ao afirmar de forma enérgica: “Vocês acham que surdez é deficiência? Eu acho que não. Acho que o surdo é normal [mostra seu corpo]. Se eu oralizo ou não... acho que não é isso que vai me classificar como deficiente”. O aluno participante ainda complementa “Eu vejo que na área da saúde tem muito o foco na deficiência em si e não na surdez enquanto condições de vida mesmo”. A reação a esta perspectiva da deficiência é muito forte para os surdos e outra participante da pesquisa ajuíza: “Eu me sentia normal e por que eu tinha que ser chamada de deficiente? Então, existia um termo diferente... deficiência auditiva era uma coisa e o surdo era outra para mim. Eu me defino mais como surda e não como deficiente auditiva”.

Na perspectiva do modelo médico, a surdez é definida como deficiência auditiva contrariamente a forma como o surdo percebe e alguns autores surdos negam os termos deficiência e surdez, pois remete a doença, e preferem a expressão “ser surdo” ou apenas “surdo” na defesa do orgulho de ser Surdo:

Estoy consciente de lo que es ser sordo y estamos orgullosos de nosotros mismos como personas sordas, orgullosas de nuestra lengua y de nuestra cultura. Nuestra función como sordos nos permite tomar consciencia de nosotros mismos y respaldar a nuestros iguales (Ravelo-Mendonza citado por Perlin, 2003, p. 91).

Diante disso, foi desvelado que os pais e os familiares, como a maioria da sociedade, defendiam a perspectiva médica, a visão de deficiência e de doença além de serem adeptos aos atendimentos clínicos que respeitavam e perseguiam para alcançar a normalização. Em contraposição a essa perspectiva, Batista e França (2007) afirmam “a ideia de deficiência instituída no imaginário social gera instantaneamente a imagem de incapacidade, de dependência, de sofrimento, de trabalho, de culpa e de dor” (p. 118).

7.1.4. A Escolarização Inadequada.

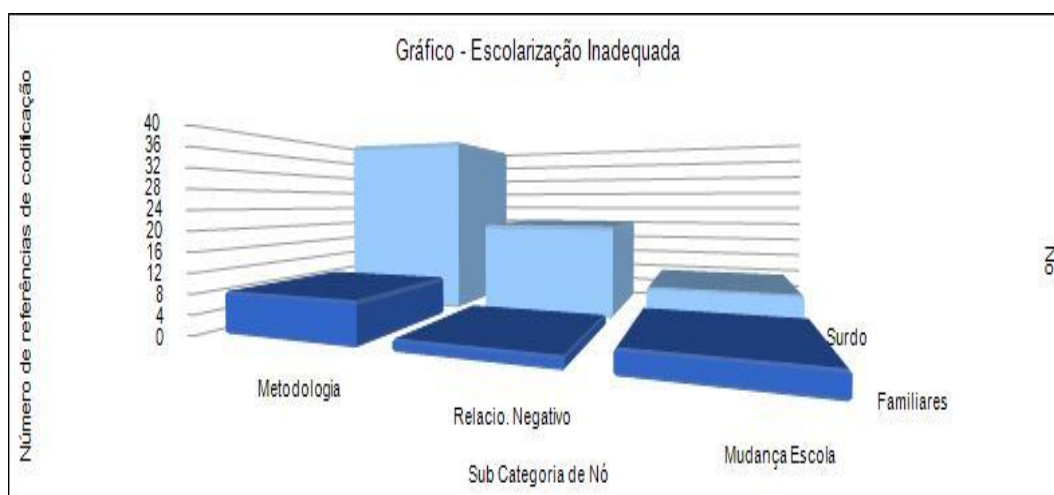


Figura 11 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Escolarização Inadequada.

O gráfico, acima, demonstra a quarta categoria, que surgiu de forma intensa durante as exposições dos discursos dos participantes surdos e parte da amostra de familiares com a expressão de tristeza e dor. As mães participantes ansiosas falavam de suas peregrinações por escolas em busca da aceitação de seu filho surdo e de um trabalho assertivo que atendesse as necessidades desse aluno e suas demandas, que exigiam um olhar criterioso às suas necessidades pela condição de ser surdo e acreditavam ter escolhido a melhor instituição. A Figura 11 denota a insatisfação maior dos surdos em relação à escola por terem vivido essa dificuldade de uma metodologia massificante provocadora do ensino excludente. Além disso, os relacionamentos com os colegas não eram amistosos e havia rejeição, por conseguinte tendiam a trocar de escola. Como relata uma surda entrevistada: “Na escola, os ouvintes conseguiam aprender e os surdos não. Foi um tempo sofrido”.

Os pais acreditavam está colocando nas melhores escolas, porque eram escolas de ouvinte que se propunham a receber o aluno surdo, mas não tinham a dimensão da dor sentida pelo filho. Como a mãe comenta: “A escola foi a melhor na época. Foi escolhida por nós mesmos dentre as opções e acreditávamos também [tosse] que eles iam aprender a falar”. Essa mãe, em outro momento, complementa: “Ele apanhava pra não falar com LIBRAS na escola, lá só podia a fala”.

Durante o estudo, houve a revelação do despreparo das escolas para atender esses alunos surdos, como assegura Lacerda (citado por Machado, 2006):

Diferentes práticas pedagógicas, envolvendo os alunos surdos, apresentam uma série de limitações, geralmente, levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (p. 40).

Nas escolas públicas do Brasil, os professores quase não têm conhecimento de LIBRAS e a quantidade de intérpretes não atende a demanda. Além disso, ficam alocados em poucas instituições, sem oferecer o direito de escolha para o estudante e seus familiares. Por

outro lado, na rede particular de ensino, a inclusão está longe de ser bem executada, pois os professores não têm conhecimento de língua de sinais e a proposta é levar um estagiário de psicologia ou pedagogia como apoio para repetir, de forma mais compreensiva, o que acontece em sala de aula, desse modo enaltecendo a oralização.

Outro despreparo revelado refere-se às atividades mal planejadas pelos professores que não incluem a participação do surdo em todos os momentos. Vale ressaltar que isso não é algo único das escolas brasileiras, como traz Laborit (1993/1994) “aquela escola maternal, com sua classe dita ‘de integração’, eu a esqueci. Ou melhor, prefiro esquecê-la. É verdadeiramente integração, todos aqueles garotos sentados em torno de uma professora que lhes contava uma história?” (p. 37). Enquanto a criança surda fica alheia ao que acontece, não participa da história e volta ao seu cinema mudo.

Desse modo, gera-se um atendimento desigual e desrespeitoso com uma inclusão marginal, na qual o aluno é posto às margens enquanto o professor explica e, em outro momento, terá sua aula dada pelo acompanhante ou sequer isso aconteça, por não haver o estagiário. Tudo isso gera mal-estar e segrega veladamente, pois o estudante não se torna copartícipe de sua aprendizagem e constrói-se uma barreira no canal de comunicação professor-aluno que torna o aluno esquecido pelo professor. Além de terceirizar os cuidados para o estagiário e não oferecer interação direta com o aluno, pois a comunicação do aluno torna-se quase exclusiva entre ele e seu estagiário de apoio. Isso quando há este serviço porque, em algumas instituições, enquanto o professor profere os seus cinquenta minutos de aula, o professor reserva poucos minutos para explicar o que foi explicado para todos. Assim, “são grandes as expectativas geradas na sociedade, na família, e por vezes até no próprio surdo sobre as condições da escola em relação a esse processo, e exige-se que ela extrapole seus limites sem ter a estrutura curricular para tanto” (Machado, 2006, p.40).

Na perspectiva de uma cultura ouvinte, a busca é pela “normalidade” e isso está extremamente intrincado ao fato de levar o sujeito a falar sem considerar que os surdos, originalmente, desenvolvem sua comunicação gestual. Até hoje, muitas escolas não se adaptaram, nem prepararam os professores para verdadeira inclusão e para o atendimento assertivo ao aluno surdo. Um participante do estudo ilustra esta situação com sua história no comentário sobre uma escola que treinava a oralização: “Eu sofria muito porque as crianças me desprezavam... eu ficava sério na escola”. E completa, “Hoje em dia, não. Eu tenho um maior conhecimento... Mas estudei muito tempo nessa escola”. Outra participante, Isabela, comenta, com lágrimas nos olhos, “Por causa da minha voz, algumas pessoas mangavam⁵ de mim e eu não gostava... Isso me afligia bastante. Isso aconteceu numa das escolas que eu estudava. Foi por isso que eu deixei a escola”.

A aluna acrescentou: “Eu não sabia como estudar e nem sabia como fazer as provas, mas sempre passava”. Esta inclusão marginal criava uma falsa crença de ambos os lados, discentes e docentes pensam estar praticando a inclusão, por conseguinte estabeleciam um canal de comunicação com ruídos e (des)aprendizagem. Schaller (1995) considerou as práticas escolares afirmando que “many schools rely on oral instruction and/or poorly constructed sign systems, neither of which classify as languages. Some of these children sit in classrooms all the way to adulthood without ever understanding what goes into ears and comes out of mouths” (p. 197).

Esse ponto da escolarização é evidente em seus descasos com a diferença e revelou, que apesar das leis e dos acordos universais, se não houver um preparo geral da sociedade e uma capacitação dos educadores a inclusão não será possível acontecer. Os métodos tradicionais ainda não permitiram a flexibilidade necessária para absorver esse aluno

⁵ Mangar – expressão muito utilizada no nordeste brasileiro, mais especificamente no Ceará, que significa fazer chacota, gozação.

diferente, com direitos iguais. Em relação ao fracasso educacional do surdo, Skliar (2010), em seus estudos, remete-se à falta de acesso à língua de sinais e ao processo tardio de identificação com os outros surdos.

Ao passo que os educadores, sem saberem como agir diante do aluno surdo, impõem, de qualquer forma, um processo de ensino aprendizagem que não alcança o aluno, como assinala Rogers (citado por Justo 1987):

Se desconfiarmos do ser humano, devemos abarrotá-lo com informações da nossa escolha, sob pena de ele enveredar por sendas erradas. Mas, se confiarmos na capacidade de que o indivíduo humano pode cultivar suas potencialidades, então podemos oferecer-lhe a oportunidade de escolher os próprios caminhos na aprendizagem (p. 59).

Finalmente, por não saber como transmitir esse conteúdo, as escolas exercem a inclusão com os surdos postos às margens por falta de uma comunicação clara e possível.

7.1.5. O Preconceito.

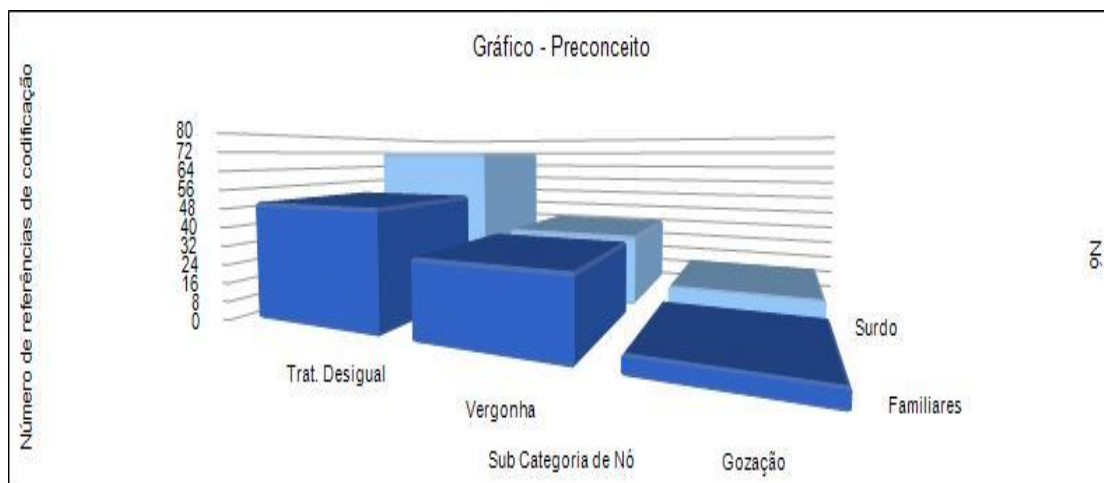


Figura 12 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Preconceito.

Esta quinta categoria trouxe a grande marca da dor dos participantes diante de sua condição na escola, na família e na sociedade, referindo-se de modo mais enfático ao

tratamento desigual e, logo em seguida, a vergonha, o que ficou evidente na história de Isabela, que apresentou o preconceito de forma sofrida e intensa.

O surdo, como no caso de Isabela, era visto como deficiente e incapaz. Desde a escola não acreditavam em sua competência intelectual e os professores não investiam no aprendizado dele. Além disso, colocam-no na posição de incompetente para cargos em ascensão e reservavam-lhe subempregos até para aqueles com nível universitário. Os surdos, em geral, eram percebidos como irritados e mal-educados, por agirem com gestos, insistirem para serem “ouvidos” em suas questões. Por outro lado, apresentam-se, também, falta de limites educacionais, independe da condição de ser surdo, como assegura Kirk e Gallagher (citado por Rodrigues & Pires, 2002): “As crianças surdas são, por vezes, descritas como irritáveis, tímidas, introvertidas ou tensas, falam com um volume inapropriado, têm dificuldades de articulação da fala, apresentando assim uma grande quantidade de frustração e agressão” (p.390). Porém, isso não é inerente ao surdo.

Os participantes deste estudo passaram por diversas experiências que lhes causaram dor e deixaram marcadas as cicatrizes imprimidas por uma sociedade cruel, que enaltecia a igualdade e esquecia-se dos direitos igualitários. Essas cicatrizes podem ser afetadas e vir à tona diante de novas experiências semelhantes ou que suscite o sofrimento vivido anteriormente e traga-lhes sofrimento. E, mais uma vez, pode ser ilustrado pelo caso de Isabela com os sons altos que ela enunciava em sua oralização e as pessoas referiam-se com reclamação e desagravo, quando sequer ela escutava, nem tinha conhecimento dos sons que emitia. Tudo isso por falta de preparo da sociedade e dos educadores, pois “embora já existam leis, portarias e declarações de direitos internacionais que aparentemente garantem os direitos legais para o uso dessa modalidade linguística, a sombra do preconceito e da discriminação continua a impedir os surdos de terem uma vida integrada à sociedade” (Finau, 2006, pp. 217,218).

7.1.6. Perspectiva da Diferença Linguística.

Como pode ser percebida na Figura 13, a perspectiva da diferença encontra-se de forma consistente no discurso dos surdos. No decorrer do estudo, foi referida, por diversos participantes, a questão da diferença e deixava clara a divergência da perspectiva de diferença linguística proposta pelos surdos e sua comunidade e no contraponto surgia o discurso, dos familiares, impregnado da perspectiva da condição surda como deficiência.



Figura 13 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Diferença linguística.

Essa diferença expressa pelo surdo encontra-se, sobretudo, na linguagem, propondo a perspectiva de ser surdo como uma diferença linguística, ao que eles se colocam como estrangeiros, como um povo com cultura própria. Como pode ser visto através de suas afirmações, Jorge, participante do grupo focal de surdos, relata: “Eu não sou deficiente, eu sou diferente, eu falo diferente como um estrangeiro”. Outra participante, Marta, diz “Eu não me vejo como deficiente, eu sou diferente”.

Perlin (2010) assevera “o surdo tem diferença e, não, deficiência, (. . .) o que importa é como assumimos o sujeito surdo” (p. 56). Contudo, essa visão da diferença é algo novo e os pais trazem arraigados em seus discursos a visão clínica e o desejo de seus filhos conseguirem falar para suprir o que lhes falta. Neste estudo, os familiares não trouxeram a perspectiva da diferença, a única exceção foram os familiares de Daniel, que não o percebem

como deficiente e seu pai relatou: “É igual aos outros só tem a diferença da língua”. Entretanto, seus pais confessaram que, embora tenham procurado educar de forma natural como educaram a outra filha, não percebiam assim inicialmente, agiram como a maioria dos pais ao perceberem que havia algo diferente com aquele bebê. Isso pode ser exemplificado através do comentário de Daniel: “quando minha mãe percebeu que eu era surdo, ficou muito preocupada sem saber o que fazer e começou uma peregrinação pela área médica, buscando ajuda de vários profissionais”. Contudo, a família de Daniel, após as primeiras preocupações e vendo que se tratava de algo peculiar ao filho, resolveu observar o seu movimento natural e suas escolhas na comunicação, passaram a aceitá-lo de forma natural e deixaram o filho livre para seguir o fluxo de seu crescimento, o que colaborou com a constituição positiva de Daniel como pessoa.

A evidência da participação do Daniel no estudo gerou o retorno ao campo para encontrar sua família a fim de averiguar algum diferencial que poderia haver. E pode ser percebido, como mostra a Figura 14 ao lado, o maior destaque de Daniel seguido pelos registros de outros surdos no campo com margem até 50% de diferença para cada colega e o engajamento com seu povo é retratado em seu discurso.

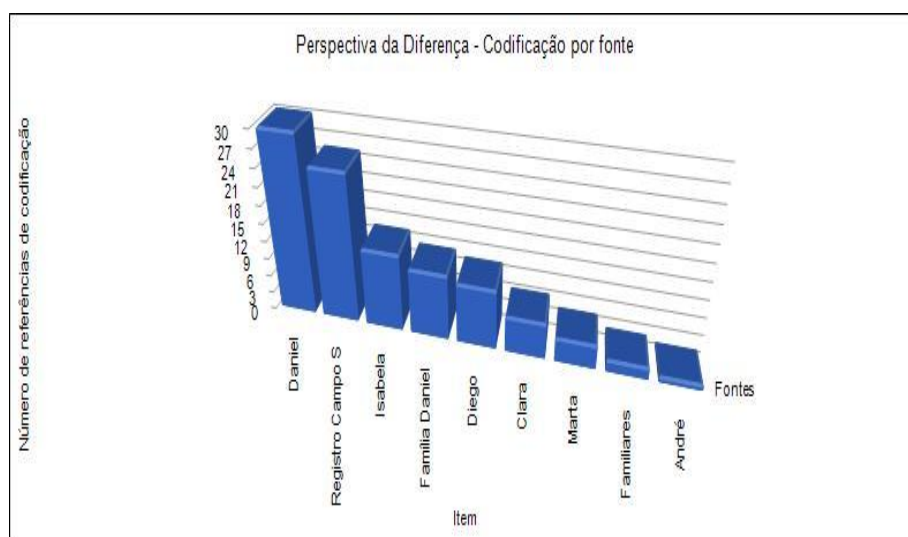


Figura 14 – Representação gráfica do cruzamento entre as fontes e o conteúdo do nó Perspectiva da diferença.

Com a introdução do *Nvivo* para categorizar os dados registrados, surgiram duas categorias que servem de base para todas as outras e indicam a essência deste estudo por tratar-se da comunicação e da família. Essas duas categorias, agora, serão detalhadas.

7.1.7. Comunicação.

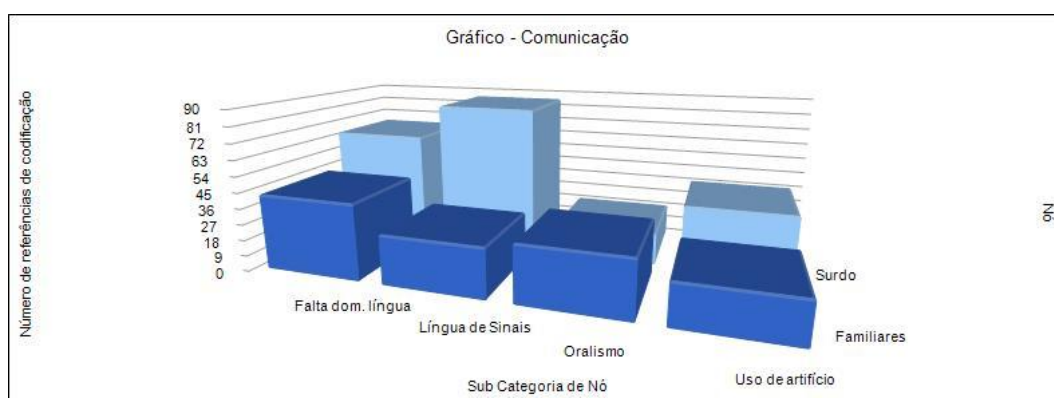


Figura 15 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos – “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó Comunicação.

Na Figura 15, fica clara a postura dos familiares defendendo a língua falada através da pontuação do oralismo e da indicação da falta de domínio da língua, pois trata de línguas diferentes na mesma casa – o Português e a LIBRAS. Ao passo que o surdo, ao referir-se à comunicação, indica a maior necessidade do conhecimento da língua de sinais e a falta do domínio da língua que dificulta a comunicação. Como há necessidade de comunicação entre as pessoas da família e do surdo com o mundo externo ouvinte, eles sugerem o uso de artifício como a mímica e a escrita no papel, um dos participantes comenta: “Minha família não sabe língua de sinais e eu não falo bem, aí eu escrevo para eles entenderem o que quero”. Na história de Hugo, ele relata que, por não dominar nem uma língua nem outra, preferiria escrever ou fazer algum gesto para ser compreendido.

A forte discrepância entre o mundo do surdo e do ouvinte encontra-se na comunicação que tantas vezes gera obstáculos quase que intransponíveis. Os ouvintes

acreditam que deve existir uma forma dos surdos reporem a falta da audição e indicam, como o mais assertivo, a imposição do oralismo para fazer o surdo falar, como pode ser ilustrado no comentário de uma mãe participante do grupo focal: “Na minha cabeça é assim... ser surdo é uma quebra na comunicação. Vem essa e que a gente tem que procurar um jeito de resgatar. (. . .) Com isso traz outras consequências”. Outra mãe, ao receber o diagnóstico do médico que sua filha apresentava uma surdez profunda e não iria falar, respondeu indignada: “O senhor vai vê-la falar um dia. O senhor vai ver como ela vai falar”. E saiu em busca de tratamentos que fizessem a sua filha falar. Além disso, as mães mostravam-se impotentes e revelavam a grande dificuldade para manter esse canal de comunicação com seu filho surdo, como relata a terceira mãe: “É porque eles não têm como compreender o que a gente fala e nem a gente o que eles falam direito, mesmo prestando atenção”. Quanto a esta imposição da fala, Laborit (1993/1994) comenta “Não gostava das professoras daquela classe ‘de integração’, na escola. Elas queriam me fazer semelhante às crianças ouvintes” (p. 59).

Em contrapartida, o surdo determina que o ouvinte deva aprender língua de sinais para melhor se comunicarem, como menciona um surdo: “Eu percebia essa diferença porque eles não sabiam a língua de sinais” e o outro completa: “A minha família precisava aprender LIBRAS, mas ninguém seguiu o que eu dizia e ainda hoje insisto”. Esse ruído na comunicação gera fortes empecilhos, mas deixa claro que ambos querem se sentir confortável na comunicação em sua primeira língua, mas como comentou um participante “O ouvinte pode facilmente aprender a língua de sinais, mas querer fazer o surdo falar é mais difícil”. Esse último comentário pode vir como reflexão para evitar a incompreensão e o distanciamento gerado pela quebra na comunicação.

7.1.8. Família

Nesta categoria, existem as subcategorias: proteção, autonomia, apoio ao tratamento e estímulo aos estudos, nas quais surdos e familiares demonstraram uma percepção diferente, como pode ser percebido na Figura 16, logo a seguir.

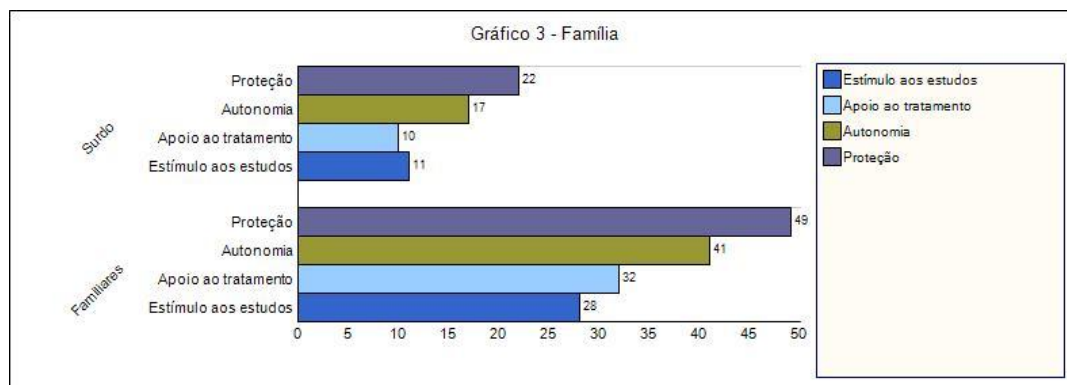


Figura 16 – Representação gráfica do cruzamento entre os atributos: “surdos” e “familiares” e o conteúdo do nó, Família.

Esta última categoria, “Família”, foi revelada como um reconhecimento à importância da família no processo de desenvolvimento do surdo e apresentou o maior índice de referência dos familiares, com maior ênfase nas mães participantes do grupo focal, ao que comenta uma mãe: “Eu acho que a família é uma base... se ela tiver um filho surdo ou qualquer outra deficiência se der assistência, lógico que tudo isso vai melhorar e facilitar muito a vida do surdo” e complementa: “Então é isso... a família é só tudo”. Os surdos também reconheceram e fizeram referência à família como relata uma das participantes surdas: “Os pais ajudavam para que eu pudesse acompanhar a escola e procuraram me ajudar para atingir as metas de conseguir chegar à faculdade”. Quadros (2008) assegura “O desenvolvimento socioemocional também deve ser garantido na relação dos pais com as crianças. A criança precisa ter a oportunidade de conceber sua própria teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com as pessoas que a rodeiam” (p. 108).

Os familiares referiam-se ao apoio ao tratamento como imprescindível porque eles eram adeptos à perspectiva médica com a proposta de oralização e os surdos percebiam como algo realizado porque não sabiam o que fazer, como relata Daniel: “Quando minha mãe percebeu que eu era surdo, ficou muito preocupada sem saber o que fazer e começou uma peregrinação pela área médica”. A proteção era tida pelos familiares como uma forma de guardar seu filho contra os perigos, não havia segurança em deixá-lo exposto ao mundo, além de procurarem resolver seus problemas e as atividades escolares, como disse um pai entrevistado: “Meu filho traz os trabalhos e eu não entendo e fica difícil para eu fazer com ele”. Os surdos mais dependentes traziam isso como algo bom, mas aqueles que desejavam autonomia referiam que a proteção deveria ser os cuidados e apoios necessários que os pais devem dar sem tolher a sua liberdade, não deveria haver a resolução das tarefas por ele, mas, sim, o estímulo aos estudos como refere um dos participantes: “Os pais têm um papel importante na orientação e no incentivo ao filho para estudar e evoluir”. Ao que Daniel traz claramente a importância de sua família, na forma como conduziu a sua educação: “Minha mãe sempre me incentivou e me levava a nunca parar. Sou grato a minha família por ter me colocado neste caminho”.

Quanto à autonomia, os pais referiam, em sua maioria, ao uso do oralismo para poder se comunicar fora de casa e as oportunidades criadas para o filho estudar. Uma das mães participantes acreditava estimular a autonomia ao colocá-los para trabalhar, mas entrava em contradição quando afirmava: “Não vou deixar meu filho sair só porque é muito perigoso”. Outra entrevistada afirmava: “Fico preocupada quando ele sai com os amigos porque ficam gesticulando e a polícia pode pensar que é briga”. Já os surdos relacionavam a autonomia a sua liberdade de ir e vir, a sua possibilidade de escolhas e de poder conviver com seus amigos surdos. Daniel, que se mostrou muito autônomo, diz: “Minha família aceita sem problema algum [sair com os amigos], até porque é uma escolha minha”.

Com relação ao papel dos pais, Bisol e Sperb (2010) comentam:

O período inicial no desenvolvimento da criança, no qual estão em cena os pais ouvintes e suas crianças surdas, é importante, especialmente na condição de que as crianças possam compartilhar as histórias familiares e construir significados para suas trajetórias de vida. Por outro lado, a comunidade surda oferece, no convívio com os pares, um meio importante de acolhimento e de suporte para uma construção identitária positiva do surdo na adolescência. (p. 11).

Assim, as autoras trazem a importância dos cuidados familiares e a indicação de liberdade para conviver com seus iguais como algo necessário para o bom desenvolvimento do surdo. Como ilustração, pode ser visto no comentário de um surdo entrevistado: “A limitação da família cria obstáculos... a família que protege muito, não estimula a estudar e não deixa sair para encontrar os amigos dificulta o desenvolvimento do surdo”.

Finalmente, nas relações familiares, os problemas naturais de relacionamento familiar são agravados pela diferença linguística, que pode ser visto no comentário de uma entrevistada: “A maioria dos surdos apresenta dificuldade no seio familiar, por não haver interesse, por parte dos pais e irmãos, em adquirir a língua. E, por isso, muitas vezes, não consigo dizer o que estou sentindo para eles e isso me deixa nervosa”. Esse mesmo sentimento foi expresso por Laborit (1993/1994) em sua autobiografia.

7.2. Discussão dos Resultados – Tecendo Vidas e Teorias

Nesse momento, torna-se imperativo esclarecer sobre a forma de análise dos dados que vem sendo desenvolvida não é comum, mesmo se tratando de uma pesquisa qualitativa, e diante disso, a pesquisadora pede permissão para sair do convencional e inovar em sua análise que já vem sendo realizada de forma genuína, por ser um tema específico e tratar-se da análise de um povo diferente, que se percebe estrangeiro em sua própria terra, como dito

inicialmente. Desse modo, a discussão surgiu, desde o tratamento dos resultados, como um diálogo entre autores, pesquisadora e colaboradores.

Ressalta-se, ainda, que por ser uma ouvinte a realizar este estudo, houve o cuidado criterioso na escolha dos autores e, sobretudo, os autores surdos com o propósito de dialogar com aqueles que falam com propriedade sobre o tema, por terem vivido e “sentido na pele” o que seria discutido e sem se restringir a conjecturas teóricas, sem resumir-se ao mundo das ideias do ouvinte. Com isso em mente, Finau (2006) contribui dizendo:

Vale ressaltar, ainda, que as pesquisas desenvolvidas por ouvintes sobre as relações entre linguagem, surdez e ensino podem apenas dar a contribuição teórica – respaldada pela formação acadêmica e pela observação dos aspectos culturais das comunidades surdas –, pois são os surdos que devem dizer suas reais necessidades e desejos ao se tratar dessas questões (p. 218).

Assim, todo o desenrolar do estudo considerou tal ponderação, por apreciar a experiência e a compreensão do surdo sobre seu mundo, sua vida, além de refletir sobre a literatura apresentada a fim de contribuir com a compreensão dos dados gerados e poder realizar a análise e discussão dos resultados.

Por fim, os estudos de caso relatados, trazem de forma clara as categorias elencadas e servem como suporte para compreender a análise dos resultados.

Uma vez que, todos os dados obtidos durante o estudo, foram importantes, sejam através dos estudos de caso, através dos registros das observações, atravessados pelos diálogos, como também, através da participação nos debates dos grupos e entrevistas complementares. Além de tantos outros surdos encontrados durante a imersão no campo e que deixaram suas contribuições através das informações registradas; percebeu-se que o sujeito surdo sentia-se, muitas vezes, excluído das relações sociais, como assinala Dalcin (2006):

O encontro com a comunidade surda permite-lhes sair do lugar do diferente, do excluído, do estranho, do estrangeiro, para o de “pertencimento”, um lugar em que se encontram como iguais, sentem-se entendidos e efetivamente conseguem estabelecer uma relação de troca (p.210).

O que pode ser constatado nos relatos de Isabela que se sentia excluída e não crescia em seu processo escolar e social e com isso paralisava diante do preconceito. Pois a sua permanência na comunidade surda, por longo período, foi vetada em prol da aprendizagem através da oralização, com a obrigação de fazer o surdo falar a qualquer custo e conseguir a sua cura. Tal postura remeteu ao pensamento de Bowen (2008) ao lembrar que “as pessoas envolvem-se em busca de tesouros que acreditam estar fora de si” (p. 53) e como complemento a sua afirmativa, acrescenta: “atribuem a si uma carga pesada de cobranças para tornarem-se diferentes e sentirem-se aceitos” (p. 54). Desse modo, Isabela, por muito tempo buscou o que lhe faltava, para se sentir aceita por seus familiares e por seus colegas. Como também, muitas vezes, Hugo emudeceu para satisfazer a expectativa de não ser surdo. Através da própria negação da sua condição de ser surdo, rejeitou desenvolver atividades com seus iguais e o atraso para entrar em contato com a sua língua interferiu em seu desenvolvimento, ao que Botelho (2009) comenta:

E quando a possibilidade de aprendizado da língua de sinais era cogitada, ocorria depois de já ter havido inculcação de preconceitos ao longo do processo de socialização do sujeito surdo, e somente quando a família considerava o aprendizado de fala consolidado (p.151).

A afirmação acima retrata o que aconteceu e atrelou Isabela aos preconceitos vividos, em consonância as experiências vividas por Hugo que decidiu emudecer. Assim, percebeu-se, por meio das exposições, que todos colaboradores surdos da pesquisa demoraram a ter contato com sua língua materna, e que isso se configura como prática geradora de atraso no desenvolvimento. Segundo Moura (2013) “para que um desenvolvimento de linguagem dê-se de forma plena, é necessário que a criança seja exposta à língua sendo usada em diferentes contextos e não apenas quando os colegas e os professores se dirigem a ela” (p. 19). A partir

dessa afirmação, é possível dizer que surdos e ouvintes precisam entrar em contato com sua língua em diversos contextos a fim de assimilarem naturalmente as várias formas e estilos de comunicação em assuntos distintos.

Observou-se ainda que os colaboradores passaram por alguma situação constrangedora na escola, onde a sua aceitação era perpassada por condições e julgamentos. Posição anunciada pela falta de atenção necessária às demandas específicas do aluno surdo e gerava a necessidade premente do reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua do surdo e deveria ser utilizada em seu processo educacional. Ao que Botelho (2009) reflete “aqueles educadores que conhecem as consequências desastrosas da exclusão da língua de sinais e do evitamento da Comunidade Surda pelo próprio surdo torcem, com certeza, para que este dia seja mais e mais construído e se repita nos cotidianos dos surdos que se olham no espelho e não se reconhecem como surdos” (p.164).

As propostas educacionais deveriam surgir de forma mais acolhedora e respeitosa às diferenças, como Miorando (2006) propõe a partir de uma escola sonhada que pudesse derrubar os preconceitos:

A escola a ser edificada deve usar a língua que também é utilizada fora dela, levar em conta as conquistas políticas refletidas no reconhecimento social e não preconceituoso de visualizar a deficiência. Os surdos precisam ser vistos como um grupo que politicamente optou por ser identificado como “Surdo”, resultado do trabalho coletivo dentro de um Movimento Social (p. 87).

Essa escola seria propiciadora de desenvolvimento e aceitaria cada um em seu jeito de ser. Mas essa aceitação incondicional ainda não foi encontrada nas propostas das escolas. Ao que nos faz recorrer ao pensamento de Rogers (1980/2012) quando afirma que há uma força motivadora universal que leva a pessoa ao crescimento, mas esta força pode ser barrada pelo ambiente, através das condições de apreço condicional que frustram o processo de valorização orgânica. Essas condições de valia, expostas para a pessoa surda, levavam a mensagem que para serem amadas e aceitas, elas necessitariam aprender a falar, o que para

elas era algo muito difícil e gerava frustração e desânimo diante da quase impossibilidade. Então, nessa busca incessante de falar, passava a evitar sua forma natural de comunicação para atender à família e ao ambiente que valorizava a fala em detrimento dos sinais. Isso ocorria pelo que é explicado pela ACP que existe a necessidade de ser apreciado positivamente e para o surdo não seria diferente. Então, ele buscava a todo custo receber esse apreço e sua autoatualização poderia ocorrer em direção a essa condição de valia. De forma mais direta e talvez abrupta, dir-se-ia que a sociedade afirma que para o surdo ser aceito deveria ser um surdo que fala. Nesse sentido, “é um perigo atribuímos ao ser surdo uma limitação de vida, que carecesse de esforços despendidos para compensação de algo de menos valia, da deficiência” (Silveira & Rezende, 2008, p.72).

Desse modo, pode se explicar: quando a autoatualização é incongruente com a tendência atualizante poderia surgir as psicopatologias, os desconfortos emocionais percebidos na ansiedade de Isabela, no mutismo de Hugo e na negação de sua condição surda em Diego. Notadamente, a partir do momento em que os colaboradores surdos passaram a se escutar intimamente começaram a perceber que esses valores introjetados não eram deles. E só a partir da compreensão e aceitação de sua diferença, de seus próprios valores e da soltura dessas condições de apreço, o surdo poderia passar a não mais seguir no contra fluxo de sua tendência atualizante e guiar a sua autoatualização no mesmo sentido de sua tendência natural ao desenvolvimento.

Um exemplo de fluidez ao desenvolvimento é a forma como Daniel dá rumo à sua vida de acordo com seus valores e envolvido com as questões surdas. Essa postura foi facilitada pela contribuição e apoio da família para assumir a sua condição surda e seguir adiante como ele realmente é e, dessa forma, seguir o fluxo natural de desenvolvimento. Isso porque foi respeitado que “os surdos, quando estão imersos na cultura surda, não atribuem ao seu ser surdo uma limitação, aliás, sentem grande orgulho do seu ser surdo, com aparatos

culturais próprios e não sentem necessidade de se esforçarem para compensar a sua *deficiência*". (Silveira & Rezende, 2008, p.72).

Pensando na tendência atualizante e nas amarras das condições de valia, a obra de Emmanuelle Laborit revela de forma natural e emocionante sua vida e seu sofrimento, por não conseguir expressar o que sentia nem ter a resposta das pessoas que falavam de desigual até descobrir a sua forma natural de falar e revelar suas descobertas e seu desenvolvimento. Laborit (1993/1994) traz, de forma clara, a tendência natural ao desenvolvimento através de suas palavras:

Os surdos teriam me chamado de "Flor que chora", caso eu não tivesse tido acesso à comunidade linguística. A partir dos sete anos, tornei-me falante e luminosa. A linguagem de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de exprimir, aquilo saía, saía como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me "O sol que vem do coração". Era um belo sinal! (p.75).

Através do comentário de Laborit, e da incursão realizada pelo mundo surdo, percebesse-se que o sofrimento do sujeito surdo, em relação a quebra entre o pensamento da cultura surda e a imposição da cultura ouvinte, denota que é um sofrimento vivido e sentido pelos surdos, sem distinção de nacionalidade.

8. Considerações Finais: (Re)visitando o Surdo, a Família e a Cultura Surda

*O encontro pode ser
um breve estar juntos,
um silêncio de mutualidade e
profundidade, um despertar intenso
e repentino, ou um pique vivencial de
longa duração, [...].
Em todas as instâncias, ele é uma
experiência interna decisiva e fluída,
que se move das profundezas de um self
às profundezas de outro self,
um ritmo que conecta e une*
(Moustakas, 1981, citado por Santos in
Santos, Rogers & Bowen, 1987, p. 37).

A partir dos diálogos com os autores e com os colaboradores, revelar-se-á nestas palavras finais a proposta de uma triangulação entre os temas abordados através dos diversos autores que estiveram presentes durante todo o percurso deste estudo e as experiências e descobertas no campo além do compartilhado no grupo focal, para trazer mais uma vez a família, o surdo, a educação, a sociedade e, também, contrapor com as imposições clínicas da deficiência que tanto maltrataram as pessoas e os surdos especificamente para produzir um tecido cultural com tudo àquilo apreendido nesta pesquisa antropológica, a qual promoveu a passagem por mundos diversos, o conhecimento de um povo, o uso das mãos para poder falar e, agora, a produção de conclusões para revelar o cenário que pode não ter som, mas não quer dizer que seja silenciado, além de refletir a possibilidade de ser o que se é.

Em capítulo precedente, foi exposto sobre essa criança que chega à sua família, diferente das expectativas formadas por seus pais e que gera uma mudança no cenário familiar porque reflete as condições de valia impostas pelo ambiente social, o que pode vir a frustrar e a bloquear o processo de valorização orgânica. Pois como a criança tem a necessidade de ser amada, ela busca atender ao esperado pelo ambiente e por seus pais a fim de receber consideração positiva, conduzindo o seu comportamento a partir dessas

experiências e, com isso, pode inverter o seu desenvolvimento saudável, mirando apenas essa consideração e o sentir-se amada, que tanto almeja.

Rogers (citado por Justo, 1987) chama a atenção para essa forte influência das condições de valia criadas pela sociedade quando afirma:

Se uma pessoa pudesse experimentar apenas a consideração positiva incondicional, então não se desenvolveriam condições para a atribuição de valor, a autoestima seria incondicional, as necessidades de consideração positiva e autoestima jamais divergiriam da avaliação organísmica e o indivíduo continuaria a ser psicologicamente ajustado, funcionando plenamente (p. 224).

Como isso não acontece, o adulto age através de condições positivas e negativas e a criança busca a aprovação ou desaprovação de seus pais. Desse modo, revelam relações pautadas em um amor condicional que muitas vezes vem camuflado de atitudes de zelo e cuidado. Por conseguinte, a criança passa a diferenciar seus sentimentos que são valorizados e desvalorizados e quando é aprovado ou não em suas atitudes. A partir de então, a criança passa a desenvolver-se de acordo com o que os outros querem que ela seja e barra a gratificação do organismo.

No caso do surdo, pode ser tomado como exemplo de apreço condicional, quando a família, os profissionais, a escola e toda a sociedade esperam que ele fale, que possa oralizar. Mesmo que ao exigir a oralização de seu filho surdo não estejam querendo o mal dele e que talvez só estejam preocupados com seu futuro e com seu sucesso. Porque essa perspectiva, de fazer o surdo falar, é algo que a sociedade defendeu por longos anos. E assim a criança, para atender a sua necessidade de ser amada, logo aprende que deve acatar ao apelo da oralização ainda que seja muito difícil e possa não obter êxito, como foi o caso do colaborador Hugo que buscou de todas as formas atender às expectativas do mundo ouvinte. E, com isso, gerou sérios bloqueios ao seu desenvolvimento.

Quem se encontra preso às condições de valia desenvolve incongruências internas que o leva ao adoecimento por se mostrar preso aos julgamentos externos, que criam fixidez em sua forma de se perceber e agir no mundo, desenvolvendo um forte temor à mudança e recorre às suas experiências passadas para justificarem suas atitudes. Dessa forma, a sua percepção de si torna-se embaçada, revelando a subcepção de suas dificuldades e problemas, além de criar um modelo incoerente de si mesmo. É o que acontece por longo período com os surdos até tomarem consciência de sua condição surda e da possibilidade de uma comunicação mais natural. Ou como outros surdos que negam por completo sua condição surda, passam a viver a incongruência e não assumem a sua condição.

Chegar ao autoconhecimento pode ser pesaroso e de difícil acesso ao seu eu mais genuíno, pois esse modelo incoerente de si foi constituído com base nas condições que se impunham para se sentir uma pessoa aceita e amada. Em geral, essas condições, limitam a percepção da pessoa para refletir suas questões e passam a se referir às fontes externas como causadora de seus problemas ou até viver a situação sem se perceber. Da mesma forma, o surdo fica aflito e segue a trilha da oralização sem saber nem por que repete o que lhe é tão doloroso, pois foi tudo que aprendeu e lhe foi passado pela família e pelo ambiente. Em outras palavras, a sua busca de apreço leva a pensar que precisaria sair de sua condição surda para falar.

Através da visão da deficiência e não da diferença, observa-se que, por longos anos, foi a perspectiva médica que imperou na imposição da imagem que deveria assumir uma pessoa surda e, assim, indicava as práticas a serem realizadas por pais e familiares. Nessa percepção de deficiência, na qual o maior erro era portado pelo surdo e era preciso resolver o problema através da insistência em repor sua audição e a fala, aquilo que lhe faltava, como assinala Silva (2006):

Os ideais da medicina fundamentada no paradigma homem-máquina geram, nos familiares e na maioria dos profissionais ouvintes que trabalham na educação de surdos, a expectativa de solucionar rapidamente as questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico (p. 33).

Como foi dito, no segundo capítulo, as condições de apreço ou de valia vêm atreladas à pessoa bem antes de seu próprio nascimento, a partir das expectativas dos pais. Ninguém consegue tornar-se imune às condições de valia impostas pelo ambiente social, pois sempre escapará uma ou outra que esbarrará no desejo de ser amado e aceito. E quando se fala que a atitude dos pais de condicionalidade para seu filho causa incongruência que poderão levar a patologias, pode-se referir, no caso do surdo, a condição criada a partir da oralização obrigatória e da normalização da pessoa surda, imposta pelos pais. O que se refere aqui é sobre as consequências dessas expectativas e condições de apreço criadas, não quer com isso dizer que os pais são cruéis e que agem na intenção de prejudicar ou causar danos emocionais aos seus filhos, mas que, preocupados com o futuro daqueles que lhe são caros, muitas vezes, impõem condições sorrateiramente danosas. No entanto, se os pais conseguissem criar um ambiente favorável à expressão autêntica de seus filhos, em seus sentimentos positivos e negativos, sem lhes criarem condições para aceitá-los e sentirem-se amados, esses se tornariam mais autodirigidos, socializados e seguros. E isso vale, especialmente, para os surdos que tanto necessitam dessa compreensão, dessa aceitação. Essa aceitação, da pessoa como é, sem impor condições, foi identificada na família de Daniel, quando seu pai comenta: “Deficiente, ele nunca foi. Aceitamos como uma pessoa normal”. E, nessa perspectiva, os pais favoreceram o desenvolvimento de Daniel que trouxe para o estudo um forte diferencial.

Através do contato com os surdos, durante percurso desta pesquisa, foi possível transitar pelo mundo visual e exercitar a escuta das mãos com suas tristezas e alegrias expressas em sinais, foi como descortinar um novo mundo e perceber que não é um mundo de silêncio, nem de isolamento, como é referido pelos ouvintes. Foi a descoberta que esse

povo que vive lado a lado do ouvinte não só ele é estrangeiro como, tantas vezes, a pesquisadora sentiu-se estrangeira, por não compreender algo revelado e que seria tão simples, ou seja, por meio dessa ausência de conhecimento ou estrangeirice não decodificava, não ouvia nem percebia os sentimentos expressos.

Enquanto o estudo peregrinava no mundo surdo, revelava-se como constituinte de um povo rico de conhecimento e que a não escuta das mãos transformava o mundo deles silencioso. E que, ao seguir o modelo médico, a sociedade insistia na perspectiva da deficiência e, contrariamente, através de uma percepção cultural, seria possível percebê-los como um povo com língua e cultura própria, como esclarece Strobel (2008) “o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constrói sua concepção de mundo através de artefato cultural visual” (p. 34).

Neste estudo, percebe-se que a família esteve presente de forma clara ou implícita no discurso dos surdos, como assegura Batista (2007):

A família é afetada pelas determinantes sociais e também reage a essa influência. Os valores e os costumes aceitos e disseminados por esse contexto social maior exercerão influência direta sobre a família e os seus membros. Alguns desses valores e costumes podem estar apoiados em preconceitos, o que indubitavelmente trará dor e sofrimento a determinados grupos (pp. 117,118).

A influência da família, positiva ou negativa na constituição deste sujeito em sua cultura, é revelada nas falas dos membros dos grupos de surdos, como também no grupo dos pais. Essa família pode vir a inibir ou potencializar o surdo em seu desenvolvimento, como Daniel refere “a credibilidade de meus pais fez-me crescer e acreditar em mim”. Assim, durante o estudo foi percebido que a família é uma parte da cultura, por conseguinte, ela reproduz na relação com o filho surdo o modelo que é repassado pela cultura ouvinte e pode ser visto de forma evidente no comentário de uma das mães do grupo focal: “Não fomos nós

que fizemos isso [imposição do oralismo] com eles, eram os médicos, era a época e a sociedade que ditava o que deveria ser feito com o surdo”.

Outro fato merecedor de atenção, é que o surdo mais engajado com a sua condição e o movimento surdo amplia seu posicionamento e apresenta-se a partir de uma visão coletiva, além de destacar-se não só como um sujeito, mas como um povo, como Strobel (2008) revela:

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos referindo-nos aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (p. 31).

Esse posicionamento, como povo leva a pensar na cultura inventada proposta por Wagner (2010) ao referir-se que esse tipo de cultura pode situar o sujeito seja com deficiência ou não, ouvinte ou surdo, como incapazes de realizar e compreender determinadas funções e com isso denegrir sua imagem, isolá-lo e desta forma impedir seu desenvolvimento. Como também uma cultura pode levar a um forte desenvolvimento e abominar a visão de incapacitados por tê-los como uma diferença e que não agir como é prescrito *a priori* não denegri o seu valor. E, seguindo a proposta de cultura inventada, apresenta-se, neste momento, a cultura surda proposta e vivida pelos surdos. Esta cultura esteve presente durante todo este estudo e segundo Masutti (2007):

A dimensão da diferença dá-se na linguagem. Por isso, perceber o surdo, sua cultura e sua produção de narrativas, implica um processo mais profundo do que apenas conhecer sua língua e costumes. A tradução da cultura surda exige a leitura da trama narrativa elaborada no encontro conflituoso com a alteridade (p. 121).

Assim, é preciso perceber quem é esse outro sujeito que por ora se apresenta, mas que tem um jeito próprio de se expressar e de ser, busca seus direitos iguais e ao mesmo tempo expõe a sua diferença.

Pensando essa pessoa que é estigmatizada, mas que consegue sair dessa posição de menor valor para alcançar seus ideais e alçar seus voos, pode-se basear na afirmativa de Van Belle (citado por Cavalcante Junior, 2008), “as pessoas são, por seus princípios de natureza, autorrenováveis, auto-transcendentes e auto-transformadoras. Uma pessoa saudável, em pleno funcionamento, é uma pessoa no processo de tornar-se” (p. 24), e percebê-la nesse movimento de voos na própria vida.

Os surdos organizam-se e realizam o grande movimento surdo em prol de fazer valer os seus direitos e quanto a isso Perlin (2010) elucida que:

O objetivo do movimento surdo é revelar as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, as interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo (p. 70).

A partir da organização de grupos e discussão sobre a forma de viver e interagir que cada um traz consigo, os surdos passaram a inventar essa nova cultura, a cultura surda. Mas deve-se atentar ao que Teske (2010) cogita:

A divulgação de uma cultura globalizante e universal pode ser uma armadilha imposta aos nossos tempos, provocando a massificação cultural. Talvez seja preciso pensarmos a cultura de surdos como uma imagem velada de uma hipotética cultura de ouvintes, pois esta não existe. Existem diferentes manifestações culturais a partir de um conjunto de significados éticos, estéticos, míticos, técnicos (p. 143).

Ao considerar que nem todos os surdos são iguais, que existem várias culturas surdas e que cada cultura dependerá de onde estiver inserida, conclui-se que o que há são multiculturas surdas e ouvintes que podem se interagir e intercambiar.

A força desse grupo, que luta de forma universal em suas multiculturas inventadas, faz com que a perspectiva da deficiência a cada dia perca forças e surjam aqueles que começam a caminhar através de uma perspectiva mais ampla com consideração ao contexto, reconhecimento das diferenças e das possibilidades de se viver em harmonia não só por meio

de um bilinguismo nas escolas, mas atravessadamente por um multiculturalismo, no qual ouvintes também dominem a língua de sinais. Perspectiva que vem despontando, como refletem Perlin e Quadros (2006):

A lógica da civilização ouvinte não é mais a que impera. A lógica passa a ser a de reconhecimento de que há a civilização da fala, da escuta, da leitura, e que há, também, a civilização dos surdos, da língua de sinais, da expressão corporal, do olhar. A experiência da diferença relativiza as oposições (p. 175).

Em uma proposta mais fidedigna com a necessidade de surdos e ouvintes, através do respeito mútuo, seria para além do bilinguismo ou biculturalismo, como Perlin (2010) garante, “as posições bicultural e bilingual mantém o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo” (p. 56). Isso porque a questão não é exclusivamente do uso de outra língua, mas refere-se ao respeito e à aceitação da cultura surda. Ao que Teske (2010) comenta “a educação multicultural seria um veículo eficaz para as trocas sociais emancipatórias” (p. 142). O autor ainda acresce que a educação do surdo precisaria ultrapassar as fronteiras da escola e abranger um universo maior que seria toda sociedade.

Essa proposta do bilinguismo e do biculturalismo surge, neste momento final, porque é o que desponta para a educação do surdo no Brasil, ao garantir o apoio na educação básica e a presença de intérprete de LIBRAS no ensino superior, como recurso que possibilite o desenvolvimento de seu processo educacional, a sua permanência na universidade e contribua com a sua formação, contrapondo-se à escola inadequada que existia antes, que mantinha o foco na perspectiva terapêutica da fala e na obrigatoriedade da oralização.

Este estudo não pretende finalizar, mas abrir portas para futuras pesquisas, pois deve considerar que a interferência na constituição do sujeito surdo não é algo restrito à família, seja como inibidora ou potencializadora. É algo que se estende à escola, com sua forte influência na formação desse sujeito, além de desdobrar para sociedade de forma que esta

possa aceitar, acatar ou, contrariamente ao que se espera, limitar esse cidadão surdo. Assim, é uma questão muito mais abrangente por transbordar para cultura e nessa cultura percebe-se que existe uma relação intercultural, na qual uma é mais dominante, a ouvintista, e a outra mais reprimida, a cultura surda, que luta por um espaço, batalha para ser reconhecida e seus integrantes reivindicam o direito de voz e de poder ser o que se é, na sua forma diferente de interagir, comunicar-se e perceber o mundo.

Retomando a família, como certifica Bayle e Martinet (2008) “a família funciona como uma entidade própria, num sistema mais amplo que é a sociedade onde está inserida” (p. 28). E, no caso da proposta de avaliá-la como inibidora ou potencializadora desse sujeito surdo em sua cultura surda, com o desenrolar deste estudo, percebeu-se que essa família é a pura representação de algo maior que é a cultura. Na verdade, ela espelha e vive o que a cultura ouvinte impõe ao surdo, ou seja, apenas segue os padrões culturais ouvintista que nega a língua de sinais, impõe a oralização e busca a normalização do sujeito surdo.

Pode-se esclarecer essa percepção através de Dalcin (2006) quando afirma que:

A imposição para que o surdo se comunique através da língua oral também é demandada pela sociedade como um todo. Configura-se, assim, a reprodução social da situação sustentada pela família ao impor a língua oral – língua dominante do entorno – sobre o filho, mesmo sabendo que ele está impossibilitado de dominá-la (p. 198).

Minuchin (1990) acrescenta que a família é um sistema em constante transformação e isso quer dizer que é capaz de adaptar-se as mais diversas exigências durante as fases de seu desenvolvimento. Ressalta ainda que a família seja um todo coeso e interdependente no qual suas partes relacionam-se. Dessa forma, caso haja mudança de comportamento em um dos membros, isso afetará a todos os outros membros.

Pensando na escola e na sociedade inserida na cultura, deve-se compreender juntamente com Batista e França (2007) que “seja na família, na escola, no trabalho, na

comunidade em geral, o que deve permanecer como ideia primordial é o princípio de equidade, o qual implica respeito às diferenças” (p. 120). Para que dessa forma ouvintes e surdos sejam respeitados e possam garantir o direito de ser quem verdadeiramente são para criar ambientes favoráveis aos seus desenvolvimentos e permitam que possam conviver de forma harmoniosa sem imposição de poder de uma cultura sobre a outra.

A família, sendo dinâmica, pode ir à procura de transformação como também, para não se sentir ameaçada e não sair de sua zona de conforto com receio de quebrar a sua homeostase, acomodar-se na inalterabilidade, apesar de apenas um esteja na posição de carregar o sofrimento de toda família. Isso foi muito percebido nas famílias em estudo até quando não queriam enxergar a condição surda de seu filho e repetiam as medidas impostas durante todos esses anos. Contudo, já se vislumbra a mudança quando traziam à tona a nova visão de seguimentos que discutiam a surdez com um olhar cultural e com respeito à língua materna – língua de sinais – da pessoa surda e não mais a língua de seus pais. Como pode ser exemplificado esse novo olhar, através da fala de uma das mães do grupo focal que com emoção falava de seus filhos:

Esse grupo está sendo muito bom pra mim, porque me esclarece muita coisa além de me fazer pensar. Olha! Eu tenho três filhos, um ouvinte e dois surdos. O surdo que nasceu primeiro, eu insisti com os tratamentos porque ele tinha que falar. Ele era deficiente e eu fiz tudo para ele falar, porque era assim na época. Ele usava aparelho e só oralizava. Agora que ele entrou na faculdade com mais de vinte anos começou a estudar Libras porque não conseguia ser compreendido e não conseguia compreender seus amigos surdos. Mas veja como tudo muda... meu segundo filho surdo domina a língua de sinais, tem muitos amigos surdos e se vira sozinho, sai e até viaja com os amigos. Porque agora é diferente, a gente não precisa mais obrigar ele a falar. Ele tem a língua dele. Então vivo isso em casa, um filho ouvinte, um surdo que oraliza e outro que tem sua língua (Maria).

Portanto, não seria a família a grande culpada e nesse momento a culpa que a família traz da acusação feita quase diariamente, que não permitiu o sujeito surdo expressar-se hoje pode ser amenizada. Por se concluir que a cultura ouvinte arrastou os pais e toda sociedade

para ações e formas de perceber por meio da perspectiva médica e incentivarem a busca de cura [fazer o surdo falar].

O contato com a literatura, com a família e a revelação do mundo dos surdos, os quais se colocam como diferentes e não como deficientes e percebem-se como um povo estrangeiro; colaborou para a atribuição de um forte sentido às indagações iniciais da pesquisa. E é indispensável lembrar que “considerar a surdez uma diferença implica, entre outras coisas, respeitar a língua de sinais como a preferencial para o acesso ao conhecimento, sendo esta o elemento identificatório dos surdos” (Silva, Pereira & Zanolli, 2007, p. 280).

Nas sociedades, os sujeitos são constituídos a partir de suas relações sociais, do mesmo modo que a sociedade é construída e transformada pelos indivíduos, dessa forma há uma constante troca mútua nessa constituição da identidade, através da linguagem, das normas, das representações e dos modelos de comportamento. E isso se dá de forma dinâmica e inacabada, constrói-se e reconstrói-se de acordo com o contexto e o momento histórico. Contudo, a identidade do surdo, muitas vezes, constrói-se carregada de menos valia em consequência de uma relação opressora com a sociedade ouvintista. “O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso no qual a identidade é reprimida, rebela-se e afirma-se em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista a alteridade cultural” (Perlin, 2010, p. 53). O surdo não se reconhece e segue um fluxo na contramão de sua autenticidade, de sua congruência original.

O surdo clama por ser aceito de forma genuína, para não ser percebido como deficiente, mas como alguém que, entre as suas diferenças, possui uma forma própria de linguagem que o faz interagir melhor com o mundo e a sua forma de se expressar em português, no caso do Brasil, pode sair como algo incompreensível, por isso seu melhor modo de expressão é através da língua de sinais. Ainda sobre isso, Rogers (1961/2001a) assinala que “essa aceitação de cada aspecto flutuante desta outra pessoa constitui para ela

uma relação de afeição e segurança e a segurança de ser querido e prezado como uma pessoa parece ser um elemento sumamente importante em uma relação de ajuda” (p.38). Acrescenta-se que não só na relação de ajuda, mas em toda relação interpessoal, o sentimento de segurança e apreço gera a aceitação de si mesmo e um caminhar para o crescimento pessoal. Afinal, o surdo pretende conquistar a aceitação de si sem imposição da condição da língua oral, ele almeja o respeito à sua diferença.

Por meio dessa visão de uma representação social que a família traz em relação à surdez e na perspectiva da cultura tanto ouvinte quanto surda ser uma cultura inventada, “se as associações contextuais de um elemento simbólico são compartilhadas, a significância de sua extensão ou ‘empréstimo’ para uso em outros contextos também será compartilhada” (Wagner, 2010, p.78), revela, neste momento, que a família que se liberta dessa vitimização, dessa culpa carregada em relação ao impedimento do desenvolvimento do sujeito surdo em sua cultura surda, para trazer o desenho de algo muito maior nesses entrelaces culturais, também abre espaço para compreensão de seu papel.

Com o desvelar das questões expostas neste estudo em relação ao surdo, à família e à cultura surda espera-se que provoque o interesse de novos pesquisadores para temática ou que venha ser tema de aprofundamento em um pós-doutorado a fim de minudenciar essa cultura e suas identidades, ou ir mais além com algo que suscita para continuidade do estudo através da questão do surdo que se nega a ser surdo.

Em síntese, é possível dizer que este estudo refletiu além das questões das relações da família com o surdo e a sua cultura, desvendou também o movimento surdo na luta que revelo através da afirmação de Perlin (2010) que “o direito à vida, à cultura, à arte, à história, à participação política, ao trabalho, ao bem-estar leva a pensar uma esfera pública de luta central, das mais simples para as mais amplas e mais descentralizadas” (p. 71). Presentes

nesse movimento: surdos e ouvintes que acreditam e defendem a condição de ser surdo sem subordinação à cultura ouvintista.

A partir desse estudo, começaram a surgir novas pesquisas no âmbito da Universidade, pois o interesse pelo tema principiou a ser suscitado na comunidade acadêmica, através de monografias, artigos e projeto de mestrado. Concomitantemente, no consultório de Psicologia da pesquisadora começaram a surgir inovações e passou a ser conhecida pela comunidade surda como uma psicóloga que “ouve” os surdos e, assim, surgiram demandas de atendimento aos surdos e aos seus familiares.

Os interesses aumentavam à medida que se desvelava outra forma de escuta, como recomenda Lulkin (2010):

Podemos dizer que as pessoas surdas escutam sem ouvir. O mesmo se pode dizer ao falar. Há eloquências que não necessitam da fala. Ao contrário, os silêncios e os gestos tornam-se muito mais significativos nos intervalos entre as palavras, nos climas que sugerem e sublinham nos espaços de ocultação (p. 40).

Assim, aprender a ouvir este povo, não é aprender a ouvir o silêncio, mas é aprender a ouvir com os olhos. E fazer parte da comunidade surda é saber transitar no mundo visual, mesmo sendo ouvinte, para que possa desenvolver uma comunicação fluente sem imposição da comunicação audível.

Diante do exposto, sobressai a partir do estudo que em geral a família tende a reproduzir a cultura ouvintista, na qual está inserida e traz arraigada em si o modelo médico que percebe a surdez como deficiência na busca da normalização, através da proposta de fazer o surdo falar, contrariamente a perspectiva da diferença tão defendida pelos surdos e pelos estudiosos que trazem a visão cultural para a condição de ser surdo.

Notadamente, essa insistência de levar o surdo a falar cria uma condição de valia, que contraria a tendência natural de crescimento da pessoa surda e leva à busca da autoatualização em sentido contrário a direção da tendência atualizante. Como assinala

Rogers (1961/2009) “quando vivemos atrás de uma fachada, quando tentamos agir de uma forma que não está de acordo com os nossos sentimentos, não conseguimos ouvir o outro livremente. Temos de estar sempre alerta com receio de que o outro rompa a nossa fachada defensiva” (p. 374). O que gera fixidez e desconforto à pessoa em sua condição de ser surdo por não poder ser quem realmente é e leva a um silêncio bem maior que o não falar. Desse modo, a família torna-se inibidora do crescimento do surdo e de sua participação na cultura surda.

Em contrapartida, quando há uma aceitação incondicional da pessoa em sua condição de ser surdo, ela flui de forma natural em direção ao crescimento. Como assegura Rogers (1961/2009), “a natureza profunda do ser humano, quando funciona livremente, é construtiva e digna de confiança” (p. 222). Postura tomada pela família de Daniel que apresentou uma identidade surda genuína e rumo ao crescimento na direção conjunta entre tendência atualizante e autoatualização, além de revelar que a sua “vida” segue o fluxo natural e promove o florescimento humano.

Segundo Puente (1978) a atitude de confiança “trata-se de uma confiança na capacidade que a pessoa tem de dirigir o seu próprio crescimento, e que também é explicada por Rogers mediante expressões equivalentes, como fé, amor, aceitação da pessoa” (p. 68). Isso revela que, ao haver a ausência de condições limitativas para a consideração positiva e o respeito à pessoa surda, a tendência natural é o crescimento e a aceitação de si mesmo sem a necessidade de criar máscaras para ser acolhido pelo meio. Por conseguinte, a família torna-se potencializadora deste sujeito surdo em sua cultura própria.

Rogers (1980/2012, p. 40) indica “podemos dizer que em cada organismo, não importa em que nível, há um fluxo subjacente de movimento em direção à realização construtiva das possibilidades que lhe são inerentes” e a família de Daniel, ao acreditar nele, independente de ser surdo ou ouvinte, possibilitou o seu desenvolvimento “mais completo e

complexo”, pois diferentemente dos outros familiares participante, eles percebiam a diferença linguística e não focaram o modelo médico inicial que propunha a perspectiva da deficiência, embora tenham procurado orientação nos primeiros anos de vida de seu filho surdo. Destacadamente, a família potencializou Daniel em sua cultura e confirmou “um indivíduo que vive nesse clima estimulante pode escolher livremente *qualquer* direção, mas na verdade escolhe caminhos construtivos e positivos” (Rogers, 1980/2012, p. 50).

Finalmente, ao perceber o destaque do colaborador Daniel, percebeu-se um diferencial diante dos demais, o que veio ser percebido e confirmado no posicionamento de sua família, ao divergir dos demais familiares e que despontava como uma negação da visão do filho como deficiente, mas com credibilidade em seu potencial o que possibilitou a sua autonomia e a circulação livre no meio surdo, com evidência no respeito às suas escolhas e ao uso de sua língua. Tal atitude denotou a potencialização dessa pessoa surda, que conquistou espaços e respeito entre ouvintes e surdos com circulação natural e segura entre as duas culturas.

Referências Bibliográficas

- Ackerman, N. W. (1986). *Diagnóstico e tratamento das relações familiares*. (M. C. R. Goulart, Trad.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Almeida-Verdu, A. C. M., Souza, D das G de S., & Bevilacqua, M. C. (2008). Aprendendo a ouvir: aspectos da avaliação e ensino em surdos pré-linguais usuários de implante coclear. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi, (Coords.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 373-393). Araraquara, SP, Brasil: Junqueira & Marin.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar* (7a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, A. B. & Cavalcante Junior, F. S. (2008). A expressão da tendência formativa em ludoterapia centrada na criança. In F. S. Cavalcante Junior & A. F. Sousa (Coord.) *Humanismo de funcionamento pleno: Tendência formativa na abordagem centrada – ACP* (pp. 158-189). Campinas, SP: Alínea.
- André, M. E. D. A. (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liber Livro.
- Aranha, A. & Gonçalves, F. (2007). *Métodos de análise de conteúdo: non-numerical unstructed, searching and theorizing – Nvivo7*. Vila Real, Portugal: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Aquino, E. F. de (2011). *Os surdos e a inclusão educacional*. Retrieved August 01, 2011 from <http://www.opovo.com.br>
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (14a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Batista, S. M. & França, R. M. de. (2007). Família de pessoas com deficiência: desafios e superação. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*. 3 (10), 117-121.
- Baztán, A. A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Espanha: Marcombo.

- Bauman, Z. (2005). *A cultura como práxis*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. (Obra Original publicada em 1999).
- Bayle, F & Martinet, S. (2008). *Perturbações da parentalidade*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Behares, L. E. (2009). Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In C. Skliar (Coord.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística* (3a ed.) (pp.141-147). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Bisol, C. & Sperb, T. M. (2010). Discurso sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (01), 7-13.
- Botelho, P. (2009). Surdos oralizados e identidades surdas. In C. Skliar (Coord.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística* (3a ed.) (pp.149-164). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Bowen, M. V. B. (2008). Algumas reflexões sobre psicoterapia. In F. S. Cavalcante Junior, & A. F. Sousa (Coord.). *Humanismo de funcionamento pleno: Tendência formativa na abordagem centrada – ACP* (pp.51-57). Campinas, SP: Alínea.
- Branco, P. C. C. (2008). Organismo: tendência atualizante e tendência formativa no fluxo da Vida. In F. S. Cavalcante Junior & A. F. Sousa (Coord.). *Humanismo de funcionamento pleno: Tendência formativa na abordagem centrada – ACP* (pp. 65-95). Campinas, SP: Alínea.
- Brandão, C. R. (2002). *A Educação Como Cultura* (2a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Brasil. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2005.
- Brodley, B. T. (1998). O Conceito de Tendência Atualizante na Teoria Centrada no Cliente. (E. Ferreira, Trad.). *A Pessoa como Centro - Revista de Estudos Rogerianos*, (2), 37 – 49.

- Bueno, J. G. S. (2008). A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. C. P. I. Hayashi (Coords). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 31-55). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Campos, M. de L. I. L. (2013). Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In C. B. F. de Lacerda & L. F. dos Santos (Coords.). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 37-61). São Carlos, SP: EduFScar.
- Casa Pia Lisboa (2014, December, 17). Centro de Educação e Desenvolvimento: CED Jacob Rodrigues Pereira [Web log post]. Retrieved from <http://www.casapia.pt/Default.aspx?tabid=293&language=pt-PT>
- Cavalcante Junior, F.S. & Sousa, A. F. (Coords.) (2008). *Humanismo de funcionamento pleno: tendência formativa na abordagem centrada – ACP*. Campinas, SP: Alínea.
- Coelho, C. M. M. (2011). Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem. In A. M. Martinez, & M. C. V. R. Tacca, (Coords). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 153-174). Campinas, SP: Alínea.
- Conselho Nacional de Saúde (2014, Mai, 12). *Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Resolução 196/96*. Retrieved from http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html
- Cordova, B. C., & Tacca, M. C. V. R. (2011). O intérprete de língua de sinais e a ação pedagógica no processo de aprendizagem do sujeito surdo. In A. M. Martizez, & M. C. V. R. Tacca (Coords), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 209-235). Campinas, SP: Alínea.
- Correia, L.P. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. Colección Educación Superior en Venezuela. Caracas, Venezuela: Ipasme.

- Dalcin, G. (2006). Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In R. M. Quadros (Coord). *Estudos Surdos I*. (pp. 186-215). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2008). Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: que habilidades sociais educativas devem apresentar? In E. G. Mendes, M. A. Almeida & M. C. P. I. Hayashi (Coords). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 239-254). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Diniz, M. H. (2007). *Curso de direito civil brasileiro* (22a ed.) São Paulo, SP: Saraiva.
- Dorziat, A. (2009). *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dorziat, A. (2011). *Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Destaque. (2014) *Famílias em Portugal*. Retrieved December, 01, 2014 from http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=216875336&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt.
- European Union of the Deaf. *About us*. Retrieved November, 03, 2014 from <http://www.eud.eu/>
- Fadiman, J. & Frager R. (1986). *Teorias da personalidade*. (O. de G. Pinheiro, Trad.). São Paulo, SP: Harbra. (Obra original publicada em 1979).
- Falkenbach, A. P., Drexler, G., & Werler, V. (2008). A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13 (2), 2065-2073.
- Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) . Retrieved April, 12, 2011 from <http://www.feneis.org.br/page/index.asp>
- Ferreira, A. B. de H. (2006). *Miniaurélios: o dicionário da língua portuguesa* (6a ed.) Curitiba, PR: Positivo.

- Ferreira, L. (2010). *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Ferreira, F. I. (2011). *Estudos etnográficos: exemplos e potencialidades no campo da animação sociocultural*. Braga, Portugal: Intervenção.
- Finau, R. (2006). Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In R. M. de Quadros (Coord). *Estudos Surdos I*. (pp. 216-251). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Finuras, P. (2010). *Humanus: pessoas iguais, culturas diferentes*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução a pesquisa qualitativa* (2a ed.). (S. Netz, Trad.). Porto Alegre, RS: Bookman (Obra original publicada em 2002).
- Garrido, T., Farias, B., Da Gama, & Lazão. (1998). A Estrada. In *Quanto mais curtido melhor*. São Paulo, SP: Gravadora Epic – Sony Music.
- Gaylin, N. L. (1993). Person-Centred Family Therapy. In D. Brazier (Coord.) *Beyond Carls Rogers: towards a psychotherapy for the 21st century* (pp. 181-200). London, England: Constable.
- Gaylin, N. L. (2008). *Family, self and Psychotherapy: a person-centred perspective*. Ross-on-Wye, England: PCCS Books.
- González Rey, F. L. (2011). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In A. M. Martizez & M. C. V. R. Tacca, (Coords.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 47-70). Campinas, SP: Alínea.
- Gesser, A. (2009). *LIBRAS? Que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo, SP: Parábola.
- Groce, N. E. (1985). *Everyone here spoke sign language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*. London, England: Havard University Press Cambridge.

- Hall, C. S. & Lindzey, G. (1984). *Teorias da personalidade* (18a ed., Vol. 2). (M. C. M. Kupfer, Trad.). São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária. (Obra Original publicada em 1970).
- Hoffmeier, R. (2009). Família, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: C. SKLIAR (Coord.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos* (3a ed.) (pp. 113-130). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (2011). *Censo Demográfico Brasileiro de 2010*. Retrieved December, 17, 2011 e March, 02, 2014 from <http://www.ibge.gov.br>
- Joseph, S. & Linley, P. A. (2006). *Positive therapy: a meta-theory for positive psychological practice*. New York, NY: Routledge.
- Kelman, C. A. (2011). Significação e aprendizagem do aluno surdo. In A. M. Martinez, & M. C. V. R. Tacca, (Coords.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp.175-207). Campinas, SP: Alínea.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10 (15), 124-136.
- Laborit, E. (1994). *O voo da gaivota*. (L. Oliveira, Trad.). São Paulo, SP: Best Seller – Círculo do Livro. (Obra original publicada em 1993).
- Lacerda, C. B. F. da (2009). *Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre, RS: Mediação/FAPESP.
- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. (C. Reis, Trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Leitão, V. M. (2008). *Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará*. Fortaleza, CE: Edições UFC.
- Lodi, A. C. B. (2013). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In C. B. F. de Lacerda & L. F. dos Santos (Coords.).

- Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 165-183). São Carlos, SP: EduFScar.
- Loos, H. & Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*. Campinas 27 (3), 293-303.
- Lulkin, S. A. (2010). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In C. B. Skliar (Coord.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (4a ed.) (pp. 51-73). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Lunardi, M. L. (2003). *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Machado, P. C. (2006). Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In R. M. de Quadros (Coord.). *Estudos Surdos I. Série pesquisas*. (pp. 37-75). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Machado, P. C. (2008). *A política educacional de integração/inclusão: Um olhar do egresso surdo*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Masutti, M. L. (2007). *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC.
- Mays, N. & Pope, C. (2008). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. (2a ed.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- McCleary, L. (2003). O orgulho de ser surdo. In Encontro paulista entre intérpretes e surdos, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant'Anna].

- McDermott, R. & Varenne, H. (1996). Culture, development, Disability. In R. Jessor; A. Colby and R. A. Shweder, *Ethnography and human development* (pp. 101-126). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Melo, S. C. de, Lira, S. M. de, & Facion, J. R. (2009). Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In J. R. Facion (Coord.). *Inclusão escolar e suas implicações* (2a ed.) (pp. 53-72). Curitiba, PR: Ibpex.
- Michaelis (2014, December, 23). Dicionário da língua portuguesa. Retrieved from <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues>
- Minuchin, S. (1990). *Famílias: Funcionamento & Tratamento*. (J. A. Cunha, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1980).
- Miorando, T. M. (2006). A formação de profissionais – mais professores para escola sonhada. In R. M. de Quadros (Coord.). *Estudos Surdos I*. Série pesquisas (pp. 76-109). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Moreira, V. (2007). *De Carl Rogers a Merleau-Ponty: a pessoa mundana em psicoterapia*. São Paulo, SP: Annablume.
- Motti, T. F. G. & Pardo, M. B. L. (2008). Estratégias para a intervenção em famílias com crianças deficientes auditivas – Programa de Orientação Não Presencial. E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi, (Coords.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 189-201). Araraquara, SP, Brasil: Junqueira & Marin Editores.
- Moura, M. C. de. (2013). Surdez e linguagem. In C. B. F. de Lacerda & L. F. dos Santos (Coord.). *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* (pp. 13-26). São Carlos, SP: EduFScar.

- Munguba, M. C. (2007). Abordagem da terapia ocupacional na disfunção auditiva. A. Cavalcanti & C. Galvão, *Terapia ocupacional: fundamentação & prática* (pp.385-398). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.
- Nicola, V. D. (1998). *Um estranho na família: cultura, famílias e terapia*. (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed. (Obra Original publicada em 1997).
- Oliveira, A. A. de, Carvalho, O. V. G. de, & Oliveira M. L. M. B. de. (2008). *Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras*. Belo Horizonte, MG: Del Rey.
- Oliveira, N. H. D. (2009). *Recomeçar: família, filhos e desafios*. São Paulo, SP: UNESP.
- Padovani, C. M. C. A. (2008). Aspectos da intervenção fonoaudiológica em crianças usuárias de implante coclear multicanal. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi, (Coords.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 355-359). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Pardo, M. B. L. & Carvalho, M. M. S. B. (2008). Orientação familiar e a prevenção de necessidades educacionais especiais. In E. G. Mendes, M. A. Almeida, & M. C. P. I. Hayashi (Coords.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática* (pp. 202-212). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Pereira, J. M. (2011). Cultura Surda: a bandeira de um povo dentro de outro. *Cadernos de Saúde*. 66 (2) 65-70.
- Perlin, G.T.T. (1998). *Histórias de vida dos surdos: identidades em questão* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Perlin, G.T.T. (2004). O lugar da cultura surda. In A. Thoma & M. C. Lopes (Coord.). *A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação* (pp. 77-90). Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.

- Perlin, G. T. T. & Quadros, R. de (2006). Ouvinte: o outro do ser surdo. In R. M. de Quadros (Coord.). *Estudos Surdos I* (pp. 166-185). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Perlin, G. T. T. (2010). Identidades surdas. In C. B. Skliar. *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (4a ed.) (pp. 51-73). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Puente, M. de La. (1978). *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. São Paulo, SP: Cortez & Moraes.
- Quadros, R. M. de & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Quadros, R. M. (2008). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ravelo-Mendonza, J. E. (2002). *Lengua de señas e identidad sorda: ¿cultura patológica? Una experiencia sobre la Lengua de Señas Venezolana en la Institucionalidad*. Washington, DC: Galaludet University – Deaf way II.
- Reagan, T. (1992). The deaf as a linguistic minority: educational considerations. In T. Hehir, & T. Latus (Editad.). *Special education at the century's end: evolution of theory and practice since 1970* (pp. 305-320). Cambridge, MA: Havard Educational Review.
- Rocha, P. S. R. da, Caporali, S. A. & Lacerda, C. B. F. de. (2003). Grupo de familiares de surdos: espaço de reflexões mediadas por instrutor surdo. *Saúde em Revista*, 5 (9), 13-20.
- Rezende, P. L. F. (2012). *Implante coclear: normalização e resistência surda*. Curitiba, PR: CRV.
- Rodrigues, A. F. & Pires, A. (2002). Surdez infantil e comportamento parental. *Análise Psicológica*, 3 (20), (pp. 389-400).
- Rogers, C. R. (1986), *Liberdade de Aprender em Nossa Década* (2a ed.). (J. O. de A. Abreu, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Obra Original publicada em 1983).

- Rogers, C. R. (1987). *Um Jeito de ser*. (M. C. M. Kupfer, Trad.). São Paulo, SP: EPU. (Obra Original publicada em 1980).
- Rogers, C. R. (2001a). *Tornar-se pessoa* (5a ed.). (M.J. Ferreira e A. Lamparelli, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra Original publicada em 1961).
- Rogers, C. R. (2001b). *Sobre o poder pessoal* (4a ed.). (W. A. Penteado, Trad.) São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra Original publicada em 1977).
- Rogers, C. R. (2009). *Tornar-se pessoa* (6a ed.). (M. J. Ferreira e A. Lamparelli, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra Original publicada em 1961).
- Rogers, C. R. (2012). *Um Jeito de ser* (6ª ed.). (M. C. M. Kupfer, Trad.). São Paulo, SP: EPU. (Obra Original publicada em 1980).
- Sacks, O. W. (1998). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (6a ed.). (L. T. Motta, Trad.). São Paulo, SP: Companhia da Letras. (Obra Original publicada em 1989).
- Santos, A. M. (2004). Novos caminhos na Abordagem Centrada na Pessoa. In C. Rogers, M. Bowen & A. Santos. *Quando fala o Coração: a essência da psicoterapia centrada na pessoa* (pp. 43-67). São Paulo, SP: Vetor. (Obra Original publicada em 1987).
- Santos, L. F dos & Almeida, D. L. de. (2013). Oficina de língua portuguesa: a segunda língua para surdos. In *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial* (pp. 3636–3646). Retrieved December, 22, 2014 from <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-015.pdf>.
- Schaller, S. (1995). *A man without words*. London, England: University of California Press.

- Silva, A. B. Pereira, M. C., & Zanolli, M. de L. (2007). Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 23 (3), 279-286.
- Silva, A. B. de P; Zanolli, M. de L. & Pereira, M. C. da C. (2008). Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estudos de Psicologia*, 13 (2), 175-183.
- 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 (Coord.). *Estudos Surdos I* (pp. 14-37). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Silveira, C. H. & Resendez, P. L. F. (2008). Os discursos sobre a educação de surdos na Revista Nova Escola. In R. M. Quadros *Estudos surdos III* (pp. 58-81). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Skliar, C. B. (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Skliar, C. B. (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Skliar, C. B. (2010). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (4a ed.). Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, (1), 01–10.
- Solange, M. da R. (2014, December, 17). *História do INES*. [Web log post] Retrieved from http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078
- Sousa, A. F de (2008). Auto-regulação, tendência atualizante e tendência formativa. In F. S. Cavalcante Junior & A. F. Sousa (Coords.). *Humanismo de funcionamento pleno:*

- tendência formativa na abordagem centrada – ACP* (pp. 97-116). Campinas, SP: Alínea.
- Strobel, K. L. (2007). Histórias dos surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas. In R. M. Quadros & G. Perlin (Coords.). *Estudos surdos II* (pp. 8-36). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Strobel, K. L. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, SC: UFSC.
- Stumpf, M. R. (2008). Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In R. M. Quadros (Coord.). *Estudos surdos III* (pp.16-31). Petrópolis, RJ: Arara Azul.
- Surdez.org.br (2014, December, 23). *Disciplina de otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina da USP*. Retrieved from <http://www.surdez.org.br/surdez.asp>
- Teske, O. (2010). A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In C. B. Skliar *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (4a ed.) (pp. 137-153). Porto Alegre, RS: Mediação,
- Thoma, A. da S. & Lopes, M. C. (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes.
- Van Belle, H. A. (1990). Rogers’ later move toward mysticism: implications for client-centered therapy. In G. Lietaer, J. Rombauts, & R. Van Balen, *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties* (pp. 47- 57). Leuven, Beugium: Leuven University Press.
- Viana, E. (2010). *Uma análise dos diversos arranjos familiares da atualidade* (pp. 1-9). Retrieved dezembro 19, 2014 from <http://www.webartigos.com/artigos/uma-analise-dos-diversos-arranjos-familiares-da-atualidade/40312>
- Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. (M. C. de Souza & A. Morales Trad.). São Paulo, SP: Cosac Naify.

Wall, K & Lobo, C. (1999). Famílias monoparentais em Portugal. *Análise Social*. 34 (150), 123-145.

Wilcox, S. & Wilcox, P. P. (2005). *Aprender a ver*. Rio de Janeiro, RJ: Arara Azul.

Word Federation of the Deaf (WFD) (2014, November, 03). *Human rights*. Retrieved from <http://wfdeaf.org>.