



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**AS REPRESENTAÇÕES FAMILIARES ACERCA DA SURDEZ E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

**CAMILA DE BRITO RIBEIRO**

**BRASÍLIA,**

**2011**

**CAMILA DE BRITO RIBEIRO**

**AS REPRESENTAÇÕES FAMILIARES ACERCA DA SURDEZ E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Monografia apresentada à comissão examinadora da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília  
– FE/UnB – como requisito parcial para a obtenção  
do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal  
Rodrigues

**BRASÍLIA,**

**2011**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

CAMILA DE BRITO RIBEIRO

### **AS REPRESENTAÇÕES FAMILIARES ACERCA DA SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB – como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues

---

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Daniele Nunes Henrique Silva  
(Membro Externo – IP/UnB)

---

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
(FE/UnB)

**BRASÍLIA,  
2011**

- Dedico este trabalho principalmente aos familiares de sujeitos surdos, que se veem tão perdidos quando descobrem a surdez de um filho;
- Aos profissionais das áreas educacionais e clínicas, para que possam reconhecer o seu papel de acolhedores e aconselhadores de familiares de sujeitos surdos; para que entendam o surdo enquanto sujeito, de modo que eles tenham garantidas condições de desenvolvimento que lhes assegure a alteridade;
- E aos surdos, para que tenham suas diferenças reconhecidas e compreendidas por seus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Francisca, e ao meu pai, Arnaldo, pelo empenho voltado para a minha educação e por cada gesto de amor cotidiano;

Agradeço a minha família, como um todo, por ter sempre me apoiado e incentivado em minhas escolhas;

Agradeço ao meu namorado, Fernando, por ter entendido minhas angústias e minha ausência e, principalmente, por ter me apoiado e afagado em todos os momentos;

Agradeço ao grupo de pesquisa sobre surdez e a todos os seus membros, por terem me acolhido e por me proporcionarem uma convivência rica no debate sobre a surdez a cada encontro;

Agradeço a minha orientadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, por ter aceitado esse convite com tanto carinho, por cada orientação e pela doçura, sempre;

Agradeço também aos professores da graduação, especialmente a esses: Anelice Batista, Renato Hilário, Erika Zimmermann (*in memoriam*), Bianor Domingues, Cristina Madeira Coelho, Maria Alexandra Rodrigues, Catia Piccolo e Maria Lídia Fernandes, que me fizeram deslumbrar novos, ricos e críticos olhares sobre a educação. E um especial agradecimento às professoras Celeste Azulay Kelman, Edeilce Buzar e Daniele Nunes, com as quais tenho aprendido muito sobre a surdez;

Agradeço também (e por que não?) às minhas cachorrinhas Flor, Colie e Pituca que, por mais que eu chegasse cansada, com raiva ou ansiosa, elas estavam lá, abanavam seus rabinhos e me recarregavam de energia;

Agradeço a todos do Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV/FE), do qual sou bolsista, pelo incentivo e pela ajuda na construção desse trabalho.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram para minha formação, direta ou indiretamente, me propondo questionamentos, ensinamentos e a oportunidade de me tornar quem sou hoje.

RIBEIRO, Camila de Brito. *As representações familiares acerca da surdez e suas implicações no processo de escolarização*. 2011. 154 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso aborda a discussão sobre como as representações familiares acerca da surdez implicaram no processo de escolarização dos filhos, propondo o reconhecimento e a problematização das mesmas. Para o desenvolvimento desse trabalho foi utilizada uma fundamentação teórica com base nos Estudos Surdos, com o autor Carlos Skliar; além dos estudos histórico-culturais e sobre defectologia, representados pelos estudos de Lev Semionovich Vigotski; e ainda a Teoria das Representações Sociais, utilizando principalmente Serge Moscovici e Denise Jodelet. O desenvolvimento metodológico foi feito a partir da epistemologia qualitativa, com a utilização de uma entrevista semi-estruturada e do “completamento de frases”, construído por González Rey. Os sujeitos da pesquisa foram quatro mães de surdos, os quais são participantes de um grupo de atendimento psicoeducacional. Os principais resultados encontrados apontam para visões dúbias das mães quanto à surdez, pois essas variam entre as concepções clínico-terapêutica e sócio-antropológica, apesar de estarem mais fundamentadas na primeira. Observou-se que essa característica ambígua acerca da surdez deve-se à intervenção de diferentes profissionais/instituições, aos quais as famílias frequentaram ao longo do desenvolvimento dos filhos. Nesse sentido, as escolhas educacionais dos familiares também apresentaram intervenção desses profissionais/instituições, assim como foram marcadas pelo fator de disponibilidade das escolas em receber pessoas surdas.

**Palavras-chave:** Surdez. Família. Educação. Representações sociais.

RIBEIRO, Camila de Brito. *The familiar representations about deafness and their implications in the schooling process*. 2011. 154 p. Final Dissertation (Graduation in Pedagogy). Education College, Brasilia University (Brazil), 2011.

### ABSTRACT

This final dissertation approaches the discussion about how the familiar representations involving deafness implicated in their children's schooling process, proposing the acknowledgment and the problematization of them. To develop this research, a theoretical foundation based on "Deafness Studies", with Carlos Skliar; besides the historical-cultural studies and defectology, with the Lev Semionovich Vigotski studies. There is still the Social Representation Theory, represented mainly by Serge Moscovici and Denise Jodelet. The methodological development was done from a qualitative epistemology with the use of a semi-structured interview and the "completion of phrases", constructed by González Rey. The research's subjects were 4 mothers of deaf people, whose are participating in an psychoeducational attending group. The main results found indicate dubious views from the mothers about deafness, because these views vary from the clinical-therapeutic and socio-anthropological conceptions, though being more based on this first one. It was observed that this ambiguous characteristic about deafness is due to the intervention of different institutions or professionals, whose families have frequented throughout their children's development. In this way, the educational choices from the relatives also presented the intervention from these institutions or professionals as well as they were marked by the school's availability factor in receiving deaf people.

**Keywords:** Deafness. Family. Education. Social Representations.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>PARTE I.....</b>	<b>12</b>
<b>MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE II .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>1 CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ: CONTEXTUALIZAÇÃO NO BRASIL E SUA ORGANIZAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
1.1 <i>Processo histórico da escolarização dos surdos no mundo e no Brasil.....</i>	24
1.2 <i>Constituição da Identidade Surda .....</i>	30
<b>2 A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO DE UM FILHO SURDO .....</b>	<b>36</b>
2.1 <i>Famílias de pessoas com deficiência.....</i>	36
2.2 <i>A peculiaridade da comunicação em famílias ouvintes com um integrante surdo ...</i>	40
2.3 <i>O trabalho de aconselhamento com as famílias .....</i>	42
2.4 <i>A intervenção dos diferentes profissionais da surdez e seu reflexo na família e no sujeito surdo.....</i>	44
<b>3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DA SURDEZ.....</b>	<b>46</b>
3.1 <i>Aspectos históricos da conceituação das representações sociais .....</i>	46
3.2 <i>Questões teórico-metodológicas em representações sociais.....</i>	52
3.3 <i>Representações Sociais e Surdez .....</i>	57
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>59</b>
4.1 <i>A abordagem teórica e epistemológica .....</i>	59
4.2 <i>Técnicas e instrumentos para produção de dados.....</i>	59
4.3 <i>Onde a pesquisa foi realizada .....</i>	61
4.4 <i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	61
4.5 <i>Instituições frequentadas pelos surdos .....</i>	62
4.6 <i>Representações sociais e seu estudo.....</i>	63

4.7	<i>Análise e discussão dos dados</i> .....	64
4.7.1	Constituição das representações .....	64
4.7.2	Concepção de surdez .....	71
4.7.3	A família no processo de escolarização .....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....		<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....		<b>92</b>
<b>PARTE III</b> .....		<b>97</b>
<b>APÊNDICES</b> .....		<b>99</b>
	<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i> .....	100
	<i>Entrevista semi-estruturada e completamento de frases</i> .....	101
	<i>Transcrição da entrevista de Antônia</i> .....	103
	<i>Transcrição da entrevista de Beatriz</i> .....	119
	<i>Transcrição da entrevista de Luísa</i> .....	132
	<i>Transcrição da entrevista de Joana</i> .....	143

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é uma monografia de conclusão do curso de Pedagogia, composta por três partes: memorial educativo, monografia e perspectivas teóricas, as quais serão melhor detalhadas quanto a sua composição e função adiante.

A primeira parte consiste em um memorial educativo, o qual tem como objetivo versar principalmente sobre a trajetória escolar do estudante, podendo acolher acontecimentos pessoais. Porém, deve-se observar a relevância dessas experiências para as escolhas acadêmicas, mostrando como elas constituíram as linhas de pesquisa do mesmo, inclusive no que se refere ao tema de seu trabalho. No memorial o conteúdo está disposto de forma corrida, isto é, não está separado por tópicos, mas é marcado por uma ordem cronológica.

A segunda parte do trabalho é a monografia, propriamente dita, que está dividida em fundamentação teórica, com três capítulos diferentes, e também a metodologia empregada.

O primeiro capítulo da fundamentação teórica “Caracterização da surdez: contextualização no Brasil e sua organização” compreende uma visão histórica acerca da surdez, cujo foco foi a configuração educacional das pessoas surdas e a discussão sobre identidade surda. Quanto à organização educacional, há uma breve apresentação do cenário mundial da educação de surdos, o qual dialogará durante o capítulo com a caracterização da mesma no Brasil. Dessa forma, a primeira parte desse capítulo está voltada, principalmente, para o desenvolvimento histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), haja vista ser essa a primeira e principal instituição de educação para surdos do Brasil. A segunda parte desse capítulo é destinada à discussão sobre identidade surda, devido à importância das mudanças no contexto histórico-cultural para a sua constituição.

Já o segundo capítulo, intitulado “A família e o desenvolvimento de um filho surdo” é composto por quatro subtítulos, que têm como objetivo compreender as diferentes esferas que caracterizam as relações nesse contexto social. O primeiro versa, de uma maneira geral, sobre as características de famílias de pessoas com deficiência, como a importância da mesma para o desenvolvimento humano; os sentimentos advindos com o diagnóstico; a reorganização familiar nessa situação, além de características específicas às famílias de surdos. O segundo subtítulo considera a peculiaridade da comunicação em famílias ouvintes com um integrante surdo, por essa ser a principal questão no que concerne ao relacionamento entre ouvintes e surdos. Já o terceiro discorre sobre a importância do trabalho de aconselhamento para as famílias, considerando que essas pouco sabem sobre a surdez e, portanto, sobre quais medidas

adotar para o desenvolvimento do filho. Enfim, o quarto aborda como a intervenção de diferentes profissionais da surdez tem influenciado nas ações das famílias e, conseqüentemente, no desenvolvimento de seu filho surdo.

O terceiro capítulo da fundamentação teórica consiste na discussão acerca da Teoria das Representações Sociais, apresentado na forma de três subtítulos. O primeiro discorre sobre os aspectos históricos da conceituação das representações sociais, abrangendo os principais autores e proposições. Já o segundo acolhe as questões teórico-metodológicas em representações sociais, elencando os principais fatores para o seu estudo. E o terceiro compreende alguns trabalhos desenvolvidos sobre a relação entre representações sociais e surdez.

O quarto capítulo é o da metodologia empregada na pesquisa e está subdividido em sete tópicos. O primeiro deles compreende a abordagem teórica e epistemológica qualitativa; o segundo, as técnicas e instrumentos usados; o terceiro, o local onde a pesquisa foi realizada; o quarto, os sujeitos da pesquisa; o quinto, informações sobre as instituições frequentadas pelos surdos; o sexto abrange algumas questões referentes ao estudo das representações sociais, no que cabe à presente pesquisa; e o sétimo compreende a análise dos dados, o qual ainda é subdividido em três outros tópicos que abrangem as categorias de análise.

Posteriormente há as considerações finais, nas quais o problema da pesquisa é retomado, visando estabelecer um diálogo com os dados obtidos, para saber se o mesmo foi alcançado.

Por fim há a terceira parte, composta pelas perspectivas profissionais, que consiste em compreender as aspirações do estudante para depois que concluir o curso de graduação.

Dessa maneira, essa organização textual tem como objetivo abranger desde a trajetória acadêmica do estudante, analisando a importância da mesma para a escolha do tema de pesquisa, dando continuidade com o desenvolvimento do trabalho monográfico e concluindo com as perspectivas futuras frente a todo esse processo.

## **PARTE I**

## MEMORIAL EDUCATIVO

Essa história começa em 14 de novembro de 1989, quando nasci, e é construída todos os dias pelas experiências vividas: as pessoas que conheci, os modos de significar a vida que reconheci, os lugares que frequentei, a família, a escola, a universidade e os amigos. Esses componentes se unem em um todo tão complexo e dinâmico atuando diariamente nas minhas ações-reflexões e possibilitam novos horizontes, olhares, um caminho inesperado a cada dia.

Sou filha de Francisca, que é cearense e de Arnaldo, goiano, que se conheceram em Brasília, quando suas famílias migraram em busca de possibilidades de emprego e melhores condições de vida. Juntos tiveram eu e também meu irmão, que recebeu o mesmo nome do meu pai. Sempre moramos em Brasília, em lugares como Ceilândia, Gama e Taguatinga. Devido ao fato de as famílias de minha mãe e meu pai serem muito grandes, tenho catorze tios e tias e inúmeros primos. Atualmente moro com minha mãe e meu irmão e meu pai se casou novamente e ganhei uma irmãzinha que tem três aninhos.

Minha família sempre foi bastante preocupada com minha escolarização desde a Educação Infantil, na qual ingressei em 1994 e terminei em 1996. A escola era particular, tinha poucos alunos, era situada em Ceilândia/DF e se chamava Petutinho. É dessa época que guardo as primeiras memórias de vida, o cotidiano marcado pelo amor às “tias”, primeiras aulas de natação, primeiros amiguinhos e, sem dúvida, a ida para a escola com o tio da *Kombi*, escutando *Garota Nacional*, do grupo Skank, um grande sucesso da época.

Era um grande prazer ir à escola todos os dias, pois eu era aquela aluna adorada pelas professoras: quieta, educada, fazia todas as tarefas e, assim, recebia elogios sempre. Elas disseram até que iriam me adotar, por ser uma menina tão amável! Foi assim durante toda a Educação Infantil e continuou sendo em todo o processo de escolarização.

O ingresso no Ensino Fundamental foi em uma escola pública e bem perto da casa onde eu morava, era a Escola Classe 42 de Taguatinga. Nesta escola estudei da primeira à quarta série e toda a representação das professoras quanto ao meu comportamento era semelhante a da pré-escola. Isso me proporcionou em grande parte, entre outros fatores, ter um desempenho sempre considerado muito bom, ser uma das “melhores da sala”, ter um tratamento sempre cordial por parte das professoras e, dessa maneira, construir acerca de mim a visão de que, realmente, eu era muito capaz e inteligente.

Lembro que nas séries iniciais eu e mais algumas crianças tínhamos esse tratamento de dedicação, amor e sentimento de tarefa cumprida pelo professor. Porém, há outra história

dentro dessa que é idealizada, em que os professores falam e o aluno aprende: havia os outros alunos na sala, eles eram a maioria, e que por não terem esse comportamento esperado foram adquirindo marcas do estigma, incorporadas por esse mesmo professor que me enchia de confiança. Naquela época não fazia essa reflexão e até concordava com aquelas palavras, afinal quem as dizia era o mestre, o possuidor do conhecimento.

Lembro daqueles momentos e das palavras usadas pelas professoras, que a um primeiro olhar desconhecido pareceriam inofensivos, mas que, na verdade (e hoje posso enxergar), introduziam naqueles alunos uma percepção acerca de si marcada pela incapacidade e desvalorização. E como a maioria morava perto da escola, faziam todas as séries nela e os professores repassavam uns para os outros como era a turma, os alunos individualmente e assim as representações eram construídas antes mesmo de haver contato com a turma.

Nessa época já adorava brincar de escolinha e meu sonho era ter um quadro negro com bastante giz para ensinar meus alunos, na maioria das vezes as bonecas, primos e colegas da vizinhança. Não lembro com muitos detalhes, mas tinham os deveres de casa, as broncas, a rotina escolar, fazendo uma reconstrução do que era vivido na escola. É interessantíssimo lembrar como os papéis eram incorporados por cada ator da escola: os alunos tinham que ser atentos, copiar os deveres do quadro e ao fazer algo errado serem punidos; enquanto o professor tinha o poder de dominar os seus alunos, mandar calarem a boca entre outros.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental, da quinta à oitava série, estudei em duas escolas diferentes, a Escola Classe 27 e o Centro de Ensino Fundamental 14, ambos em Taguatinga. Nesta época havia mudado de casa e, por consequência, não tive mais contato com os antigos colegas. Esta fase foi muito importante por caracterizar uma nova etapa do processo educacional, marcado principalmente pelo número maior de professores, matérias e rotinas mais rígidas, além da entrada na adolescência. Mas com relação ao processo individual de escolarização pouco mudou, pois continuava sendo vista como a aluna exemplar, com boas notas principalmente nas matérias em que os outros tinham maiores dificuldades, como a Matemática, por exemplo.

Foi durante esta etapa do Ensino Fundamental que conheci um colega surdo. Ele usava uma prótese de amplificação sonora, que demandava alguns procedimentos específicos. Apesar de eu sempre estar disposta a ajudar esse colega (e assim foi até o fim do Ensino Médio), pouco sabia sobre a surdez e isso também não foi algo que, de maneira mais direta, motivou-me a seguir essa linha de estudo.

Outro caso pertinente é que nesse período também estudei com um menino com síndrome de Down, que sofria *bullying* por parte de muitos alunos e sempre ficava muito irritada com aqueles atos e até brigava por causa daquelas atitudes.

Coloco todas essas lembranças escolares por perceber durante o curso de graduação, a partir de uma consciência pedagógica, como as representações sociais que envolvem as relações escolares, principalmente em seu âmbito informal, materializadas nas práticas educativas, têm um papel fundamental na construção da identidade do estudante e na visão de si próprio e de suas potencialidades de escolarização. Essas experiências, sem dúvida, foram fatores fundamentais nas minhas escolhas acadêmicas.

No Ensino Médio mudei para outra escola, o Centro de Ensino Médio Taguatinga Norte (CEMTN), onde estudei as três séries dessa etapa. Este período foi marcado pela busca por uma vaga na Universidade de Brasília (UnB), já que não teria como estudar em uma faculdade particular, além de ansiar estudar em uma universidade pública e prestigiada. Esse desejo pelo ingresso na UnB partiu de mim mesma levantando e relacionando fatores, como ingresso no mercado de trabalho, qualificação profissional, qualidade educativa e dificuldades de arcar com uma faculdade particular, entre outros.

Este desejo aumentou quando fiz, no primeiro ano, um concurso de bolsas de um cursinho pré-vestibular e passei. Ganhei a bolsa e me dediquei para ter uma boa nota na primeira etapa do Processo de Avaliação Seriada da UnB, o PAS, e assim foi no segundo e terceiro ano. Porém, tinha muitas dúvidas sobre qual curso fazer, o porquê, para quê e outras questões que apavoram os estudantes do Ensino Médio.

Então, apesar de sempre ter gostado muito da escola, devido a minha vivência nesta instituição, nesse momento um dos fatores que mais sobressaiu foi a nota de corte para a escolha pelo curso de Pedagogia. Até então não sabia ao certo o que me aguardaria no Ensino Superior. Hoje digo isso com certa tristeza, contudo sem deixar de dizer sobre como as informações que chegavam (e ainda é assim) até os estudantes sempre eram simplistas, superficiais e carregadas de representações positivas ou não e referiam-se principalmente à remuneração, posição social e condições de trabalho.

Fiz a prova da terceira etapa do PAS e fiquei confiante já ao receber o gabarito preliminar, pois pelo que a soma das notas indicava tinha sido aprovada. Fiquei ansiosa aguardando o resultado final e quando saiu fui direto para a internet ver: fui aprovada! Fiquei extremamente feliz, falando para todos e depois fiz minha matrícula e aguardei com muita expectativa o início do semestre.

As aulas começaram e, a partir de então, muitos conceitos foram sendo construídos e reconstruídos e preconceitos foram sendo desconstruídos, desmitificados e ressignificados por uma visão que passava do senso comum e dava lugar a construções marcadas pela história, cultura, sociedade e política. Não foi diferente com o conceito de Pedagogia, professor e aluno.

Nos primeiros semestres não sabia qual área seguiria, pois me interessava pela Educação Matemática, Sociologia da Educação, Língua Materna, Educação Ambiental... Mas foi nas aulas de verão do ano de 2009 que comecei a ter um interesse pela área de Educação Especial/Inclusiva, quando cursei a disciplina “O Educando com Necessidades Especiais” ministrada pela Professora Doutora Anelice Batista, que era professora substituta à época e que, sem dúvida, em sua desenvoltura pedagógica foi essencial para o “despertar” desse gosto.

Entretanto, ainda não estava bem decidida e no primeiro semestre de 2009, quando estava no terceiro semestre fiz minha matrícula no Projeto 3<sup>1</sup> na área de Educação Matemática com enfoque para a formação de professores. No decorrer do projeto percebi que ele não era o que queria pesquisar, provavelmente por seu enfoque, então fiz apenas a primeira fase nessa área.

No mesmo semestre que cursei a primeira fase do Projeto 3 fiz também a segunda disciplina obrigatória da área de Educação Especial: “Desenvolvimento e Aprendizagem da Pessoa com Necessidades Especiais”, também com a Professora Doutora Anelice Batista. Assim foi sendo construído em mim um grande prazer em estudar nessa perspectiva.

Outro fator de grande importância é que ainda nesse período cursei a disciplina “Ensino de Ciência e Tecnologia” com a Professora Doutora Erika Zimmermann. Foi uma matéria muito prazerosa de ser feita, porque a professora era fenomenal! Com um conhecimento vasto e didático bem planejado, tinha a capacidade de falar ao mesmo tempo sobre História, Filosofia e Ciências, prendendo a atenção, instigando a criticidade e proporcionando um ambiente rico para a minha formação como educadora. Foi, sem dúvida, apaixonante cursar esta disciplina, mas uma pena ela não oferecer Projeto 3 na área. Ela nos deixou dia sete de junho de 2011, mas com certeza nossa memória e nossa prática pedagógica a terá sempre presente.

---

<sup>1</sup> Matéria obrigatória do curso de graduação em Pedagogia da UnB, voltada para a inserção dos alunos na atividade de pesquisa.

Devido ao meu processo de conhecimento na área de Educação Especial de uma forma mais ampla, no quarto semestre comecei a fazer a segunda fase do Projeto 3 na área de surdez, com a Professora Doutora Celeste Azulay Kelman. Esse período marcou o que eu realmente gostaria de prosseguir na trajetória acadêmica e não só fiz o Projeto, como cursei várias disciplinas da área: “Tópicos Especiais em Educação Especial”, “Princípios, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos para o Ensino da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais” e “Avaliação Educacional da Pessoa de Necessidades Educacionais Especiais”.

Mas, para minha tristeza, ao fim do semestre a professora Celeste anunciou sua mudança de cidade e fiquei perdida de novo, sem saber como seria meu futuro acadêmico nos projetos da Faculdade de Educação. Então no semestre posterior, o primeiro de 2010, não cursei nenhum Projeto 3, mas soube de um grupo de pesquisa sobre surdez, do Instituto de Psicologia, coordenado pela Professora Dra. Daniele Nunes Henrique Silva<sup>2</sup>, pela Professora Msc. Edeilce Aparecida dos Santos Buzar<sup>3</sup> e pelo Professor Dr. Ileno Izídio da Costa<sup>4</sup>, mas que foi construído em uma parceria com a professora Celeste.

No mesmo semestre comecei também a fazer um curso de Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS, por indicação da própria professora Celeste Azulay, na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. Fiz dois semestres do curso básico (são três ao todo), e precisei descontinuar para fazer a matéria “Seminário de Trabalho Final de Curso”, pois ambas são aos sábados e era inviável fazer o curso durante a semana. Mas pretendo voltar ao curso, fazendo não só o básico, mas também os outros oferecidos pela federação, como o de “Técnicas de Tradução”.

A Professora Mestra Edeilce Buzar, foi fundamental para o curso do Projeto 4. E, pelo fato de ela não ser professora efetiva da UnB, não poderia abrir um Projeto 4, mas devido às dificuldades que os alunos da Celeste encontraram para continuar seu percurso acadêmico, juntamente com a Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues e Professora Msc. Patrícia Neves Raposo, no segundo semestre de 2010 foi aberto o Projeto 4 – Formação Docente Inclusiva, o qual fiz as fases 1 e 2<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento/Instituto de Psicologia - PED/IP/UnB.

<sup>3</sup> Ex-professora substituta do departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação - FE/UnB.

<sup>4</sup> Departamento de Psicologia Clínica/Instituto de Psicologia - PCL/IP/UnB.

<sup>5</sup> Nota de rodapé: a disciplina Projeto 4 é voltada para que o aluno faça estágio, atuando criticamente na relação teoria-prática, a *práxis*.

Já estava decidida. Meu tema da monografia seria surdez, mas o que abordaria nesse campo tão amplo? Pensei em português para surdos, políticas públicas, mas foi no grupo de pesquisa sobre surdez que consegui delimitar meu tema: família e surdez. Isso porque adquiri o papel de ser integrante do grupo de atendimento aos familiares de sujeitos surdos, o que me motivou a aprofundar meu conhecimento na área, além de um empurrãozinho da professora Edeilce.

Mas durante esse período, outro fator implicaria em dificuldades para o desenvolvimento da minha monografia. Por ser professora de contrato temporário, Edeilce precisou sair ao fim do primeiro semestre de 2011, sendo que a monografia teria de ser desenvolvida no segundo semestre do mesmo ano. Ela me orientou na elaboração do pré-projeto, fez indicações de livros, mas a orientação ainda não havia sido decidida.

Porém, ao fim do primeiro semestre de 2011, após a apresentação de uma monografia orientada pela professora Edeilce Buzar, fui conversar com a professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, que fez parte da banca examinadora, acerca dos problemas que tive com a escolha de um orientador, sobre a delimitação do meu tema e ela, com muito carinho, mesmo não sendo especialista no assunto, aceitou meu convite. Contei ainda com a ajuda dos integrantes do grupo de pesquisa sobre surdez e com este projeto como um todo.

Assim se constituiu minha trajetória acadêmica: fatos que marcaram desde a Educação Infantil até o Ensino Superior foram, direta ou indiretamente, responsáveis pelas decisões que tomei, entre elas, as disciplinas a serem cursadas, projetos a serem seguidos, pesquisas, cursos de extensão e projetos de vida profissional, priorizando e relacionando ética e técnica, possibilitando uma verdadeira *práxis* educacional.

## **PARTE II**

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a surdez têm sido historicamente marcadas por dois principais modelos, um que a vê como um defeito biológico e outro como uma diferença cultural e linguística. Nessa perspectiva, as pessoas surdas tiveram seu desenvolvimento marcado por essas concepções, tanto no âmbito educacional, quanto nos afetivos e sociais. Segundo Hoffmeister (2004), a família, que na maior parte dos casos, tem pouco ou nenhum conhecimento sobre a surdez acaba acatando as informações fornecidas por profissionais e pouco espaço lhe é dado para questionamento, o que acaba por deixá-los com dúvidas sobre as reais possibilidades de desenvolvimento de seu filho.

Essa visão da surdez, em seu aspecto biológico, consiste em caracterizá-la como a perda do sentido da audição, o que pode ocorrer em diferentes fases do ciclo de vida (podendo ser congênita ou adquirida), por diferentes causas, em diversos graus e pode atingir a um ou aos dois ouvidos (unilateral ou bilateral). Dependendo do momento em que a pessoa ficou surda, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem, a surdez pode ser caracterizada como pré-linguística ou pós-linguística, isto é, se, por exemplo, uma pessoa nascer ou ficar surda muito cedo (quando ainda não tem memória auditiva e/ou não lê) sua surdez é pré-linguística, enquanto uma pessoa que saiba ler e se comunique em língua oral, independentemente da idade, terá surdez pós-linguística. (BRASIL, 2011)

Todas as ações voltadas para o desenvolvimento das pessoas surdas que têm como objetivo “curá-las” desse defeito biológico e, portanto, torna-las ouvintes, foi nomeado por Skliar (1997) como modelo clínico-terapêutico. Esse modelo foi usado (e ainda é) por vários séculos, ganhando força a partir do Congresso de Milão, de 1880, o qual partiu de premissas do desenvolvimento de pessoas ouvintes, com a principal característica de considerar a língua oral como imprescindível para o desenvolvimento humano. Entretanto, diante dos fracassos desse modelo (CAPOVILLA, 2000) e da ascensão dos estudos sobre as línguas de sinais, outro olhar tem sido lançado sobre a surdez e às pessoas surdas.

Essa nova visão sobre a surdez é caracterizada por uma dimensão social, a qual Skliar (op. cit) nomeou modelo sócio-antropológico. Nessa perspectiva, a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística, na qual a língua de sinais constitui o canal comunicativo devido à singularidade visual de desenvolvimento desses sujeitos, além da inacessibilidade à língua oral-auditiva. Em meados do século XX, esse modelo começou a ganhar força nos âmbitos linguísticos, políticos, educacionais e culturais, passando os surdos a serem sujeitos

históricos e ativos em suas próprias vidas. (SACKS, 2010; ARRIENS, 2010; SKLIAR, 1998, 1997; INES, 2007 entre outros)

Em meio às discussões sobre as deficiências como um todo, os termos para se referir às pessoas que têm alguma característica de desenvolvimento atípico têm sido discutidos e reformulados dentro da discussão sobre a educação especial/inclusiva e, especificamente ao que se refere à surdez, essa nomeação alcança ainda o espaço de discussão identitária. A peculiaridade da surdez está, como citado anteriormente, nas discussões entre os modelos clínico-terapêutico e sócio-antropológico. Já na esfera da organização da educação/legislação brasileira, o termo para se referir a essas pessoas sofreu várias mudanças, sendo tratado na Constituição Federal de 1988 como *portadores de deficiência*, nas “Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica” (BRASIL, 2001) como *pessoas com necessidades especiais* e atualmente, concebido na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007) como *pessoas com deficiência*.

Apesar dessas diferentes visões sobre a surdez e diversos termos, autores como, por exemplo, Sacks (2010) e Góes (2002) entre outros, deixam bastante claras as consequências da mesma para o desenvolvimento humano caso não haja acesso à linguagem, vista a importância da mesma para o desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, Vigotski (1989), em seus estudos sobre as deficiências, considerou a surdez como sendo a mais grave para o desenvolvimento do sujeito, isso porque não há acesso natural à língua oral-auditiva, o que pode comprometer o desenvolvimento caso não haja acesso a uma língua acessível. Nessa perspectiva, Vigotski (idem) ainda fala sobre a importância dessas pessoas terem acesso à “gestualização” (como era designada), devido à singularidade de desenvolvimento visual-gestual, apesar de suas dúvidas e pouco conhecimento sobre a mesma à época.

Considerando-se que a família é o primeiro núcleo de desenvolvimento humano por possibilitar as primeiras relações com o outro e com o mundo simbólico, essa característica linguística entre surdos e ouvintes é muito singular. Ao considerar que, em média, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, havendo uma diferença fundamental entre os canais de comunicação de ambos, pode haver graves consequências para o desenvolvimento dos filhos, dependendo da forma que a comunicação/linguagem aconteça na família (FURTADO, 2008). Diante disso, o desenvolvimento da criança surda no contexto familiar acaba encontrando características singulares, principalmente no que se refere à linguagem, pois sem ela, o indivíduo não tem acesso às significações culturais desenvolvidas historicamente.

Além dessa característica linguística, a família sofre um grande impacto pelo fato de ter um filho com algum diagnóstico caracterizado socialmente pela incapacidade, inferioridade e falta. Isso acontece porque ela está inserida em um contexto histórico-cultural no qual é constituída e, assim, suas características dialogam com esse contexto (SANTOS & ZYCH, 2008). Nessa perspectiva, sua dinâmica entra em desequilíbrio, permeada por sentimentos como ansiedade, insegurança e incapacidade, que são materializados em diferentes fases da reorganização familiar para o acolhimento do filho com deficiência. (BRITO & DESSEN, 1999). Outro autor que fala sobre a chegada de um filho com deficiência é Vigotski (1989), para o qual sempre ocorrerá uma mudança nesse contexto, ou seja, a família tende a se organizar de maneira inabitual para acolher a criança, podendo suas ações serem caracterizadas por piedade ou superproteção, o que, de uma maneira ou de outra, implicará em certas consequências para o desenvolvimento dessas crianças.

Considerando-se os diversos modelos aplicados ao desenvolvimento das pessoas surdas historicamente, assim como a complexidade de fatores que caracterizam a dinâmica de uma família com um filho com deficiência, é fundamental que haja uma discussão sobre os temas que envolvem o desenvolvimento dos sujeitos surdos e o papel da família nesse processo. Pretendeu-se aqui enfatizar essa relação no que diz respeito ao processo de escolarização, para que sejam analisadas, compreendidas e propostas novas questões quanto às representações sociais que os pais têm acerca da surdez e como essas intervêm no desenvolvimento de seus filhos.

Para isso, a Teoria das Representações Sociais foi fundamental, pois ela abrange o conhecimento construído no seio das relações sociais, envolvendo sua dinamicidade e fatores culturais, sendo, portanto, composto como um conhecimento de senso comum que funciona como fundamentador das práticas cotidianas (JODELET, 1989, *apud* ANADON & MACHADO; 1985, *apud* BITTENCOURT & MONTAGNOLI, 2007). Essa visão também é compartilhada por Moscovici & Hewstone (1984, *apud* ANADON & MACHADO, 2011), para os quais essa dimensão de senso comum é constituída não só nas relações sociais, mas também é composta por fragmentos de teorias científicas. Esse caráter de dinamismo dessa teoria é fundamental, pois ele garante que as representações são susceptíveis a mudanças à medida que o contexto histórico-cultural muda.

Para o desenvolvimento metodológico desse trabalho foi utilizada a abordagem teórica e epistemológica qualitativa, priorizando uma análise interpretativa dos dados da pesquisa, na qual o pesquisador tem papel fundamental (GONZÁLEZ REY, 2005). E Como instrumentos o uso de entrevistas semi-estruturadas, abrangendo também o *completamento de frases*

(GONZÁLEZ REY, idem). E os sujeitos da pesquisa foram escolhidos a partir de um trabalho de atendimento para surdos.

Dessa maneira, esse trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta “Quais as representações parentais acerca da surdez e como elas intervíram no processo de escolarização dos filhos surdos?”. Para isso, algumas questões norteadoras foram propostas, buscando direcionar o desenvolvimento da pesquisa, acolhendo a maneira como essas representações foram constituídas nos pais; como esses relataram o processo de escolarização do filho surdo e as instituições que os pais escolheram para educar seus filhos. Posto isso, o trabalho tem como objetivo geral reconhecer e problematizar as representações que os pais têm sobre a surdez e como estas intervíram na escolha da educação do filho surdo. E, mais especificamente, objetivou-se identificar quais as representações que os familiares têm sobre surdez e como a família participou da vida escolar do filho surdo.

Como expresso pelo problema da pesquisa (Quais as representações parentais acerca da surdez e como elas *intervíram* no processo de escolarização do filho surdo?), esta foi desenvolvida considerando que os sujeitos surdos filhos das mães participantes são maiores de 18 anos e alguns já concluíram a Educação Básica, permitindo visualizar a atuação dos pais durante todo esse processo. Por isso, será pesquisado como foi a intervenção dessas representações considerando apenas a Educação Básica.

Portanto, os próximos capítulos foram destinados a desenvolver detalhadamente os conceitos apresentados aqui, sendo compostos por uma fundamentação teórica envolvendo a caracterização da surdez, a família de pessoas com deficiência e as representações sociais. Posteriormente é apresentada a metodologia utilizada, acolhendo a abordagem epistemológica, os instrumentos, o delineamento da pesquisa e a análise dos dados obtidos. Dessa forma propôs-se identificar como as representações familiares acerca da surdez implicaram no desenvolvimento educacional do filho surdo.

# 1 CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ: CONTEXTUALIZAÇÃO NO BRASIL E SUA ORGANIZAÇÃO

## 1.1 *Processo histórico da escolarização dos surdos no mundo e no Brasil*

Segundo Sacks (2010), antes de 1750, apenas 0,1 % dos surdos eram educados para ler e escrever, sendo esses sujeitos provenientes de famílias ricas que contratavam professores particulares, a fim de torná-los aptos a cuidar de interesses familiares. Como aborda Rocha (2007), apesar de haver uma discussão sobre a educação dos surdos no século XVII, com, por exemplo, o lançamento do livro “Reduction de las letras, y arte para enseñar a hablar los mudos”, escrito pelo espanhol Juan Pablo Bonet, em 1620, e com os debates entre o abade Charles Michel L’Epée<sup>6</sup> e o pastor alemão Samuel Heinecke no século XVIII, em que o primeiro defendeu o uso do método misto (utilização da fala oral e de sinais, com seus “sinais metódicos”<sup>7</sup>) e o segundo o oral, foi com o próprio L’Epée que a educação de surdos começou a ser organizada formalmente.

Em meados do século XVIII<sup>8</sup> foi criada por L’Epée a primeira escola para surdos, de caráter privado e acesso gratuito, que utilizava o método de ensino misto e que acolheu, segundo Rocha (2007), cerca de 60 alunos surdos pobres e ricos, indistintivamente. Em 1791, essa escola foi transformada no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris e à medida que os alunos se formavam iam para outras partes da Europa e do mundo para fundarem escolas para surdos. Um desses foi Huet<sup>9</sup> que, segundo Rocha (2007), enviou, em 1855, uma carta para Dom Pedro II demonstrando anseio em instalar uma dessas escolas no Brasil, a qual foi aberta em 1856 como Instituto de Surdos e Mudos (ISM), o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que começou a funcionar em caráter privado (com bolsas para os alunos que não tivessem como pagar) e em consonância com os métodos utilizados mundialmente no campo da educação de surdos.

---

<sup>6</sup> O abade L’Epée preocupou-se com a educação dos surdos porque, segundo Capovilla (2000), ele compartilhava as concepções da época sobre os surdos e, com vistas a “humanizá-los”, começou seu trabalho.

<sup>7</sup> Os sinais metódicos usados pelo abade de L’Epée, constituíam-se de sinais utilizados pelos surdos franceses, além de terem sido criados a partir da fala.

<sup>8</sup> Datas diferentes sobre a fundação da escola foram encontrados. No trabalho de Kelman (2010) aparece como 1770, enquanto Rocha (2007) apresenta o ano de 1755.

<sup>9</sup> Segundo Rocha (2007), não se sabe com certeza qual é o primeiro nome de Huet, já que os documentos apresentam sua assinatura como “E. Huet”, ou “E. D. Huet”, já tendo sido apresentadas pesquisas de que seria Ernest Huet ou Eduard Huet.

De acordo com Rocha (2007), em 1856, Huet enviou um documento para a comissão responsável pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas no Instituto, em que destacou os problemas enfrentados quanto à infra-estrutura, pediu bolsas de estudo para os alunos, além de ter feito, ainda em 1855, uma petição à Câmara dos Deputados, em que mencionou a pretensão de criar um Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e obteve um parecer favorável, que garantia o recebimento de auxílio pecuniário. A partir daí, formou-se uma comissão que ficou encarregada de instalar definitivamente o Instituto em um prédio sede, o qual foi estabelecido no morro do Livramento em 1857. Quanto às questões orçamentárias cabíveis ao Império, estas só foram definidas pela Lei número 939 de 1857, data que passou a ser considerada a de fundação do Instituto, a partir do decreto de número 6892 de 1908, devido ao financiamento pelo Império.

Huet saiu do Instituto em 1861, segundo Rocha (2007), ao citar o documento “Notícia Histórica dos Estabelecimentos dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores” de número XXV, de 1898, por motivos particulares. Após a saída de Huet o Instituto passou por uma fase conturbada e em 1868, a partir de um relatório feito por Tobias Rabello Leite, que trabalhava na Secretaria de Estado (a qual passou a ser responsável pela administração desse instituto), foi registrado que o Instituto estava funcionando como um asilo para surdos. Percebe-se aqui que, ao ser dirigido por pessoas que pouco (ou nada) sabiam sobre a surdez, houve negligência ao trabalho já feito por Huet e às concepções que este apresentou neste campo.

Tobias Rabello Leite passou a ser o diretor do Instituto até o ano de 1896, quando morreu. Ele fez várias mudanças quanto ao funcionamento desse Instituto e, por não o considerar como um lugar para a formação de “homens de letras”, mas como forma de tirá-los do isolamento provocado pela surdez, ele incluiu o ensino profissionalizante agrícola. De acordo com Pinto (2007), esta organização da educação de surdos está intimamente relacionada às políticas públicas de ensino do Império, que instalava escolas públicas com vistas ao fortalecimento nacional, inclusive com a unificação de uma língua (o Português), e a formar pessoas aptas ao trabalho manual.

Assim como no cenário europeu, Tobias definiu que o ensino devia ser pela escrita para os surdos congênitos, enquanto para os surdos “acidentais” (a surdez adquirida) cabia a oralização, a qual se aplicou aos surdos congênitos só por exceção. Foi ele que teve a iniciativa de fazer a tradução de livros utilizados no Instituto de Paris, os quais enviou para diversos lugares do Brasil onde não havia institutos como o do Rio de Janeiro, pois não tinha como comportar todos os surdos e também as províncias não tinham interesse em fundar

novas instituições para surdos. Além dessas traduções, foi escrito em 1875 a “Iconografia dos Sinais Surdos-Mudos” por Flausino José da Gama, um ex-aluno e professor do Instituto. Tobias reconheceu a importância deste livro para o ensino, que rendeu o bom desenvolvimento dos alunos. E em consonância com o trabalho desenvolvido no Instituto de Paris, o instituto brasileiro também teve ex-alunos surdos como professores.

Nesse contexto histórico, a educação dos sujeitos surdos foi (e é) marcada pelo conflito entre os modelos que utilizam a oralização e o uso de sinais (no século XVIII não havia a filosofia educacional Bilíngue como se apresenta atualmente, mas sim um método caracterizado pelo uso de sinais, o “Gestualismo”), caracterizados no cenário europeu do século XVIII pelas metodologias orais, de mímica (utilização de sinais) ou mista (utilização da fala oral e dos sinais). De acordo com Sacks (2010), havia simultaneamente a ascensão das línguas de sinais e das contracorrentes oralistas, que foram ganhando força entre escolas, familiares e outras organizações.

Então, em 1880, houve o segundo e maior evento sobre a educação de surdos à época: o Congresso de Milão. Ele contou com a presença de pessoas de vários países da Europa e das Américas que discutiram sobre as filosofias educacionais para o ensino de surdos. Neste encontro, o oralismo foi definido como modelo oficial de ensino e os professores surdos presentes foram impedidos de votar. Sacks (2010) estima que o número de docentes surdos fosse em torno de 50%, em 1850, época em que este evento ocorreu.

Segundo Arriens (2010) e Sacks (2010), o oralismo foi fundamentado em princípios filosóficos, como os de Aristóteles, para o qual todos os símbolos deviam ser expressos oralmente e a fala era uma dádiva e única forma de expressar os pensamentos. Outro filósofo que contribuiu para essa concepção foi Condillac ao dizer, no século XVIII, que a linguagem foi desenvolvida de forma evolutiva pela humanidade, indo desde uma forma perceptiva até a abstrata (a fala oral), caracterizando as línguas de sinais como formas primitivas de comunicação, impeditivas para o desenvolvimento do pensamento. Além disso, segundo Sacks (2010) e Góes (2002), Alexander Graham Bell (1847-1922), grande cientista e inventor do telefone, emitiu opiniões favoráveis ao oralismo, o que acabou causando grande impacto nesse congresso.

Como pontua Skliar (1998), a fundamentação do oralismo não é decorrente apenas das concepções educacionais que visavam ao desenvolvimento dos surdos, ela envolveu também outros aspectos, cada um com seus objetivos bem definidos. Um deles está em âmbito filosófico, como citado acima; outros são os fatores políticos, que envolviam o processo de formação dos Estados-Nação e, portanto, de legitimação e unificação de apenas uma língua

caracterizadora do Estado; e havia também as questões religiosas, que compreendiam a comunicação oral como fundamental para a salvação dos surdos, já que só assim eles poderiam confessar seus pecados.

No Brasil, especificamente no Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES), o Congresso de Milão teve diferentes repercussões que foram discutidas no Congresso da Instrução do Rio de Janeiro em 1883, por parte de seu diretor Tobias Leite e de um de seus professores, Menezes Vieira. Para o professor Menezes Vieira, que compartilhava das propostas oralistas do Congresso de Milão, não deveria haver distinção sobre o ensino de Linguagem Articulada entre os surdos e seu tipo de surdez (congenita e adquirida), além de considerar que o ensino não deveria ser profissionalizante. Porém, Tobias não se desfez de suas posições e determinou que a educação se restringisse ao ensino Primário e agrícola, além de definir que os alunos ali formados fossem para outros institutos instalados no Brasil. Apesar dessas discordâncias, segundo Rocha (2007), era consenso a mudança de perspectiva da educação de surdos, no sentido de que esta começou a deixar de ser vista pelo viés assistencialista, para adquirir o valor de formação de sujeitos mais ativos socialmente.

Durante todo o restante do século XIX o ensino da Linguagem Articulada foi bastante discutido no Instituto dos Surdos-Mudos, ora sendo questionada, ora reconhecida sua importância para o desenvolvimento dos surdos. No início do século XX, no ano de 1911 o método oral puro foi definido pelo Decreto número 9.198. Durante o século XX, segundo MEC/INES, (2011), surgiram outras escolas para surdos no Brasil, como o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, em São Paulo, a Escola Concórdia, em Porto Alegre, a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP, em Brasília, além de outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral.

Porém já em 1914 o seu mau desempenho foi evidenciado no INES pelo então diretor Custódio Martins e também no Instituto de Paris, segundo Arriens (2010), o insucesso do oralismo foi evidenciado por um inspetor. Capovilla (2000) também discutiu o fracasso do oralismo, evidenciando o baixo desenvolvimento de surdos perante a filosofia oralista, tanto ao que se refere à aprendizagem da fala, quanto da escrita e da leitura, exemplificando com pesquisas feitas em países como Inglaterra e Alemanha.

Ainda segundo Capovilla (idem), devido à evidência do fracasso do oralismo, a partir da década de 1960 novas técnicas metodológicas e instrumentos foram criados como ultimato de mostrar a potencialidade de desenvolvimento desta filosofia. Nesse sentido foram criados os aparelhos auditivos, treinamento precoce da fala, além de gramáticas novas e ainda dos

implantes cocleares. Entretanto, isso não caracterizou um progresso significativo para o desenvolvimento dos surdos e sobre isso Kelman *et al* (2010, p. 5), ao citar Dizeu & Caporali (2005) fala que

Os avanços tecnológicos para a detecção precoce da surdez e para a intervenção nesse processo são inegáveis. Porém, mesmo quando essa tecnologia é viabilizada ao surdo, ela não altera aspectos constitutivos do desenvolvimento sociocultural e linguístico do sujeito.

Além disso, Kelman *et al* (idem) fala sobre as limitações do implante coclear atualmente, pois este deve ser retirado ao tomar banho (ou quando for entrar em contato com água), não pode passar por campos eletromagnéticos, havendo ainda chance de quebrar ou de haver choque.

Mesmo havendo um paradoxo referente ao oralismo, o método oral puro foi redefinido no instituto brasileiro, que foi renomeado em 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Entretanto, em meio à insuficiência dessa filosofia e à ascensão dos estudos de William Stokoe, o bilinguismo começou a ser construído e, segundo Kelman *et al* (2010), foi amplamente disseminada nas décadas de 1960 e 1970, a Comunicação Total. De acordo com Góes (2002, p. 41) esta filosofia é “o conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares”. Nesta perspectiva o surdo passa a ser visto como um sujeito diferente e, por isso, os trabalhos desenvolvidos com ele também o devem ser. De acordo com Kelman *et al* (op. cit), esta filosofia foi fundamental para fazer emergir a importância das línguas de sinais, entretanto esta foi usada apenas para a aprendizagem da língua majoritária oral, já que era usada de forma a sinalizar a língua oral (bimodalismo), não sendo reconhecida sua função linguística enquanto materna dos sujeitos surdos. Nesse sentido, na década de 1970 foi levantada por uma professora do INES a ascensão dessa filosofia, que compreendia o uso de várias formas de comunicação, “associando oralismo e gestualismo”. Ivete Vasconcelos (*apud* ROCHA, 2007, p. 111)

Skliar (1998) aponta que acontecimentos como os estudos linguísticos sobre línguas de sinais realizados por Stokoe e Klima, em que essas começaram a ser valorizadas e reconhecidas como quaisquer outras línguas, quanto a sua estruturação, gramática e valor semântico, diferindo das línguas orais-auditivas apenas pela sua modalidade de expressão, que se dá no espaço (a caracterizando como viso-gestual), foram de suma importância para o surgimento da filosofia bilíngue na década de 1960. Outro fator importante foi a constituição de movimentos políticos por parte dos próprios surdos, no sentido de promover condições de reconhecimento linguístico, cultural e político. Nesse sentido, Skliar (idem) aponta a

disseminação do bilinguismo e biculturalismo como essenciais para as mudanças das práticas referentes aos sujeitos surdos. Segundo esse autor (1998, p. 7):

O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc.

Em 1974, foi realizado no INES, promovido pelo Ministério da Educação/Centro Nacional de Educação Especial (MEC/CENESP) o “I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva”, com o tema voltado para a formação de professores. Em contrapartida ao que havia sido praticado no INES e em outros institutos para surdos, e pelo fato de o método oral estar em voga naquela época no Brasil, foi decidido que pessoas com “distúrbios da audição e da linguagem” (ROCHA, 2007, p. 112) fossem impedidas de fazer os cursos de especialização para professores. Este fato, que acompanha a história da educação de surdos pós-Congresso de Milão e, conseqüente ascensão do oralismo, está em relativa harmonia com os dados apresentados por Sacks (2010), que estimam a queda de 50% em 1850, para 12% em 1960 do número de professores surdos.

Os estudos sobre a surdez em um âmbito antropológico, segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (2010), foram iniciados no Brasil na década de 1980, quando professores, intérpretes, estudante de Letras e os sujeitos surdos começaram a questionar e a resistir ao Ouvintismo. Este processo se deu pela estruturação de propostas de acessibilidade a estes sujeitos e que foram concretizadas, entre outros, no documento “A educação que nós surdos queremos” para ser utilizada na produção das “Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica” (Resolução MEC/CNE: 02/2001) e na Lei número 10.436/2002, que dispõe sobre o reconhecimento Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna dos sujeitos surdos a qual foi regulamentada pelo Decreto número 5.626/2005.

Essas questões foram importantes no debate sobre a educação de surdos na medida em que promoveram reflexões acerca das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos sujeitos surdos. Isso possibilitou, em termos de organização da educação para os sujeitos surdos, a criação de políticas públicas que garantissem o respeito a esta singularidade, como a garantia da língua de sinais no processo de escolarização como língua materna, um dos propósitos do bilinguismo, mas não o único, vistas as dimensões política, filosófica, linguística e cultural dessa filosofia educacional. Nesse contexto de mudanças, na instituição de educação de surdos mais eminente do Brasil, o INES, passou a ser uma instituição escolar que compartilha do currículo utilizado nas escolas brasileiras, em consonância com os Parâmetros Curriculares

Nacionais, por meio do uso dessa língua, perdendo o posto histórico de asilo para surdos e tomando o lugar de uma escola para surdos.

Porém, a ascensão dessa discussão não foi suficiente para mudar as práticas pedagógicas que têm alunos surdos como sujeitos do processo educacional, pois, conforme aponta Skliar (1998), há um todo multifacetado de relações sociais implicado no campo das discussões pedagógicas. Atualmente, propõe-se no Brasil, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a educação para surdos em um modelo bilíngue, mas o que existe são práticas quantitativa e qualitativamente deficitárias, que entendem essa filosofia apenas como o uso da LIBRAS como língua materna e do português como segunda língua, negligenciando os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos nesse processo amplo da educação.

Além disso, como aponta Capovilla (2000), mesmo com os resultados negativos advindos do uso do oralismo na educação de surdos, foi dado um “ultimato” a esta filosofia e, desde a década de sessenta até hoje, esse tem tentado mostrar sua potencialidade para o desenvolvimento da língua oral pelos sujeitos surdos. Esse movimento ocorreu inicialmente com a produção dos aparelhos auditivos, que foram sendo aprimorados com o passar dos anos e depois houve a mais recente criação do implante coclear que, segundo Kelman (2011) o teve o primeiro exemplar em 1980, além do desenvolvimento de programas de computador perceptores da fala e o treino intensivo desde a mais tenra idade. Mas como o próprio Capovilla (idem) constatou, estas tecnologias não têm conseguido fazer com que os surdos desenvolvam a linguagem de forma natural e, além disso, com relação ao uso do implante coclear, Kelman (op. cit.) fala sobre as suas limitações, referentes ao contato com a água, campos eletromagnéticos entre outros.

## 1.2 *Constituição da Identidade Surda*

A identidade Surda, segundo Perlin (*apud* SKLIAR, 1998), é o encontro com o outro igual na condição de surdo, convivendo em um mundo de experiência visual e que, mesmo havendo outras identidades entre estes sujeitos, uns necessitam dos outros por compartilharem a identidade Surda. Para esta autora a constituição da identidade surda está diretamente ligada à alteridade, isto é, ela é afirmação de uma diferença a ser respeitada, é a relação que constitui o ser na convivência com o outro. Por outro lado, o Ouvintismo, que envolve relações de poder dos ouvintes para com os surdos, significa sempre uma relação de superioridade,

mesmo quando os surdos são percebidos como seres diferentes, com cultura própria e não lhes é imposto o oralismo.

Para falar sobre Ouvintismo é fundamental diferenciá-lo do oralismo, visto que nem sempre esses dois conceitos estão interconectados. O oralismo, segundo Skliar (1997), é a forma institucionalizada do Ouvintismo, em que o surdo é visto a partir de sua medicalização, adquirindo posto de inferioridade em relação ao ouvinte e que necessita ser oralizado para ser integrado à sociedade ouvinte. além de conceber a surdez como de ordem meramente biológica, negligenciando os aspectos sociais, emocionais e culturais do desenvolvimento deste sujeito.

O Ouvintismo, segundo Perlin (*apud SKLIAR, 1997*) pode ser subdividido em grupos que mostram como surdo é percebido e como deve ser a relação entre estes e ouvintes. O primeiro descrito pela autora é o *Ouvintismo Tradicional*, em que o surdo é visto como um ser deficiente que deve ser medicalizado, a cultura surda é vista como subalterna, sendo, portanto, diretamente ligado ao oralismo. A segunda visão é a do *Ouvintismo Natural*, onde há reconhecimento do bilinguismo, mas não de sua eficiência, propondo a integração à sociedade ouvinte. Por último, ela cita o *Ouvintismo Crítico*, como reconhecedor da cultura surda, do bilinguismo e da biculturalidade e de uma sociedade multicultural como um todo, desde que ele seja um poder soberano. Portanto, o Ouvintismo assume desde formas explícitas até formas mais tácitas de subjugar a surdez, em um jogo de poderes em que sempre está em lugar de superioridade, negligenciando a alteridade.

A concepção ouvintista, ao falar sobre o surdo, cria estereótipos que dificultam a formação da identidade surda, pois impedem sua tomada de posição social baseada em um conjunto de crenças que desqualificam a surdez e o sujeito surdo. É uma teia de poderes que, fazendo uma analogia aos estudos de Hall (2004), envolve um poder central que busca unificação, excluindo as diferenças, através de poderes disciplinares que visam à homogeneização e assim reprimem a alteridade e impedem a formação de seres autônomos, pois eles não se reconhecem quanto a sua singularidade e como seres atuantes em um determinado contexto histórico, político e cultural.

O modelo clínico-terapêutico tem como característica fundante a visão do surdo a partir do olhar ouvinte e, com base nisso, são construídas todas as concepções acerca do sujeito surdo quanto ao seu desenvolvimento social, linguístico, educacional e cultural. Ele caracteriza a surdez como uma deficiência, uma patologia a ser curada por meio da oralização dos sujeitos surdos, do uso de aparelhos de amplificação sonora e dos implantes. Seu principal objetivo é que os surdos sejam ouvintes, o que, na prática educacional, por exemplo, reduz

todo esse processo à aprendizagem da língua oral, ficando os outros conhecimentos marginalizados. Para Skliar (1997, p. 111):

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, com a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes.

No que se refere à aplicação desse modelo à educação, ficando evidenciada sua quantificação do desenvolvimento dos surdos como inferior ao dos ouvintes, além de as práticas educacionais terem sido historicamente limitadas à aprendizagem de conhecimentos não-valorizados socialmente e ligados a atividades práticas, há o que Vigotski (1989) nomeou como Pedagogia Menor, que tem suas práticas pedagógicas reduzidas e mais lentas. Essa visão de Vigotski foi constatada por Skliar (1998), ao evidenciar que os currículos produzidos por ouvintes para os surdos definiam um tempo duas a três vezes maior para a aprendizagem, em relação aos ouvintes; ou era baseado nos currículos para pessoas com deficiência intelectual (à época “deficientes mentais”), equiparando os surdos a esses; ou era centrado na realização de atividades práticas.

Nesse sentido, o constituir-se sujeito surdo de uma forma identitária é consequência de uma resistência surgida a este poder ouvintista repressor, juntamente com o fato de estes sujeitos perceberem que compartilham de uma singularidade visual do desenvolvimento e de uma língua, a de sinais. Isto os levou a formar as associações, locais em que conversavam em sinais e partilhavam de sua singularidade visual, constituindo o movimento surdo como forma de gerir sua política, discutir sua posição social, sua singularidade comunicativa e de desenvolvimento na comunidade majoritária ouvinte. Nessa organização eles atuaram desmitificando estereótipos, manifestando a alteridade, sempre multifacetada devido às fragmentações do poder ouvintista.

Nessa perspectiva, a visão acerca da surdez adquire um caráter sócio-antropológico (SKLIAR, 1997). É a representação da alteridade assumindo uma colocação composta de fatores complexos e interpenetrados, sendo o Bilinguismo a concretização desse modelo no espaço social. Essa visão de surdez assumindo uma postura política tem sido escrita com “s” maiúsculo, o que Sacks (2010) apontou como sendo o reconhecimento da Surdez como uma entidade linguística e cultural, enquanto a perspectiva do Ouvintismo, o modelo clínico-terapêutico (SKLIAR, op. cit.) de, é retratado com “s” minúsculo visto sua dimensionalidade da surdez como uma deficiência a ser curada.

Perlin (*apud* SKLIAR, 1997), ao fazer analogia entre a constituição das identidades nos estudos de Hall (2004), aponta certas questões que possibilitam uma reflexão sobre a ascensão da identidade surda: uma delas é a erosão da identidade mestra, no caso o Ouvintismo, principalmente com a legitimação linguística da língua de sinais na década de 1960, disseminação dos estudos bilíngues e biculturais, além dos problemas desencadeados pelo fracasso do Ouvintismo na escolarização dos surdos.

A perspectiva sócio-antropológica analisa a surdez como uma diferença a ser respeitada, em que o ser humano surdo deixa o posto social de *deficiente auditivo*, com todos os estigmas que isso implica, para ser visto como um *sujeito surdo*, isto é, um ser consciente de seu lugar social, que se posiciona criticamente. Nesse âmbito são reconhecidas suas singularidades de desenvolvimento, incluindo o uso de uma língua de sinais e práticas culturais construídas em comunidades surdas. Seguindo esta concepção, Skliar (1997) definiu que não mais caberia estudar a surdez a partir da discussão da deficiência, como a Educação Especial ou a Defectologia de Vigotski, mas sim com os Estudos Surdos.

Apesar das controvérsias encontradas por Skliar com relação à Vigotski, há o reconhecimento do papel fundamental deste teórico do início do século XX acerca da compreensão das diferenças, incluindo a surdez. Vigotski (1989, 2001) apontou como principal ponto de discussão sobre a surdez a questão da linguagem, pois é a partir dela que os processos psicológicos superiores são constituídos. Ele entendia a linguagem oral como inacessível ao surdo e a “gestualização” (como era designada à época) natural ao surdo, não pelo indivíduo ter uma predisposição genética que lhe garantisse o desenvolvimento maturacional desta linguagem, mas por ser um caminho de rodeio<sup>10</sup> que lhe possibilitava, através da interação social com seus pares, seu desenvolvimento. Entretanto, Vigotski defendia a utilização das duas, por crer que a “gestualização” era incompleta e insuficiente para o desenvolvimento destes sujeitos.

Ao compartilhar a visão de desenvolvimento dos sujeitos surdos a partir do modelo sócio-antropológico, acredita-se que para a constituição da identidade surda é primordial que haja a relação surdo-surdo. Pois é nesse encontro com o outro igual, na identidade surda, convivendo em um mundo de experiências visuais que há o surgimento da concepção de que há algo que os iguala, na medida em que são surdos, e que os diferencia, em relação ao outro que é ouvinte. Dessa postura compartilha Vigotski (2001) ao considerar a interação social, o

---

<sup>10</sup> Os caminhos de rodeio são a utilização pelo indivíduo de outros meios para que as funções psíquicas sejam desenvolvidas. Esses caminhos são a forma de compensar o defeito biológico e são constituídos na relação do sujeito com seus pares, nas relações sociais. (VIGOTSKI, 1989)

contato do sujeito com o objeto, mediada pela cultura e pela linguagem, como fundamental para o desenvolvimento ontológico. Dessa forma, o sujeito, a partir da organização das suas funções psíquicas superiores, que, segundo Vigotski (idem), acontecem numa relação entre linguagem e pensamento, significa o mundo e a si mesmo.

Nesse sentido, Perlin (*apud* SKLIAR 1998), ao falar sobre as Identidades surdas, diz que elas são múltiplas, já que o sujeito surdo assume posturas diferentes dentro de cada uma delas. A primeira descrita pela autora é a *Identidade surda*, caracterizada pelo seu âmbito político, em que os surdos partilham de uma experiência visual e anseiam pela história e alteridade surda. Outra é a *Identidade surda híbrida*, particular ao surdo que nasceu ouvinte e, por isso, tem formas particulares de desenvolvimento da linguagem: ora acontece em língua oral, ora em sinais, posição que partilha a própria autora. Há também a *Identidade surda incompleta*, marcada pelos discursos de poder ouvintistas, em que o surdo tem dificuldades para resistir a esse poder, ou quando o surdo nega a identidade surda, também chamada por Lopes (*apud* SKLIAR, 1998) de *Identidade enrustida*, exemplificando o contexto escolar como produtor dessa identidade. E apresenta, por último, a *Identidade surda flutuante*, em que apesar de o surdo ter consciência de ser surdo, ele deseja ser ouvinte, isto é, este sujeito busca de várias formas, como a oralização e utilização de próteses, estar inserido no mundo ouvinte e quando vai para a comunidade surda se vê isolado por não saber a língua de sinais.

Perlin (*apud* SKLIAR, 1998) dialoga com os estudos de Hall (2004) ao considerar que os surdos se constituem em um espaço social com posições de duas identidades diferentes, a surda e a ouvinte, constituindo-se a partir de fragmentações, o que acaba tornando essa apropriação identitária flexível e dificilmente unificada. Ademais, ainda fundamentando-se no trabalho de Hall (2004), poderia-se dizer que os surdos não só estão frente a apenas duas identidades, mas a tantas outras que influenciam diretamente sua formação, como a negra, a homossexual e a social entre outras.

Ainda para essa autora, as identidades surdas enquanto lugar de tomada de posição como o movimento surdo são uma forma de resistir a todo o processo histórico repressor ouvintista. Este movimento é organizado por surdos e ouvintes que lutam pela garantia e reconhecimento da surdez como uma singularidade a ser respeitada, atuando a partir do modelo sócio-antropológico, com objetivos claramente definidos e voltados a assegurar a participação dos sujeitos surdos em todos os espaços sociais, políticos, culturais, linguísticos e educacionais que os envolvam, resistindo à exclusão e discriminação sofridas e que, para a autora “essa resistência não é no sentido de excluir a cultura vigente, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma onde se sobressaia a diferença”. (*apud* SKLIAR 1998, p. 71)

É de fundamental importância destacar que, mesmo com a ascensão do modelo sócio-antropológico, o reconhecimento das línguas de sinais e da singularidade de desenvolvimento das pessoas surdas, a discussão entre as visões oralistas e da identidade surda, assim como as perspectivas educacionais do oralismo e do bilinguismo mantém o cenário social e pedagógico em conflito, existindo simultaneamente espaços sociais que se fundamentam em ambas as concepções. Mesmo com o crescimento dessa perspectiva de enxergar a surdez, com a qual os surdos conquistaram, nas esferas sociais, linguísticas e educacionais, direitos que lhes foram historicamente negados, Skliar (1998) aponta que deve haver uma reorganização política, linguística, de cidadania e das práticas pedagógicas para que haja uma mudança fundamentada que garanta aos surdos o acesso a uma educação verdadeiramente bilíngue e a constituição deles como sujeitos de sua aprendizagem. Para Perlin (*apud* SKLIAR 1998) está em jogo uma teia de poderes e por isso, é fundamental a organização política dos surdos.

## 2 A FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO DE UM FILHO SURDO

### 2.1 *Famílias de pessoas com deficiência*

A família é um espaço ímpar para o desenvolvimento humano (SANTOS & ZYCH, 2008), pois é o primeiro núcleo social ao qual a criança tem acesso e, portanto, onde desenvolverá a linguagem e, por meio dela, começará sua relação com o mundo, tendo acesso aos espaços culturais e simbólicos. Segundo essas autoras (idem), na família os membros sabem quais são seus papéis e como devem desempenhá-los, o que acontece dentro da configuração da mesma, isto é, os membros atuam a partir dos valores, crenças e mitos compartilhados entre si. Entretanto, também é importante observar que mesmo compartilhando dessas características, as ações nem sempre são iguais, já que há singularidades de cada sujeito familiar devido ao convívio em outros meios sociais, que não são os mesmos para todos da família. Segundo Glat (2004, p. 1):

(...) a família, como grupo social primário, desempenha uma função formativa e determinativa no desenvolvimento cognitivo-afetivo do indivíduo e no modo como este se situa e interage na sociedade, mesmo em idade adulta. É através da identificação com os primeiros “outros significativos” - mãe, pai e demais membros da família - e das reações destes ao seu comportamento que a criança tem seu primeiro contato com o mundo e aprende a desenvolver os papéis e atitudes essenciais para seu processo de socialização.

Ainda para Santos & Zych (op. cit.) a família é constituída em um espaço histórico-cultural, que a compõe, ao mesmo tempo em que define suas próprias características. Ela é para os sujeitos um ponto de apoio, que nesse movimento entre o histórico-cultural e suas peculiaridades, os constrói. É na família que as pessoas fundamentam suas ações, que buscam apoio nas condições materiais de vida, nas afetivas e sociais.

As autoras Brito & Dessen (1999) também falam sobre a importância de analisar a família dentro de um conjunto mais amplo, composto por fatores sociais, culturais e políticos que se inter-relacionam e direcionam a dinâmica familiar. Assim, ela é uma unidade que está em constante diálogo com as significações construídas socialmente, ao mesmo tempo em que desenvolve suas próprias características. Dessa maneira, há uma relação direta entre o sistema familiar e o social, mais amplamente.

Segundo Brito & Dessen (idem), a chegada de um filho é sempre um evento muito esperado pela família, acompanhado por expectativa e mudanças nessa relação, de forma que os papéis desempenhados pelo casal e outros membros da família também são alterados em função da chegada de um novo membro, posição também assumida por Fiamenghi Jr. &

Messa (2007). Há um rearranjo em casa e nas funções desempenhadas pelos membros familiares, para que esse ambiente seja adaptado à nova configuração referente à chegada de um bebê. Ainda para Fiamenghi Jr. & Messa (idem) a chegada de um filho é a mudança que mais causa impacto nas relações familiares.

E quando essa criança é esperada e idealizada e nasce com uma deficiência, o ambiente familiar é amplamente desestruturado, pois os desejos da gravidez são vistos como perdidos. A família entra em choque e só com o passar do tempo os pais começam a se adaptar para ajudar o filho com deficiência. Também o relacionamento com irmãos, por exemplo, se torna conflitivo, havendo uma mistura tanto de sentimentos positivos, quanto negativos (FIAMENGHI JR. & MESSA, op. cit.). Há ainda o medo familiar quanto ao desenvolvimento desse filho, já que as expectativas são vistas perdidas, além de se questionarem acerca de questões como a linguagem e a cognição (LUTERMAN et al., 1999, *apud* SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008; BOORSTEIN, 1996, *apud* SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008).

Carvalho (2000, p. 69, *apud* SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008, p.175) fala sobre as mudanças que um filho surdo pode causar nas dinâmicas familiares:

não é difícil pressupor que o fato de alguém da família ser identificado por critérios objetivos, médicos ou educacionais, como surdo, constitui-se numa experiência que marca tanto a criança como a família, e que pode alterar o funcionamento intersubjetivo de todos, na medida em que tal diferença impõe, de forma imprevista e definitiva, a perda para sempre da ilusão do filho perfeito.

E de uma forma mais ampla, Vigotski (1989, p. 53) fala sobre a família que tem um filho com deficiência, exemplificando o que acontece quando se tem o diagnóstico de uma criança cega ou surda:

Incluso en la familia, el niño ciego y el sordo es, ante todo, un niño peculiar, y se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros niños. Su desdicha cambia la posición social en la familia. Y esto ocurre no sólo en las familias en que este niño se considera una carga pesada y un castigo, sino también en las que el niño ciego es rodeado de un amor duplicado, de una atención sobreprotectora y de ternura. Precisamente estas elevadas dosis de atención y lástima son una pesada para el niño y además el cerco que lo separa de los demás.

Nesse sentido, quando a família tem um filho com diagnóstico de alguma deficiência, suas relações se reconfiguram, havendo um direcionamento baseado em sentimentos de piedade ou superproteção que podem causar complicações para o desenvolvimento da criança. Na maior parte dos casos a criança passa a ser vista como a própria deficiência, então há uma visão meramente patológica, como se o órgão afetado fosse central e determinante do desenvolvimento. Então, os pais acabam adotando medidas de piedade e superproteção, como

fazer tudo pelo sujeito acreditando que ele não é capaz, o privando de estabelecer relações em outros contextos sociais, por exemplo.

Glat (2004) observa que diante do preconceito sofrido também pela família, essa acaba hiperdimensionando a deficiência do filho, com sentimento de superproteção, fazendo com que ele se torne o centro das atenções, o que acaba por gerar socialmente um rótulo na mesma, a identificando como a “família do deficiente”. Além de direcionar as ações para a restrição das atividades sociais dos filhos com deficiência.

Dessa forma, um filho com deficiência sempre causará grandes mudanças no contexto familiar, pois o filho que se esperou não chegou. Então, todas as idealizações são apagadas e um novo processo de organização é constituído na família até que elas se adaptem à ideia de conviver com um filho com deficiência. Esse período passa por diferentes fases que vão construir nas famílias uma caracterização de como serão seus relacionamentos com esse filho.

Durante esse período de choque a criança acaba sendo bastante afetada, pois há uma mudança na relação entre a mãe, o pai e o bebê. A interação entre esses membros assume outras posturas devido aos fatores emocionais decorrentes do diagnóstico. Enquanto os pais planejavam durante a gravidez o futuro emprego, autonomia financeira e sucesso social do filho, com o nascimento e diagnóstico de uma deficiência, esses planos são vistos desfeitos. Além desses componentes, as autoras Brito & Dessen (1999) expressam que irmãos, avós e tios também passam por uma crise ao terem um familiar com deficiência.

Quanto ao diagnóstico da surdez de um filho, os pais demoram um pouco mais para descobrirem por não ser visível fisicamente e, se pensam que algo está diferente no seu desenvolvimento, começam a construir hipóteses que são caracterizadas por sentimentos como o de negação da surdez, registrado como falta de atenção, na maior parte das vezes (SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2008).

Luterman (1979, *apud* SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, *idem*) identificou que os pais ao perceberem que há algo diferente no desenvolvimento do filho podem criar mecanismos psicológicos de resistência, que podem se caracterizar pela negação e/ou racionalização da deficiência. Assim, eles continuam interagindo com a criança como se ela fosse ouvinte; já a racionalização, para o mesmo autor (*idem*) se caracteriza pela justificação de que ela não fala, por exemplo, porque essa é uma característica familiar de falar tarde. Então os pais começam a testar seus filhos, começam um sentimento de perda e procuram um profissional para fazer o diagnóstico.

Quando a surdez é descoberta, os sentimentos e reações são bastante semelhantes aos das famílias que têm filhos com outras deficiências, de forma mais ampla (BRITO &

DESSEN, 1999). A partir desse momento, o processo de significação desse filho pelos pais é bastante conflituoso e o período pós-diagnóstico inclui, de acordo Luteran (1979, *apud* SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2008) sentimentos como a tentativa de não acreditar que tal situação está acontecendo e, posteriormente, há o reconhecimento de que a situação existe e deve ser enfrentada, perspectiva também apontada por Glat (2004). Mas, segundo Luteran (op. cit.), nesse processo podem aparecer reações caracterizadas por culpa e crença de não se considerar hábil a se relacionar com essa criança, além de sentimentos como raiva, depressão e superproteção. Esses sentimentos também são elencados pelas autoras Silva; Pereira; Zanolli (op. cit.), as quais apresentam um último estágio, caracterizado pela aceitação do filho surdo, o que levará a família a reorganizar-se para essa situação, o que as autoras chamaram de estágio de *construção-ativa* ou *adaptação*.

Outro autor que expõe sobre os sentimentos advindos dessa descoberta pelos pais é Buscaglia (2006), apontando para a existência de sentimentos extremos advindos do diagnóstico, que podem ser relacionados à piedade, descrença e martírio. E, dependendo da forma como a deficiência é vista pela família e como esta é afetada socialmente, estes sentimentos podem perdurar durante toda a vida. Por outro lado, há os que reconhecem que existe uma deficiência, que ela é real e não há como mudar essa realidade, então atuam na direção de encontrar formas para o desenvolvimento de seus filhos. E ainda há, entre esses extremos, os que oscilarão entre esses sentimentos.

Kelman et. al. (2011, p. 9) também fala sobre a reação familiar ao descobrir o diagnóstico:

As mães experienciam um sentimento de choque e descrença, *reação inicial de crise*. Esse período pode ser acompanhado de depressão e *desorganização emocional*. Com o tempo, os pais adaptam-se para tentar ajudar a criança que tem deficiência e, paulatinamente, atingem o estágio de *organização emocional*. (grifos da autora)

Além das reações advindas do diagnóstico de surdez, Kelman & Faria (2007) fazem apontamentos sobre a cultura familiar (imersa em outra que é sociocultural), a qual foi citada anteriormente (SANTOS & ZYCH, 2008), que é caracterizada por determinadas crenças, valores e atitudes que revelam as concepções construídas sobre a surdez. O fato de a família estar inserida em uma cultura mais ampla faz com que ela, diante do diagnóstico, tenham desconhecimento sobre a surdez, ou ainda que a caracterizem por representações estereotipadas socialmente (SOUZA, 2007). As autoras Kelman & Faria (2007) falam ainda que essas concepções não são lineares entre os membros familiares, fazendo com que as atitudes frente à surdez variem entre eles. Nesse sentido, as opiniões sobre a linguagem a ser

utilizada, por exemplo, podem variar entre a oral e a gestual. Diante dessa diversidade, as autoras fazem ainda uma citação de Godinho (1982, *apud* STELLING, 1999, *apud* KELMAN & FARIA, 2007, p. 189) que mostra a relação entre a dinâmica familiar e a social: “relações familiares fornecem à criança surda o modelo de suas relações com o mundo, e as atitudes que a família tem para com ela servem de base para as atitudes da criança consigo mesma.”

Glat (2004) explica ainda que não só a criança, mas a família como um todo passará por preconceitos envoltos no estigma social advindos do diagnóstico, que dão às famílias caracterização também da deficiência causada “por contaminação”. Assim, a família precisará enfrentar esses preconceitos, além de lidar com frustrações e limitações. Dessa maneira, a atuação com o filho pode ora estar relacionada às condições reais desse sujeito, voltadas para suas potencialidades, ora aos estereótipos sociais relacionados a sua deficiência.

## 2.2 *A peculiaridade da comunicação em famílias ouvintes com um integrante surdo*

Como visto anteriormente, a família, por ser o primeiro núcleo social de interação do bebê, tem um papel central na sua formação, pois é nela que surgem as primeiras relações com o outro e com a linguagem (FURTADO, 2008). De acordo com Marchesi (1996 *apud* BRITO & DESSEN, 1999) é nesse núcleo social que as crianças fazem seus primeiros contatos sociais, estabelecem características singulares referentes à linguagem com seus pares adultos (como a troca de olhares, gestos e expressões) e são inseridas no mundo simbólico. Entretanto, quando há uma criança surda em uma família ouvinte, esse processo acaba se tornando mais complicado, tomando-se em consideração o grande percentual de crianças surdas em famílias ouvintes.

Sobre a importância da família para o desenvolvimento humano, Kelman & Faria (2007, p. 187) dizem:

O comportamento familiar é fator relevante para a inserção do indivíduo na sociedade. Na infância, as crianças são mais diretamente influenciadas pelo que ocorre em seus lares. Aos poucos começam a interagir com novos contextos de desenvolvimento, sendo influenciadas pelas experiências que vivem. Entretanto, desde o início da vida, sabem expressar o que lhes agrada e o que não lhes agrada, influenciando as atividades das quais participam, tais como a alimentação que recebem, aceitando ou rejeitando determinado alimento, ou mesmo afetos recebidos, podendo rejeitar a atenção de algum adulto em detrimento de outro a quem preferem, ou simplesmente por não gostar da sua voz, cheiro ou modo de carregá-las.

Mas quando essa criança é surda e convive em uma família de ouvintes, como essa relação acontece? O fator de a maioria das crianças surdas serem de famílias ouvintes é de importância fundamental no que se refere ao desenvolvimento da mesma, pois os pais não

partilham do mesmo canal de comunicação, já que o dos surdos é visual-gestual, enquanto o dos ouvintes é oral-auditivo (BUZAR, 2009). Junto a isso, leva-se em consideração a imprescindibilidade da linguagem ao desenvolvimento psicológico superior humano, como apontado por Vigotski (2001) (pois é por meio dela que os sujeitos têm acesso ao mundo simbólico, por meio de suas relações sociais, constituindo-se nesse processo) os surdos acabam ficando prejudicados nesse sentido, ao reconhecer que a maioria desses nasce em um contexto familiar predominantemente ouvinte. Foi nessa perspectiva que Vigotski (1989) evidenciou em seus estudos sobre defectologia, os impactos que a falta de linguagem pode causar aos surdos, no que diz respeito ao desenvolvimento desses sujeitos, o que Góes (2002) também ponderou em seu trabalho.

Sobre isso, Carvalho (2011) discute a importância da relação mãe-filho desde o nascimento para a imersão do bebê no mundo simbólico e como essa relação se configura quando há surdez. Segundo a autora (*idem*) é a mãe que, a partir das ações do filho, como o choro, elabora significados sobre o que ele precisa. Essa significação do mundo pela criança é constituída por meio do olhar, fala, atos de apontar, amamentação e o modo de segurar que a mãe assume diante das ações desse bebê. E é nessa relação que os significados simbólicos vão sendo constituídos pela criança. Nesse sentido, as crianças surdas têm uma característica peculiar nessa relação mãe-filho, porque como a surdez não é uma deficiência visível, ela é confirmada pelos pais somente quando os filhos têm por volta de um e dois anos de idade, na maioria das vezes. E, de acordo com essa autora (*idem* p. 1), essa demora provoca as seguintes configurações de relacionamento entre mãe e filho surdo:

Isto implica uma distância maior na possibilidade da mãe transmitir um significado simbólico as experiências do bebê. Por exemplo, quando o bebê chora, a voz da mãe não chega ao seu bebê para tranquilizá-lo, acalmá-lo e marcar a sua presença, ele precisa ver a mãe para saber que ela está perto.

E, no que diz respeito ao funcionamento familiar, de acordo com Bowen (1979; 1991 *apud* WENDT & CREPALDI, 2003) a comunicação é de importância fundamental nos relacionamentos familiares, já que compõe uma das características de composição deste sistema, que é o modo como ocorre a interação. E essa diferença comunicativa entre pais ouvintes e filhos surdos, dependendo da forma como é tratada (como por exemplo, a partir de uma visão clínico-terapêutica), influenciada primeiramente pelas concepções de médicos e outros profissionais da audiolgia, pode gerar no ambiente familiar um rompimento das relações estabelecidas neste núcleo.

### 2.3 O trabalho de aconselhamento com as famílias

Diante do diagnóstico de surdez os pais entram em uma situação complicada, pois pouco sabem sobre o que ela é, quais suas implicações para o desenvolvimento do filho, além da diferença comunicativa entre a família ouvinte e criança surda. Por isso, autores como Luterman, Kurtzer-White e Seewald (1999, *apud* SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008), Hoffmeister (2004), Fiamenghi Jr. & Messa (2007) e Carvalho (2011) entre outros, têm falado sobre a importância do aconselhamento familiar, para que esses possam conviver melhor com a criança surda. Segundo Luterman, Kurtzer-White e Seewald (*op. cit.*) esse é um trabalho que deve iniciar logo no momento do diagnóstico, para que o sentimento de raiva seja discutido e haja a desconstrução de que os pais são os normais e o filho não. O que proporcionará a construção da autoconfiança, possibilitando, por sua vez, um melhor desenvolvimento da criança surda.

Segundo Marchesi (1995, *apud* SILVA; ZANOLLI; PEREIRA, 2008), a forma como os pais concebem a surdez e atuam com o filho surdo é fundamental para o estabelecimento das relações familiares. Compreende-se, a partir dessa questão, juntamente ao fato de os pais ouvintes, na maioria das vezes, não terem contato com outros surdos ou mesmo conhecimentos mais específicos sobre a surdez e o que ela implica para o desenvolvimento humano, que se faz de importância ímpar haver um trabalho com os pais durante todo o processo de reorganização familiar.

Por isso, o aconselhamento adquire valor fundamental às famílias de crianças com deficiência. Sobre essa questão, Fiamenghi Jr. & Messa (2007, p. 244) dizem que “Os profissionais, portanto, precisam compreender os pais como parceiros ativos e significativos ao trabalhar com crianças, deficientes ou não”. Dessa forma, os profissionais, das diversas áreas, devem ter claro que, pela estreita relação que se estabelece no seio das relações familiares entre seus membros, a participação ativa dos pais, assim como informações claras em trabalhos de aconselhamento são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças. Essa posição também é assumida por Glat & Duque (2003, *apud* GLAT, 2004 p. 18-19), que diz:

Os profissionais - mesmo não sendo da área “psi” – devem abrir espaço para que os pais possam trazer suas dúvidas, frustrações e ansiedades, a fim de que esses sentimentos sejam trabalhados e não os imobilizem. Ao mesmo tempo é necessário também fornecer a essas famílias, independente de sua condição sócio-econômica e cultural, *informações precisas e atualizadas* sobre a condição de seu filho, buscando com eles alternativas de atendimento e orientando-os nas situações-problema do dia a dia.

Para Carvalho (2011), a intervenção com os pais se faz necessária para que eles conheçam melhor o que é a surdez, de forma a entender que aparelhos de amplificação sonora, por exemplo, não tornaram seus filhos ouvintes. Esse trabalho é importante porque, segundo a autora (*idem*), quando há somente a indicação do aparelho os pais criam essa expectativa e quando percebem que o filho não se tornará ouvinte e não desenvolverá a fala oral como eles pensaram, surge uma grande frustração que pode causar prejuízos às relações familiares e, portanto, ao desenvolvimento do filho surdo.

Ainda para Carvalho (*idem*) é importante que, nesse trabalho, os pais sejam esclarecidos sobre as formas de comunicação que a criança surda apresenta no início de seu desenvolvimento e também que não deixem de se comunicar com ela, o que muitas vezes acontece pelo fato de eles pensarem que essa relação não pode acontecer. Entretanto, a autora aponta que essa relação é fundamental para o desenvolvimento das relações familiares e para o desenvolvimento da criança surda, pois ela também balbucia, além de se comunicar pelas expressões faciais, gestos e apontamentos de objetos.

Portanto, é fundamental que os pais tenham um aconselhamento que lhes deem condições de compreender as singularidades do desenvolvimento de uma pessoa surda e da importância das relações familiares como espaço para que ele aconteça, dando confiança à criança. Pois, como visto anteriormente, as relações familiares dão base para o desenvolvimento social da pessoa surda, preparando-a para o relacionamento em outras esferas sociais. E os pais conseguem significar de forma mais clara quais as implicações reais da deficiência, planejando suas ações para promover novas alternativas que estejam adequadas às peculiaridades do filho (GLAT, *idem*).

Quanto à escolarização, Santos & Zych (2008) falam sobre a importância de os pais aceitarem a condição do filho, pois esse ato e, conseqüentemente, as ações dos pais, podem garantir condições de desenvolvimento adequadas. Essas ações envolvem garantir aos surdos autoconfiança e autonomia, para que em outros espaços, como a escola, eles desenvolvam sua linguagem, expressem seus desejos e angústias. Diante disso, os pais devem ter claras as filosofias educacionais para surdos, para fazerem escolhas que melhor possibilitem a aprendizagem desses sujeitos, levando em consideração suas singularidades.

#### 2.4 *A intervenção dos diferentes profissionais da surdez e seu reflexo na família e no sujeito surdo*

Hoffmeister (2004) afirma que a visão e a atuação que os pais têm com relação aos seus filhos surdos, relacionadas a possibilidades de desenvolvimento, isto é, as filosofias, os programas e a direção adotadas para um trabalho com essas crianças estão diretamente ligadas às primeiras percepções que lhes são apresentadas, o que acontece na maioria das vezes por parte de profissionais da área médica/audiológica, primeiramente, e da de educação especial, que acabam controlando as informações que chegam aos pais. Eleweke & Rodda (2000 *apud* SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007) também falam sobre como a fala dos profissionais sobre a surdez e sobre o uso de aparelhos afeta o posicionamento dos pais frente aos recursos de desenvolvimento da criança surda. Dessa forma, eles são orientados a ter uma determinada visão sobre o que é a surdez, quem são os surdos, o que são as línguas de sinais, quais as possibilidades de desenvolvimentos dos filhos, entre outros. Sobre isso Silva; Pereira; Zanolli (*idem*, p. 2) falam:

De acordo com a familiaridade que têm com a surdez, com as orientações recebidas dos profissionais que os atenderam e com a expectativa que constroem em relação aos filhos, os pais adotam, mesmo sem o saber, uma determinada concepção de surdez.

A grande questão é que estes profissionais tendem a mostrar para os pais a surdez a partir de uma visão patológica, como se a surdez fosse o centro do desenvolvimento do sujeito, voltando, dessa forma, os trabalhos com crianças surdas para a normalização. Nesta perspectiva, a audição e a fala passam a ser os objetivos de maior importância, enquanto outras questões mais significativas, que possibilitam o acesso ao mundo simbólico, como o contato com outros surdos e com a língua de sinais não são valorizados (ao contrário, são vistos como um desvio, que pode gerar afastamento do convívio com os pais) e, por esse acúmulo de informações que geram medo e angústia, os pais acabam construindo uma visão de que educar uma criança surda é uma tarefa extremamente dispendiosa e difícil, anormal (HOFFMEISTER, 2004).

Outro autor que fala sobre a qualidade das informações passadas aos pais ao saberem do diagnóstico de alguma deficiência é Buscaglia (2006), pois, para ele, essas são insuficientes, inadequadas e marcadas por generalizações. Isso acaba causando mais desconforto e angústia aos pais, que ficam sem saber ao certo o que fazer para viver com o filho, começando então a batalha nos consultórios médicos, fazendo inúmeras avaliações,

testes e novos diagnósticos, enquanto a relação com o filho vai se perdendo e as idealizações sobre o seu futuro também.

Ao expor sobre como essas visões clínicas e da educação especial têm sido trágicas para a decisão que os pais adotem para o desenvolvimento de seus filhos surdos, Hoffmeister (op. cit.) também expõe, em contraposição, sobre a importância de esses pais conhecerem a surdez a partir da perspectiva dos próprios surdos, pois esses podem mostrar a surdez como uma possibilidade de desenvolvimento visual e a relevância da cultura e da língua de sinais para isso. Posição adotada também por Skliar (1997), para o qual devem ser organizadas creches com membros efetivos de comunidades surdas, além de ser uma posição do próprio movimento surdo. Ao adotar essa posição, a criança surda é vista a partir de suas possibilidades de desenvolvimento visual e os pais assumem o papel de pais, centrando seu trabalho para o desenvolvimento de seus filhos.

### 3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DA SURDEZ

#### 3.1 Aspectos históricos da conceituação das representações sociais

Os primeiros estudos sobre as Representações Sociais foram feitos no campo sociológico, segundo Anadon & Machado (2011) com Mead, Mauss e Durkheim e para Costa & Almeida (1999) também com Simel e Weber; enquanto uma segunda fase foi marcada por autores como Lewy-Bruhl, Freud e Piaget. Mas foi com Serge Moscovici<sup>11</sup> e sua obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”, produzida em 1961, que o conceito de Representações Sociais foi melhor desenvolvido no campo da Psicologia Social, que se preocupa pelo estudo da relação entre indivíduo e sociedade, fundamentando a Teoria das Representações Sociais e subsidiando o seu estudo posterior.

Spink (2009) diz que um fator essencial para o desenvolvimento do conceito de representação social no campo da psicologia social foi o movimento histórico sobre a produção de conhecimento, que questionou as bases epistemológicas científicas e legitimou o saber do senso comum, no século XX. Essa contextualização garantiu espaço para expansão e contextualização deste conceito. Segundo essa autora (*idem*), este movimento se deu a partir da contestação da retórica da verdade, caracterizada pela busca de leis científicas gerais e o uso de comprovação empírica, (IBANEZ, 1991, *apud* SPINK 2009) instaurada pela Revolução Científica nas sociedades modernas.

De acordo com Costa & Almeida (1999), Moscovici (1989, *apud* *idem*) reconheceu o trabalho de campos como a antropologia, a sociologia, a psicologia clínica e a social, contudo compreendeu os trabalhos como fragmentados e, na junção desses aspectos, ele saiu de uma perspectiva essencialmente social apresentada por Durkheim e também da cognitivista, desenvolvida por Piaget. Além desses, Farr (2009) observou que o trabalho de Moscovici teve contribuições de Wundt, Le Bon, Freud, Saussure, McDougall e Allport, mas que se diferenciou fundamentalmente pelo fato desses terem separado as produções feitas no campo individual das feitas no coletivo. Além disso, Farr (*idem*) fez uma distinção bastante clara entre o enfoque do trabalho de Moscovici, que é direcionado pela Psicologia Social apoiada na sociologia, enquanto trabalhos desenvolvidos por Allport na América do Norte estavam direcionados para a Psicologia Social, com ênfase na psicologia, e um enfoque positivista.

---

<sup>11</sup> Moscovici (1928-) é um romeno que se naturalizou francês. Formou-se em Psicologia, tendo como principal trabalho o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, no campo da Psicologia Social.

Segundo Anadon & Machado (2011), apesar de haver um pilar da obra de Durkheim (1858-1917) na de Moscovici, este compreendeu a sociedade como múltipla, plural e inconstante, enquanto Durkheim evidenciou um sujeito universal, que estava dentro do social e se relacionava com ele, porém de maneira linear. Foi o próprio Durkheim que usou o termo “Representações Sociais” pela primeira vez em seu livro “As regras do método sociológico” (1895). Para ele, era necessário o estudo sobre as representações coletivas para saber se as mesmas também ocorriam na psicologia individual, o que Moscovici entendeu como uma dissociação entre as produções sociais e as individuais. Ademais, Anadon & Machado (idem) evidenciaram que Durkheim fez a aplicação das representações sociais a sociedades estáticas, tradicionais e modernas; a produções científicas, à religião e aos mitos, entre outros. Questões essas que se diferenciam entre si quanto às funções, formas e conteúdos, dependendo que todas as concepções dos mais diversos temas, desenvolvidas a partir do senso comum ou cientificamente, eram entendidas por Durkheim como representações coletivas.

É importante observar que ambos os autores têm concepções sobre o sujeito e sua relação com a sociedade que acompanham o momento histórico, social, cultural e político em que viveram, o que é marcante em suas proposições sobre as representações sociais. Pois Durkheim foi considerado o “pai” da Sociologia moderna, compartilhando então do conceito de “sujeito sociológico” definido por Hall (2004), em que o sujeito é formado em sua relação com a sociedade, que acontece de forma unificada e estável, sendo o indivíduo um ser constantemente adaptado ao meio. Nas palavras de Hall (idem, p. 12):

A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Enquanto Moscovici, ao integrar uma sociedade pós-moderna, construiu sua Teoria das Representações Sociais apoiado em um conceito de sujeito definido por Hall (2004) como “sujeito pós-moderno”, para o qual “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’(grifo do autor): formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). Nesta perspectiva o sujeito não está mais unificado e em uma relação estável com a sociedade, ao contrário disso, ele assume papéis diferentes, é formado na sua relação com a sociedade, mas também é (trans)formador da mesma.

Nesse sentido, Farr (2009) faz um apontamento importante sobre a diferenciação dos termos utilizados por Durkheim e por Moscovici, pois enquanto o primeiro falou em “representações coletivas”, o segundo usou “representações sociais”. De fato, essas

nomeações muito têm a dizer sobre a amplitude do estudo deste objeto pelos teóricos citados em seus contextos histórico, social, político e cultural, podendo ser analisado no caso de Durkheim como representações amplas, enquanto Moscovici, marcado pelo contexto pós-moderno e suas contínuas transformações, entendeu que dificilmente as representações seriam coletivas de forma a abranger linearmente um grande contingente de pessoas.

Posteriormente à Durkheim, Moscovici (1989 *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999) reconheceu que houve um avanço na dimensão do conceito de representações sociais com Lewy-Bruhl, pois ele saiu da dicotomia entre indivíduo e sociedade apresentados pelo primeiro, evidenciando uma relação entre os acontecimentos sociais e os individuais. Entretanto, Moscovici compreendeu que Lewy-Bruhl caiu em outra dicotomia, que estava entre os mecanismos lógicos e psicológicos das representações, isto é, era como se houvesse uma lógica pré-definida e a partir dessa lógica as representações se formassem. Essa característica também foi depreendida por Moscovici acerca do trabalho de Piaget, o qual se fundamentou em bases biológicas. Por outro lado Freud se debruçou em analisar como as representações sociais passam para o nível individual e como influenciavam na constituição individual, formando o caráter e, para ele, a família era entendida como essencial nesse processo, o que se ampliava com a inserção do sujeito na sociedade.

A partir disso, Moscovici (2009) compreendeu que era preciso abandonar as visões meramente individualistas da psicologia e as coletivistas da sociologia, buscando relacionar esses aspectos. Assim ele adotou como ponto de partida para o estudo das representações sociais o entendimento de que não há social sem individual e não há individual sem social. Mas, de acordo com Costa & Almeida (2009) a grande questão apontada por Moscovici não foi descobrir essa relação, mas entender como ela se dá, isto é, qual é a dinâmica existente entre o social e o indivíduo, pois há uma relação dialética entre esses elementos, ao passo que o social compõe o indivíduo e esse indivíduo é capaz de transformar o social. E é nesse movimento que as representações sociais são constituídas.

De acordo com Anadon & Machado (2011), Moscovici entendeu as representações sociais como dinâmicas, que se caracterizavam por seu aspecto singular de ser um modo de conhecer e de compartilhar o que é conhecido. Dessa forma, Moscovici (1976, *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999, p. 4) fala que as representações sociais

constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que esta interação se dá. Enfim, as representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, reelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um

Nesta perspectiva, Moscovici definiu que as Representações Sociais encontram-se entre o *conceito* (que abstrai o sentido real) e a *imagem* (que é a reprodução do real concretamente), havendo uma relação de influência recíproca entre ambos, local em que as Representações Sociais se formam. “Neste sentido as Representações Sociais são diferentes tanto dos sistemas teóricos mais elaborados como as teorias científicas e as ideologias quanto das imagens concebidas como produto da percepção” (idem, p. 14).

Para mostrar como as representações são formadas, Moscovici (1984, *apud* ANADON & MACHADO, 2011) apresentou um modelo interacionista formado pelo sujeito (ego), o sujeito social (alter) e o objeto, em que cada um está diretamente ligado ao outro, numa relação intrínseca, em que o objeto só pode ser constituído em uma relação social. Para esse autor o objeto pode ser físico, social, imaginário ou real e estes são constituídos nas relações entre sujeito e objeto, sendo evidenciado valor fundamental ao caráter simbólico das culturas nesse processo, pois, de acordo com De Rosa (1987, *apud* ANADON & MACHADO, idem, p. 13) “os conceitos são transmitidos por diferentes meios de informação, re-objetivados através das múltiplas interações que se encontram na base da experiência social”.

De acordo com a teoria implementada por Moscovici, este modo particular de conhecer algo chamado de *representação social* é um saber do senso comum, o que, para ele e Hewstone (1984 *apud* ANADON & MACHADO, idem) é composto por dois diferentes sentidos. Um deles é o fato de ser um conhecimento construído socialmente nas relações entre os sujeitos e os objetos; o outro, é que se compõe de fragmentos das teorias científicas, que são modificadas a partir do momento que entram na relação com os sujeitos. Dessa forma, eles afirmam que o senso comum é um “conhecimento irrompido em cultura” (idem) e para Moscovici (1961 *apud* COSTA & MACHADO, 1999) essa é uma característica singular à constituição das representações sociais, já que enquanto outros conhecimentos passam por comprovações científicas, essas necessariamente passam por um julgamento social que depende dos valores culturais.

Essa perspectiva também foi adotada por Denise Jodelet (1989, *apud* ANADON & MACHADO; COSTA & ALMEIDA, 1999), uma discípula de Moscovici, que concebeu o conhecimento do senso comum e, conseqüentemente, as representações sociais como socialmente construídas, fundamentadas nos valores culturais, caracterizando “uma maneira de interpretar, de conceituar a realidade cotidiana” (JODELET, 1989 *apud* ANADON & MACHADO, op. cit., p. 15). De acordo com esta autora (1985, *apud* BITTENCOURT & MONTAGNOLI, 2007, p. 244): “Representações sociais são, portanto, modalidades de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto

social em que vivemos”. Para Jodelet (1991, *apud* ANADON & MACHADO, 2011), apresentam a visão da última sobre o que são as representações na ótica de Moscovici:

Tratar-se ia de um sistema cognitivo, uma organização psicológica que estabelece uma relação entre o individual e o social e que permite aos indivíduos e grupos uma convergência através da comunicação que se dá no processo de estruturação e na dinâmica que preside o conhecimento.

Para a autora Jodelet (1989, *apud* ANADON & MACHADO, op. cit.) ao reconhecer esse caráter complexo e plural das representações sociais, percebeu que uma análise interdisciplinar a abordaria de forma psicossociológica, isto é, dimensionando tanto os aspectos individuais, quanto os sociais, possibilitando uma articulação importante para a compreensão desse conhecimento no contexto da teoria das representações sociais.

Outro autor que contribuiu com a conceituação das representações sociais foi Abric que, seguindo a mesma vertente de Moscovici e Jodelet, disse que “a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (1998, *apud* ANADON & MACHADO, idem, p. 24). Abric (idem), ao considerar as representações sociais como um produto, diz que elas estão fundamentadas nas dimensões dos elementos constitutivos e na organização da sua estrutura interna. Nesse sentido, ele construiu um importante conceito para o estudo das representações sociais, o de *núcleo central*, (derivado do de núcleo figurativo, desenvolvido por Moscovici) que é um elemento com valor privilegiado do qual os outros dependem e que garante a coerência entre os mesmos, atuando como um organizador desse processo.

Para Abric (idem) os elementos constitutivos são as informações que o indivíduo tem sobre o objeto e suas opiniões acerca do mesmo, o que Moscovici chamou de *pedra angular da representação*; enquanto a organização da estrutura refere-se a como esses elementos são dispostos, avaliados e percebidos nas representações sociais. Além disso, para esse autor é necessário que se tenha um sistema de categorização, para que as representações possam ser analisadas. Ao falar sobre um núcleo central das representações sociais, subentende-se que há elementos que dependem de um outro (o central) para existir e nesse sentido, o autor Moliner (1996 *apud* ANADON & MACHADO, 2011) definiu que certos elementos têm função estruturante, atuando como geradoras de outros elementos, ou organizadoras das representações e, por outro lado, há diversos fatores que são estruturados por esses que assumem papéis centrais nesse processo. São os núcleos que dão coerência à representação, ficando os outros elementos passíveis de questionamentos aceitáveis nos níveis

intra-individual e inter-individual. Assim, para Abric (1994, *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999, p. 7)

O sistema central é, portanto, estável, coerente, consensual e historicamente definido. O sistema periférico, por sua vez, constitui o complemento indispensável do sistema central do qual ele depende. Isso porque, se o sistema central é essencialmente *normativo*, o sistema periférico, por sua vez, é *funcional*. Isto quer dizer que é graças a ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento [grifos do autor].

Segundo Anadon & Machado (2011) as representações sociais por terem essa característica peculiar de formação no seio das relações sociais, de maneira dinâmica entre o individual e o coletivo, sendo construídas cotidianamente, refletem a organização das sociedades, assim como suas transformações ao longo do tempo. Então as representações sociais são apresentadas como uma forma de conhecimento plural, constituídas em relações históricas, culturais, políticas e científicas determinadas, desvincilhando-se das formas de conhecimento lineares características das primeiras teorizações das representações sociais, especialmente defendidas por Durkheim.

Moscovici (1961, *apud* idem) propôs um modelo de constituição das representações sociais, em que há três fases até sua materialização social. Para ele, a primeira fase é a da *objetivação*, em que o fenômeno passa a ser um modelo figurativo, isto é, na relação entre sujeito e objeto há a construção de um “significado” para o objeto que é percebido como real; a segunda é caracterizada por um sistema de compreensão que faz uma análise do modelo figurativo, promovendo-lhe categorias; e a terceira é a saída da categorização para um modelo ativo, em que as ações são conduzidas pelos conhecimentos constituídos, havendo então uma relação estreita entre sujeito e objeto.

Ademais, Moscovici (idem) também fala sobre dois processos maiores e mais fundamentais para compreender como as representações sociais são formadas: a *objetivação* (sendo essa ainda subdividida nas fases de *construção seletiva*, *esquematização estruturante* e *naturalização*) e a *ancoragem*. A primeira constitui-se, no âmbito da construção seletiva, da escolha de informações, fundamentando-se nos valores culturais e os aspectos de conflito que envolvem o objeto em questão; depois há a esquematização estruturante, em que o grupo constrói o núcleo figurativo, formado pelas informações apropriadas na fase anterior; e, por último, há a naturalização deste conhecimento formado, isto é, ele se concretiza e passa a ser aceito socialmente.

Como citado anteriormente há uma relação dinâmica entre *conceito* e *imagem*, em que o primeiro compõe-se na abstração (a significação) de determinado objeto e o segundo é a forma como esse é percebido. E o processo de ancoragem consiste em acrescentar novas

percepções às já existentes em determinada representação social, a fim de dar-lhe significação, sempre numa relação direta com os valores culturais (que vão determinar a importância dessas novas concepções ao objeto em questão). Dessa forma, a ancoragem é entendida “como consignação de sentido, está relacionada ao jogo de significações externas que incidem sobre as relações estabelecidas entre os diferentes elementos da representação”. (COSTA & ALMEIDA, 1999, p. 6)

É de fundamental importância evidenciar o caráter eminentemente social das representações sociais, porque essas são formadas dentro de contextos culturais, históricos e econômicos específicos, em que os objetos de formação das representações apresentam funções e processos comunicativos determinados e particulares. Portanto, a constituição de uma representação social acontece a partir de valores culturais, políticos e sociais, em um determinado contexto e em um processo de diálogo com o objeto em questão, formando-o e transformando-o, fundamentando as práticas sociais. Atentando sempre, como mostra Costa & Almeida (idem), para a compreensão de que os sujeitos, em suas singularidades, podem ter diferentes percepções sobre um determinado objeto em relação às representações de seu grupo, mas que estão diretamente ligadas à forma como este o compreende.

### *3.2 Questões teórico-metodológicas em representações sociais*

Autores como Farr (2009), Anadon & Machado (2011) e o próprio Moscovici (2009) expuseram em seus trabalhos inúmeras críticas que a Teoria das Representações Sociais sofreu quanto ao seu caráter metodológico e científico. Moscovici (idem), diante dessas críticas mostrou que a racionalidade da mesma está justamente nesse caráter abrangente de compreensão do funcionamento que certos objetos assumem nos mais diversos contextos sociais, como os saberes populares e as ideologias. Sobre isso ele diz que “As representações sociais são racionais, não por serem sociais, mas porque elas são coletivas” (idem, p. 11). Além disso, ele falou também que na essência da produção de conhecimento científico o que realmente importa não são os métodos, mas o conteúdo intelectual que fundamenta o estudo das representações sociais.

Apesar dessa posição de Moscovici, Anadon & Machado (2011), ao falar sobre as representações sociais, seus elementos fundamentais e sua constituição, observam que o pesquisador, ao decidir estudá-las, não deve restringir esse trabalho à análise das opiniões dos sujeitos das pesquisas, mas deve haver, ao citar Habermas (1987 *apud* ANADON & MACHADO, 2011, p.28)

uma preocupação com a identidade das representações, com o procedimento susceptível de integrar a complexidade coletiva de uma representação social, complexidade decorrente da cultura, da sociedade e da personalidade dos sujeitos implicados.

Dessa forma faz-se imprescindível a compreensão de que todas as representações sociais são constituídas dentro de contextos sociais, culturais e políticos definidos, como apresentado anteriormente, para que o trabalho seja qualitativamente pertinente ao contexto que se apresenta. Spink (2009, p. 118) também compartilha desta visão e diz que

as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto que as engendram e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Por outro lado, a autora (*idem*) alerta para a diversidade que está implicada na constituição das representações sociais, porque apesar de serem sustentadas por um determinado contexto e serem frutos de um *imprinting* (grifos da autora) social, ela cita Morin (1983) que fala sobre zonas fracas nesse movimento, o que permite a dinamicidade desse objeto socialmente.

Nesse sentido, os autores Anadon & Machado (*op. cit.*) apresentaram em sua obra cinco orientações para o estudo das representações sociais, as quais são definidas a partir do modo como elas são analisadas, sendo elas: a dos conteúdos, a das estruturas, a dos processos cognitivos, a das relações entre representações sociais e práticas e a da gênese das representações sociais.

Na orientação dos conteúdos as representações sociais são percebidas como um produto da atividade mental dos indivíduos de uma determinada sociedade e se preocupa em saber como essas representações são formadas e integradas à cultura da mesma e, segundo Anadon & Machado (*idem*), essa orientação tem como interesse temas mais específicos, como educação e saúde, por exemplo.

Já a das estruturas, como evidencia o próprio nome, volta-se ao estudo da estrutura das representações sociais, isto é, ela defende que essas são formadas por elementos que adquirem posições hierárquicas e se relacionam nesse processo, mas havendo sempre um *núcleo central*, conceito definido, como citado anteriormente, por Abric (1987, *apud idem*), um dos principais autores dessa perspectiva.

Por outro lado, há a orientação dos processos cognitivos, em que ora as representações sociais aparecerão como variáveis dependentes de outros domínios envoltos em um determinado conhecimento, ora como independentes, atuando num processo direto com o objeto.

Essa análise das representações sociais como processos cognitivos direcionam a orientação das relações entre representações sociais e práticas, porque busca encontrar as relações entre as práticas duas, dando posição essencial às primeiras como agente transformador ou impulsionador das representações sociais.

Por último, os autores apresentam a orientação da gênese das representações sociais de forma bastante simplificada, exibindo-a como, independentemente da adoção das outras orientações, uma questão fundamental, à medida que se faz necessário saber como as representações são apropriadas, visto sua existência anterior ao sujeito e também como elas são construídas.

De acordo com os autores Anadon & Machado (*idem*), são percebidos dois grandes suportes metodológicos ao estudo das representações sociais, um que prioriza os conteúdos e outro as estruturas. O primeiro está diretamente ligado à orientação dos conteúdos e por isso busca, a partir da determinação de um objeto, identificar o conjunto de elementos construído pelo grupo para dar sentido à relação entre os mesmos e perceber como esta ressignificação da realidade é interiorizada pelo grupo social, concebendo as representações sociais como um produto. A principal autora desta perspectiva metodológica é Jodelet (1989 *apud* ANADON & MACHADO, *idem*) que concebe importância fundamental a ela devido à consideração do caráter social múltiplo que envolve a construção das representações sociais.

Ainda para essa autora também é essencial considerar a dimensão do fenômeno cognitivo na construção das representações sociais, o que está diretamente relacionado ao seu caráter de construção mental, sendo demonstrado através de discursos, documentos, práticas. Esta dimensão de estudo das representações sociais tem se apoiado metodologicamente em pesquisas qualitativas, caracterizando-se pelo envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e pelo uso de instrumentos de produção de dados como entrevistas semi-estruturadas, por exemplo.

O segundo suporte metodológico está ligado à orientação das estruturas e, segundo o trabalho de Moscovici apresentado na obra de Jodelet (*idem*), está direcionado a garantir um caráter científico às representações sociais, relacionado à metodologia usada para o estudo deste campo de saber e à proposta fundante da disposição dos componentes da mesma como fundamental ao estudo das representações sociais. Não só para Moscovici, mas também para Abric e Flament, ambos com textos no livro de Jodelet (*idem*) é dada prioridade ao estudo estrutural das representações sociais, com propostas de mudanças teórico-metodológicas.

Neste sentido, as representações sociais são vistas enquanto processo em que há elementos (os conteúdos) que se inter-relacionam e que assumem posições diferentes, as

estruturando, sendo fundamental a noção de *núcleo central* desenvolvida por Abric. Segundo Anadon & Machado (2011), o principal autor dessa perspectiva é Guimelli, com sua obra “Estruturas e transformações das representações sociais”, produzida em 1994, preocupando-se em dar um caráter generalizante às representações sociais. E como metodologia ao seu estudo, a prioridade às estruturas tem utilizado pesquisas quantitativas, utilizando testes que buscam encontrar a relação entre os elementos, visando identificar o que se sobressaia aos outros, dando-lhe uma organização.

Para Moscovici (1961 *apud* ANADON & MACHADO, 2011), pesquisar como os aspectos sociais influenciam na constituição do pensamento é uma questão central da psicologia social. Para ele é fundamental uma análise inicial das construções simbólicas e reais, para saber como os conhecimentos são elaborados e também modificados. E essas construções são formadas pela comunicação, que além de transmitir informações, as modifica e reconstrói, sempre em um contexto cultural determinado, vista assim a necessidade de estudar as sociedades em que as representações sociais são construídas, para compreender quais (e como) fatores influenciaram nesse processo. Nesse sentido, Moscovici (*idem*) caracteriza as representações sociais como “quadros cognitivos”, que impulsionam os sentidos dados às relações, seu caráter simbólico.

Anadon & Machado (2011), ao falar sobre uma análise das representações sociais voltadas à orientação dos conteúdos e, portanto, a uma análise qualitativa, apresentam a análise da linguagem como fundamental “porque ela permite que se coloque um olhar sobre os mecanismos cognitivos presentes em sua elaboração” (p.45). Essa perspectiva pode ser relacionada aos estudos histórico-culturais de Vigotski (2001) sobre a relação entre pensamento e linguagem, na medida em que ele posiciona o segundo como fator essencial à constituição do pensamento, o qual os autores Anadon & Machado (*op. cit.*) chamaram de mecanismos cognitivos. Spink (2009) também elucidou em seu trabalho a contribuição de Wittgenstein sobre a importância da linguagem na construção da realidade social. Podendo então ser materializadas a partir da linguagem as concepções que os sujeitos têm sobre determinados objetos, além de possibilitar a construção e reconstrução das representações sociais. Ainda nesse sentido, Anadon & Machado (2011) apresentam a concepção de diversos autores (DUCROT, 1972; GRIZE, 1989a; 1989b; 1975; SEARLE, 1975) para os quais

a linguagem desempenha o papel de mediação simbólica entre o sujeito, os outros e o mundo e assegura assim aos membros de uma sociedade a troca e a partilha de um conjunto de convenções e de práticas sociais e culturais favorecendo assim a comunicação e a compreensão mútua.

Dessa forma, é fundamental que se dê atenção singular à linguagem, vista sua capacidade de evidenciar as visões dos sujeitos, em um emaranhado de fatores que é dinâmico “sobre o contexto social, as convenções e as instituições sociais, porque todo ato de linguagem obriga a levar em conta as circunstâncias da produção” Anadon & Machado (idem). Ou seja, a linguagem acolhe em si todo um complexo de relações sociais, culturais, políticas e históricas que são materializados por meio dela, demonstrando como determinados objetos são constituídos socialmente.

Ainda falando sobre o papel da linguagem na pesquisa sobre as representações sociais, Anadon & Machado (idem) discorrem sobre a relevância de considerar o sujeito como historicamente constituído, para o qual a linguagem é o meio de organizar e perceber a realidade, vista sua ligação à constituição do pensamento. Outro fator essencial para esses autores é a consideração das condições e das instituições sociais de produção das representações sociais nas quais as representações sociais são constituídas, porque elas baseiam as visões de mundo dos sujeitos, concepções partilhadas também por autores como Spink (2009), Moscovici (2009; 1961 *apud* ANADON & MACHADO), Habermas (1997 *apud* ANADON & MACHADO, 2011), Jodelet (1989b *apud* SPINK, 2009).

É importante citar o que aqui se caracteriza como a contextualização das representações sociais, porque a própria Spink (1993a, 1993b *apud* SPINK, 2009) problematizou essa questão. Para isso, ela (idem) define o contexto como as relações sociais, as determinações estruturais e o tempo histórico. E, nesse sentido, as representações sociais ocorrem na interface entre o texto sócio-histórico e o discurso (que para ela (idem, p.122), são “versões funcionais constituintes de nossas relações sociais”), sendo possível somente dessa forma entender o caráter estruturado e estruturante das representações sociais, isto é, compreender suas permanências e transformações, sua dinamicidade.

Outra tendência de análise das representações sociais definidas como importante por Anadon & Machado (2011) é o estudo a partir de mapas mentais, desenvolvido inicialmente por Tolman (1948 *apud* ANADON & MACHADO, 2011), o qual considerou que os homens são influenciados pelo ambiente em que vivem, sendo suas ações por ele determinadas. Além de Tolman vários outros estudiosos, como Lynch (1960 *apud* ANADON & MACHADO, 2011), Gould & White (1974 *apud* idem) e Downs & Stea (1977 *apud* idem), por exemplo, foram muito disseminados nos Estados Unidos e na França na década de 1960, vista a importância dada à psicologia do ambiente, o *behaviorismo*.

Este estudo foi ramificado posteriormente em duas tendências, uma com o nome *mapa cognitivo*, em que se prioriza a construção do conhecimento enquanto um processo individual;

e outra nomeada de *mapa mental*, em que o conhecimento é determinado pela relação homem-ambiente, em que o ambiente condiciona o homem, pois contém os aspectos (culturais, sociais) que determinam a conduta do ser humano. Por outro lado, os autores apresentam a perspectiva de mapa mental de Fischer (1964 *apud* idem) e Ledrut (1973 *apud* idem), para os quais o ser humano não é determinado pelas condições ambientais, mas constrói a representação de um ambiente, o organizando e compreendendo, sendo este o mapa mental: um processo de compreensão do mundo, que não é estável. Fischer (idem) desenvolveu neste sentido três modalidades de organização dos mapas mentais: uma *cognitiva*, que é a identificação das categorias que o sujeito usa para compreender um espaço; uma *avaliativa*, marcada pelos juízos definidos a partir de valores culturais, sociais etc.; e uma *ativa*, em que o indivíduo percebe o espaço e age sobre ele. Nessa perspectiva, o mapa mental deixa de ser determinado pelo ambiente e passa a ser a construção proveniente das relações entre homem e ambiente, adquirindo uma postura reflexiva, ativa e crítica.

### 3.3 Representações Sociais e Surdez

Com relação ao estudo das representações sociais envolvendo o tema surdez, a partir da Teoria das Representações Sociais, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos. Podemos citar a dissertação “As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos” (COSTA, 2011), a tese “As representações sociais dos surdos e a construção das suas identidades” (SILVEIRA, 2009), ambos desenvolvidos na Universidade de Brasília, além do artigo “Representações sociais da surdez” (BITTENCOURT & MONTAGNOLI, 2007), que discorre mais especificamente sobre o tema desta pesquisa. Além destes trabalhos, outros foram desenvolvidos sobre a percepção da surdez que os pais, professores e os próprios surdos têm, porém sem fundamentar-se teoricamente na Teoria das Representações Sociais, como o de Silva (2005) e o de Silva; Pereira; Zanolli (2007).

Bittencourt & Montagnoli (2007) desenvolveram um trabalho sobre as representações sociais que os pais de sujeitos surdos atendidos em um serviço de reabilitação feito na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) têm sobre a surdez, entendendo que essas influenciam no desenvolvimento das crianças surdas, já que, a partir delas, as ações de escolha pedagógica e terapêutica são tomadas. Para desenvolver o trabalho as autoras se fundamentaram teoricamente na Teoria das Representações Sociais, utilizando os autores Jodelet (1985), Spink (1993) e Sá (1999), além de uma concepção sócio-antropológica da

surdez, como definida por Skliar (1997, 1998) e a qual foi apresentada no capítulo “Caracterização da surdez: contextualização no Brasil e sua organização” neste trabalho e apresentada no artigo a partir dos trabalhos de Nídia Sá (2002), Góes (1996) e Brito & Dessen (1999).

Para Bittencourt & Montagnoli (2007), perceber as representações sociais como conhecimento construído socialmente, a partir da interação entre os indivíduos influenciados pelas instituições sociais, em um processo que constitui funções simbólicas e ideológicas que procuram significar as práticas é uma maneira bastante significativa para se compreender o funcionamento e a percepção de certos objetos no campo social que, neste caso, abrange a significação da surdez.

A partir desse embasamento teórico, as autoras (idem) utilizaram em sua pesquisa uma abordagem qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas como instrumento de produção dos dados. Nesse sentido foram obtidos os resultados de que há falta de conhecimento sobre a surdez, o que começou a mudar após participarem do trabalho de reabilitação, possibilitando a construção de novas concepções, muitas vezes contraditórias, inclusive sobre a comunicação dos filhos, envolvendo a língua de sinais e a oralização. Além disso, as percepções dos pais envolvem sentimentos de sofrimento e tristeza, marcados pelos períodos de negação, resistência, afirmação e, por fim, aceitação. Para elas (idem) esse estudo tem importância fundamental por direcionar trabalhos que sejam desenvolvidos com pais e mães de sujeitos surdos, pois mostra pontos que precisam ser melhor desenvolvidos, os consubstanciando.

Portanto, como se pode analisar, com a disseminação da Teoria das Representações Sociais existe uma introdução desse campo no que concerne às questões pertinentes ao estudo sobre surdez, seja em âmbito escolar, familiar e clínico, entre outros, como apresentado aqui, apesar de ser inicial.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais pode ser um aporte teórico importante para a visão que se tem sobre a surdez, mostrando como essa se constitui socialmente, em um contexto histórico, atentando para os elementos que a compõe e como isso acontece. A partir dessas considerações podem ser desenvolvidos trabalhos que envolvam a questão da surdez, para que essas representações possam ser ressignificadas socialmente, de modo que os sujeitos surdos tenham possibilitadas as condições de desenvolvimento que lhes garantam o reconhecimento de sua singularidade.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 *A abordagem teórica e epistemológica*

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, optou-se por utilizar a abordagem teórica e epistemológica de pesquisa qualitativa. Segundo Gil (2008), ela abrange a relação próxima entre pesquisador e pesquisado e a análise dos dados é interpretativa, dando ao pesquisador um posto em que o mesmo analisa as concepções dos sujeitos da pesquisa, para construir as suas próprias em um enfoque indutivo, a partir de suas concepções teórico-metodológicas.

A análise dos dados se dará, conforme nos apresenta González Rey (2005), por um enfoque construtivo-interpretativo, o que, segundo o autor (*idem*), constitui a característica principal da epistemologia qualitativa. Nessa abordagem o pesquisador é consciente de sua subjetividade, a qual dialoga, em um processo dialético, com os dados empíricos, fornecendo modelos teóricos (que são desenvolvidos a partir da reflexão entre os conhecimentos do pesquisador e os dados produzidos). Nesse sentido, o conhecimento é processualmente construído, desvinculando-se de uma concepção positivista desse apenas com fim. Dessa forma, são desenvolvidas as zonas de sentido da realidade, caracterizadas pelas representações atribuídas, em um processo reflexivo, pelo pesquisador ao seu objeto, a partir dessa discussão entre sua posição teórica e os dados produzidos.

Nessa abordagem o pesquisador assume um papel central na construção do conhecimento, pois o desenvolve a partir de um modelo teórico assumido por ele e que é flexível aos modelos teóricos que possam surgir durante a pesquisa, atuando ativamente nesse processo.

### 4.2 *Técnicas e instrumentos para produção de dados*

Para a produção dos dados de pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que contém perguntas elaboradas pelo próprio pesquisador, mas que durante a execução podem favorecer o surgimento de questões que não tenham sido englobadas anteriormente, caracterizando assim seu caráter flexível. Dessa forma, o pesquisador constrói a entrevista de acordo com os objetivos que pretende alcançar, porém faz com que esse momento seja de um

espaço dialógico, em que pesquisador e sujeito estabelecem um vínculo e as informações são fornecidas detalhadamente. (SOUZA; BRANCO; OLIVEIRA, 2008)

As entrevistas contaram com questões abertas, como possibilitadoras da explicação dos sentidos subjetivos pelos sujeitos. Elas contarão também com o uso do “Completamento de frases” (GONZÁLEZ REY, 2005), que é a produção, pelo pesquisador, do início de uma frase, introduzindo algum tema relacionado ao objeto de pesquisa, que deve ser complementado pelos sujeitos pesquisados. Esse instrumento foi escolhido por possibilitar a demonstração dos sentidos subjetivos acerca do objeto de estudo de forma intencional e explícita, para depois formar, a partir das interpretações do pesquisador e dos indicadores (que revelam condições históricas, sociais, culturais etc.), “fontes das construções teóricas que permitem o desenvolvimento de modelos responsáveis pela inteligibilidade do problema estudado” (GONZÁLEZ REY, *idem*, p.176).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente para serem analisadas. Para as falas dos sujeitos da pesquisa, foi colocado, anteriormente à fala, o nome “Entrevistada” e para a pesquisadora, o termo “Pesquisadora”. Para trechos que não puderam ser entendidos foi utilizada a palavra “inaudível” em caixa alta e entre parênteses, pois, em alguns casos, por mais que se tenha escutado repetidas vezes, não foi obtido êxito.

Depois desse processo, foram elaboradas unidades de conteúdo, as categorias de análise, que englobam aspectos comuns das falas dos sujeitos, aos dois instrumentos de produção de dados. Essa categorização buscou organizar o trabalho de pesquisa, para relacionar os resultados comuns aos sujeitos da pesquisa, assim como para “produzir significados, os quais se integrarão a outros trechos de tal processo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 141). Nesse sentido, o autor (*idem* p. 126) discute sobre a utilização de vários indicadores, isto é, as inter-conexões entre os dados em diferentes momentos da pesquisa e nas diferentes perguntas, em um processo dialógico com o campo teórico, que revelará sentidos subjetivos não explícitos nas unidades de conteúdo. É dispensado, nessa concepção, o caráter meramente indutivo-descritivo e possibilitada a formação de novos modelos teóricos que foram produzidos no decorrer da pesquisa.

De acordo com González Rey (*idem*, p. 126), o sentido subjetivo, as significações dadas ao objeto da pesquisa pelos seus sujeitos, configurando-se aqui pelas concepções e representações que os pais de sujeitos surdos têm sobre a surdez e como elas implicaram no desenvolvimento educacional dos surdos, é importante porque:

facilita-nos acessar os espaços de produção subjetiva que representam complexas sínteses de momentos culturais e históricos impossíveis de serem captados pela razão dominante, centrada na aparência, na proximidade e no conscientemente significado.

#### 4.3 *Onde a pesquisa foi realizada*

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública, em um projeto que faz atendimentos psicoeducativos para sujeitos surdos, que tenham a partir de dezoito anos de idade, desenvolvendo suas atividades a partir de temas sobre a condição da surdez. Esses temas estão estruturados em dois eixos, um curricular, que é caracterizado por temas pré-definidos pelo projeto e outro meta-curricular, que busca englobar temas não definidos, mas que tenham surgido durante os atendimentos e sejam considerados relevantes. Os atendimentos são desenvolvidos em uma perspectiva psicoeducacional, quinzenalmente, com uma equipe multidisciplinar formada por profissionais das áreas de Psicologia, Pedagogia e Intérprete de LIBRAS.

#### 4.4 *Sujeitos da pesquisa*

Em um primeiro momento foi pensado para o desenvolvimento da pesquisa a participação de quatro familiares de sujeitos surdos que participam do grupo de atendimento, fossem eles pais, mães ou outros responsáveis, desde que fossem ouvintes (devido às configurações que a relação ouvinte-surdo adquire, especificamente no contexto familiar). Entretanto, ao contatar as famílias, apenas as mães tiveram disponibilidade, o que se revela em outras pesquisas (KELMAN & FARIA, 2007; FIAMENGHI & MESSA, 2011) como característica recorrente nas famílias de pessoas com deficiência, havendo o papel bem definido das mães como cuidadoras dos filhos.

A escolha dos familiares que têm filhos surdos participando desse grupo de atendimento foi feita a partir do critério de que nessa pesquisa pretendeu-se analisar como as representações sociais sobre a surdez interferiram na educação no nível básico (Educação Básica). E, levando em consideração que o grupo de atendimento está direcionado para pessoas que tenham a partir de dezoito anos de idade e, provavelmente tenham concluído a Educação Básica, a problemática da pesquisa foi acolhida.

Dentre as mães que participaram da pesquisa, uma delas tem uma característica peculiar de participar ativamente de uma instituição voltada para o desenvolvimento afetivo,

cognitivo, cultural e linguístico dos surdos, a Antônia. Ela é casada com o pai de seu filho surdo e tem outra filha que é ouvinte. Essa família foi marcada por várias mudanças de cidade ao longo do desenvolvimento do filho surdo, o que o fez frequentar diversas escolas.

Outra mãe é a Beatriz, a qual teve a característica peculiar de ter sido a mantenedora da família e, por isso, segundo ela, foi um fator que complicou sua relação familiar não só com o filho surdo, mas também com os outros dois ouvintes. Isso fez com que, quando ela se divorciou do pai, os filhos fossem morar com ele. Posteriormente o pai faleceu e o filho voltou a morar com ela, a qual atualmente não trabalha.

Outra mãe é Joana, a qual tem seis filhos (apenas um surdo) e atualmente é viúva. Ela sempre trabalhou fora e os filhos foram responsáveis em cuidar da casa e dos irmãos menores.

E, por último, há a mãe Luísa, que é dona de casa e é casada com o pai de seu filho surdo. E além desse, tem mais dois filhos ouvintes. Ela sempre foi a responsável por cuidar do filho surdo, nas mais diversas atividades.

Como uma atitude ética do trabalho de pesquisa, pensando na preservação da identidade das mães participantes da pesquisa, foram adotados nomes fictícios tanto para elas, quanto para os filhos surdos e outros membros familiares que possam ter aparecido nas entrevistas. Essa atitude foi tomada visando que as mães não fiquem vulneráveis a possíveis identificações que lhes possam causar constrangimento, assim como às suas famílias. Além dos sujeitos de pesquisa, esta medida também foi adotada quanto a outras pessoas que aparecem nas entrevistas, como profissionais clínicos, da educação e membros de outras instituições, com o mesmo objetivo ao qual foi aplicado às mães participantes.

Outro cuidado ético foi a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>12</sup>, o qual foi disponibilizado a cada mãe participante uma via. O TCLE faz uma breve apresentação da pesquisa e seus objetivos; disponibiliza os contatos (e-mail e telefone) da pesquisadora e da orientadora; fala sobre a preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa; dispõe sobre o cuidado da pesquisadora com os dados obtidos; dispõe ainda sobre as condições da pesquisa, além de deixar claro o acesso ao trabalho final.

#### 4.5 *Instituições frequentadas pelos surdos*

Além de ter sido uma medida adotada com os nomes de pessoas que apareceram nas entrevistas, a preservação da identidade também foi adotada quanto às instituições que

---

<sup>12</sup> Em anexo.

apareceram, visto que essas também podem ficar vulneráveis a julgamentos. E, devido ao fato de serem instituições voltadas para a educação de surdos, assumirem diferentes posturas quanto à concepção de surdez e, conseqüentemente, quanto às filosofias educacionais adotadas, além de serem bastante frequentadas, elas serão descritas no decorrer da análise.

Essa foi uma posição assumida para que fique claro ao leitor como cada uma dessas instituições representam a concepção de surdez que as mães têm. Pois, se a filosofia de ensino adotada for o oralismo, por exemplo, pode ser uma evidência de que as representações da mãe estejam mais ligadas a uma concepção clínico-terapêutica da surdez. E se for bilíngue, pode significar que a mãe tenha uma representação mais voltada para uma visão sócio-antropológica.

#### *4.6 Representações sociais e seu estudo*

Dedica-se aqui um espaço para a discussão do estudo das representações sociais, já que, como apresentado por autores como Anadon & Machado (2011), são percebidos dois grandes suportes metodológicos ao estudo das representações sociais, um que prioriza os conteúdos e outro as estruturas. O adotado nessa pesquisa foi o que dos conteúdos.

Esse suporte metodológico busca, a partir da determinação de um objeto, que nesse caso é a surdez, identificar o conjunto de elementos construídos pelo grupo para dar sentido à relação entre os mesmos e perceber como esta resignificação da realidade é interiorizada pelo grupo social. Essa orientação concebe as representações sociais como um produto, mas que está em constante mutação. A principal autora desta perspectiva metodológica é Jodelet (1989 *apud* ANADON & MACHADO, *idem*) que concebe importância fundamental a ela devido à consideração do caráter social múltiplo que envolve a construção das representações sociais.

Para Jodelet (*idem*) é necessário que seja percebido como essas representações são constituídas psicologicamente, isto é, como ocorre o “fenômeno cognitivo”. Segundo ela, essa dimensão da construção das representações sociais é demonstrada por meio de discursos, documentos, práticas. Essa autora (*idem*) fala ainda sobre a aplicação desse suporte metodológico em pesquisas qualitativas, caracterizando-se pelo envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e pelo uso de instrumentos de produção de dados como entrevistas semi-estruturadas, por exemplo.

Dessa forma, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas como forma de fazer emergir esses discursos e práticas, para explicar o que é a surdez para os familiares de sujeitos surdos e como essa representação influenciou as escolhas educacionais dos pais.

#### 4.7 *Análise e discussão dos dados*

As seguintes categorias foram constituídas a partir das entrevistas realizadas e apresentam as questões que apareceram com maior frequência nas falas das mães e que acolhem, com maior pertinência, ao problema de pesquisa. Elas estão divididas em três: constituição das representações, concepção de surdez e a família no processo de escolarização. A análise constitui-se de partes das falas dos sujeitos da pesquisa, de maneira contextualizada, e são contrapostas com a fundamentação teórica empregada.

##### 4.7.1 *Constituição das representações*

Ao relacionar a fundamentação teórica da presente pesquisa, no que se refere às questões sobre a surdez (caracterização histórica, concepções, filosofias educacionais entre outros) e à Teoria das Representações Sociais, seus objetivos, problema e questões norteadoras, foi observado na produção de dados que a questão dos fatores que influenciam a constituição das representações foi bastante recorrente entre os sujeitos da pesquisa. Dessa forma e mais especificamente relacionada à questão norteadora “Como essas representações foram constituídas nos pais dos sujeitos surdos?”, essa categoria busca identificar quais e como diferentes profissionais, pessoas e instituições intervieram na constituição das representações sociais que os pais de sujeitos surdos têm sobre a surdez.

No que tange à Teoria das Representações Sociais, Jodelet (1989 *apud* ANADON & MACHADO, 2011) fala sobre a importância de se analisar os conteúdos, isto é, os fatores que compõem as representações sociais. A autora também discute, nessa perspectiva, a importância de se considerar o fenômeno cognitivo de construção das representações sociais, o que significa entender como ela foi produzida socialmente. Dessa maneira, essa categoria pretende reunir e discutir esse fenômeno cognitivo que envolve a construção das representações sociais sobre a surdez.

Ainda com relação à Teoria das Relações Sociais, Moscovici (1976, *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999) fala sobre a importância do outro na constituição dessas representações, o que garante seu caráter dinâmico. Para ele (*idem*), é nas relações sociais, na troca de conhecimentos que o indivíduo constrói suas representações, ou seja, é a partir desse relacionamento com o outro e com as construções simbólicas desenvolvidas em um contexto histórico-cultural que o sujeito elabora suas próprias visões.

Por outro lado, estudiosos da surdez, como Hoffmeister (2004), Eleweke & Rodda (2000, *apud* SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007), Buscaglia (2006) e Silva; Pereira; Zanolli (2007) têm falado sobre a influência exercida por profissionais de diversas áreas na constituição das concepções que os pais de pessoas com deficiência constroem sobre seus filhos. Essa é uma questão fundamental porque mostra como os profissionais têm direcionado as ações dos pais referentes ao desenvolvimento do filho, abrangendo as filosofias educacionais, programas e outros recursos.

Essa intervenção de profissionais das diversas áreas na constituição das representações sociais sobre a surdez mostra o movimento que há entre os conceitos de *conceito* (que abstrai o sentido real) e *imagem* (que é a reprodução do real concretamente) elaborados por Moscovici (1976 *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999, p. 4), pois para ele as representações sociais são formadas entre esses conceitos, havendo uma relação de influência recíproca entre ambos. Por isso, ele afirma que “neste sentido as Representações Sociais são diferentes tanto dos sistemas teóricos mais elaborados como as teorias científicas e as ideologias quanto das imagens concebidas como produto da percepção” (idem, p. 14).

Nessa perspectiva, uma primeira consideração quanto à constituição das representações sociais dos pais de sujeitos surdos foi encontrada nas falas de todas as participantes da pesquisa. Essa evidenciou o papel primeiro do conjunto de profissionais das áreas médica/audiológica na formação das representações.

Nesse primeiro trecho, com a fala de Antônia, fica evidente o que Hoffmeister (op. cit.) e Eleweke & Rodda (2000 *apud* SILVA; PEREIRA & ZANOLLI, 2008) dizem sobre a influência dos profissionais que primeiro interagem com a família de pessoas surdas. A própria mãe tem a clareza dessa questão:

É... então o otorrino era muito bom, um cara, um pesquisador muito legal. Só que era assim, naquela época a gente nunca conhecia uma pessoa surda, não tinha surdo na família... e não sabia o que fazer, então o que que você faz quando alguém te fala que seu filho é surdo? Você segue a recomendação do médico né? “Ah não, você tem que fazer fono (fonoaudiologia)” (reproduzindo a fala dos médicos), aí você vai conversar com a fono (fonoaudióloga), a recomendação é o oralismo. Isso 25 anos atrás, 24 anos atrás, né? É... “tem que oralizar” e que seu filho um dia vai falar né? Isso... ele vai falar, vai conseguir falar, vai se educar, então a gente achou que essa fosse a solução né?

Na fala de Hoffmeister (op. cit., p. 114):

Pais ouvintes e que possuem uma criança com diagnóstico de perda de audição são completamente controlados pelos profissionais médicos e audiológicos porque são estes que inicialmente diagnosticam, identificam e aconselham os pais ouvintes. (...) controlam o julgamento dos pais em relação ao que significa ter uma perda auditiva na primeira fase do diagnóstico inicial.

Em outro trecho Antônia novamente expressa a intervenção clínica no processo de concepção de surdez:

Pesquisadora: e como que foi o processo de escolarização do Bruno?

Entrevistada: esse que é o mais complicado né? Quando ele tava na pré-escola, tava muito bem, já tava alfabetizado e, conversando com a fono, ela achou que fosse melhor fazer de novo a pré-escola para firmar melhor o aprendizado, a alfabetização... nossa! (fazendo expressão de tristeza, raiva...) a gente ficou assim, assim, mas seguimos a recomendação dela e foi a pior coisa que eu fiz! Na primeira série, a mesma coisa “não, vai fazer a primeira série de novo porque você vai ser mais (INAUDÍVEL)”, pior coisa que eu fiz!

É importante observar que Antônia, apesar de ter constituído, em um primeiro momento, suas representações apoiadas nas concepções clínicas, direcionando da mesma maneira sua atuação com o filho surdo, sua fala mostra de forma clara que atualmente ela assumiu outra postura quanto à surdez. Dessa forma há uma transição, porém não linear, de um modelo clínico-terapêutico para o sócio-antropológico.

Ainda com relação a essa mãe e a influência médica em sua atuação, um fator interessante é mostrado na seguinte fala, que se refere ao momento do diagnóstico do filho, por poder ter constituído na mãe a concepção de que educar um filho surdo é difícil, mas pode haver coisas piores, nesse caso, uma questão psicológica:

“olha, eu tenho que dar uma notícia para senhora é...e eu chamei a senhora aqui porque tem essa mãe aqui do lado que ela tá falando que os exames foram trocados e eu nem sabia o resultado. E ela alega que o filho dela é surdo e que o resultado...assim, não deu surdez para o menino dela e deu pro seu filho e eu queria adiantar para senhora que vai ser muito mais fácil para você, pro seu filho desenvolver do que essa criança” [...] Então o médico, assim, tentou me confortar, falando assim que o Bruno teria muito mais facilidade de se desenvolver do que aquela criança que tinha um problema, um trauma psicológico profundo, né?

Também na fala de Beatriz, a intervenção médica/audiológica é bastante clara, revelando um direcionamento clínico-terapêutico para o desenvolvimento do filho, pois tanto o médico, quanto a enfermeira fizeram a indicação de uma escola que tem como filosofia o oralismo. Nesse momento ela fala sobre o momento do diagnóstico:

Não, foi até muito ruim, porque eu cheguei no médico, ele fez exame superficial, mas assim, dentro da técnica dele, ele diagnosticou. Aí ele me encaminhou pro Centro de Ensino “Y”, para fazer uma audiometria pra, pra... [...] aí uma enfermeira foi atrás de mim no corredor, ela ficou penalizada e me chamou numa sala, aí foi me falar do Centro de ensino “Y”, que era um centro de atendimento, que, inclusive ela tinha uma sobrinha que era e que conseguiu estudar e coisa e tal.

O Centro de Ensino “Y”, ao qual a mãe se referiu na fala anterior e que se repetirá não só na dela, mas também nas falas das outras mães, é uma escola que adota fielmente a filosofia oralista em seu ensino e é bastante conhecida em Brasília. Sobre o seu diretor, a mãe diz que:

(...) O padre Lucas que falou que não era para ele aprender (LIBRAS), porque era para obrigar ele a falar.

Entretanto, para essa mãe, ao contrário da primeira, ainda atualmente percebeu-se que as orientações de cunho clínico-terapêutico exercem grande influência em sua representação sobre a surdez, o que se mistura (e confunde) com suas concepções sobre a importância da LIBRAS para o desenvolvimento do filho, além de o mesmo, para a mãe, demonstrar desenvolvimento em certos aspectos e em outros não. Essa confusão gerada em Beatriz é observada por Hoffmeister (2004), pois, segundo ele, este conjunto de informações clínicas gera nos pais o sentimento de um medo exacerbado do desconhecido, criando uma percepção de que educar um filho surdo é uma tarefa extremamente penosa e difícil, independente da maneira que seja utilizada para o desenvolvimento do filho surdo.

Nesse trecho a mãe fala sobre dois tipos de acompanhamento que o filho faz, um médico (não especificado) e um psiquiátrico:

Tá dando uma série de problemas, ele tá fazendo tratamento psiquiátrico, tá tomando remédio e a médica, a psiquiatra, acha que ele está com esquizofrenia, esquizofrenia mesmo! Eu tenho até que conversar isso com o grupo de atendimento<sup>13</sup> depois, porque ela me deu um laudo para eu procurar depois um lugar que tenha atividades para ver se ele, se eu consigo encaixá-lo, porque ele fica o dia inteiro assim: ele se bate, ele... se eu não estiver em cima, sangra; come muito, ele come, come, come que tem hora que ele vomita. Senta, levanta, vai, desliga a televisão, liga, vai pro computador, então ele tem que ter um... nunca namorou, outro fator também que eu acho que...

A médica que atende ele há muito tempo acha também que ele tem um pouco de atraso mental, porque ele é infantil às vezes. Até pouco tempo ele acreditava em super-homem [...] Então, eu particularmente, eu digo: eu ainda não compreendo o Fábio. Eu tenho que dizer, eu preciso de ajuda, eu tenho que dizer eu não compreendo o Fábio, o universo do Fábio. Eu tô tentando ainda primeiro me aproximar dele, para depois ver o universo dele.

Em outro trecho a mãe fala sobre como ela percebe a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do filho, mostrando sua dificuldade em entender a surdez pelo fato de as posições serem tão diferentes:

---

<sup>13</sup> Referindo-se ao grupo de atendimento psicoeducacional para surdos.

No grupo de atendimento<sup>14</sup> chegam a ele porque sabem LIBRAS, então ele externa o que ele realmente sente e lá não, com ela não, porque ela não sabe LIBRAS.

Com relação à confusão entre as concepções que permeiam as representações dessa mãe, ela diz:

O que penso que ele é capaz: ele não é. E o que eu acho que ele não fará, ele faz com perfeição. (...) Na escola ele sempre foi a maioria das vezes solitário mas, o que era de seu interesse aprendia com facilidade, apesar de ser um pouco lento para aprender.

Como se pode ver nas falas dessa mãe, suas concepções sobre a surdez são muito confusas, havendo simultaneamente aspectos clínicos, que a direcionam para uma determinada linha de ação, e aspectos sócio-antropológicos que a fazem perceber como a língua de sinais é importante para seu filho. Silva; Pereira; Zanolli (2007, p. 286) fizeram em sua pesquisa uma análise de como a concepção sobre a surdez influencia na escolha da linguagem, percebendo que:

Como a maioria das mães não está ciente da concepção que tem de surdez, sua representação das possibilidades lingüísticas do filho surdo parece variar de acordo com as informações que elas vão tendo sobre a surdez e com a vivência com outras pessoas surdas, o que parece explicar o fato de, em alguns momentos, privilegiarem os sinais, e, em outros, a fala.

Com relação à Beatriz, os dados apresentados pelas autoras Silva; Pereira; Zanolli (idem) parecem adquirir a mesma configuração, entretanto, no que diz respeito às concepções sobre a surdez como um todo e sua influência na constituição de suas representações.

A terceira mãe entrevistada, Luísa, também aponta em suas falas o papel interventor desses profissionais para a constituição de suas representações, voltado para as concepções clínico-terapêuticas. Entretanto, as falas ficaram confusas, não podendo, portanto, saber se a fonoaudióloga disse realmente que “o deficiente tem audição e pára de desenvolver com um ano de idade” ou se foi uma interpretação da mãe. E, na segunda fala, se a fonoaudióloga não sabia da filosofia educacional adotada pelo Centro de Ensino “Y”, já que é a mesma a qual orientou essa mãe, a oralista. A mãe diz:

(...) a fonoaudióloga falou para gente que até com um ano de idade ela tem audição, o deficiente tem audição e para de desenvolver com um ano de idade.

(...) eles indicaram o Centro de Ensino “Y”, o exame de audiometria foi feito lá. Só que ele não continuou fazendo terapia lá, porque a fonoaudióloga aconselhou a gente não fosse lá, porque naquela época os sinais não eram aceitos né? Eles queriam que a criança fizesse leitura labial né? A gente foi numa fono particular e ela disse que não

---

<sup>14</sup> Novamente a entrevistada faz referência ao grupo de atendimento psicoeducacional.

era para ir para lá porque ele ia aprender sinais. (...) Não, para não aprender LIBRAS, aprender leitura labial. Ela disse que não era para botar no Centro de Ensino “Y”, mas para botar numa escola normal. Com as crianças normais, ouvintes.

No caso da quarta mãe, Joana, não há falas que demonstrem a participação de profissionais da área médica/audiológica que tenham direcionado suas ações. Segundo ela, sua atuação com a filha foi mais indicada pela escola, entretanto, a atuação também percorreu uma concepção clínica-terapêutica da surdez. E uma possível explicação para isso é o fato de a filha dessa mãe ter ficado surda aos cinco anos de idade, época em que foi iniciada sua escolarização. Então a mãe diz que:

O uso do aparelho foi mais a escola que indicou.

Essa fala corrobora com os estudos de Hoffmeister (2004), pois, para ele, os profissionais da educação especial também exercem grande influência na constituição das concepções sobre surdez, porque controlam o fluxo de informação, fazendo com que os pais adquiram certas posturas com relação ao desenvolvimento dos filhos.

Portanto, foi constatado que para todos os sujeitos da pesquisa, são os profissionais das áreas médica/audiológica (com maior frequência) e de educação especial que são os responsáveis pela formação das primeiras representações construídas pelos pais de sujeitos surdos. E essas estão diretamente ligadas a uma visão clínica-terapêutica da surdez, que a vê de forma negativa, já que propõe a normalização através do uso de aparelhos e da oralização, criando nos pais uma visão de que educar um filho surdo é algo extremamente complicado e que exige esforços muito grandes para que o sucesso seja alcançado.

Porém, ao longo do desenvolvimento dos filhos, a partir do contato com diferentes profissionais e instituições, essas representações das mães foram adquirindo outras características, ora de ordem clínica-terapêutica, ora sócio-antropológica.

Para Antônia, por exemplo, um fator fundamental para que ela construísse outras representações sobre a surdez, calcadas em uma orientação sócio-antropológica foi o fator de o filho ter entrado em contato com outros surdos que se comunicavam em língua de sinais quando se mudaram para Brasília, época em que o filho tinha 19 anos:

(...) chegando em Brasília que conheceu a língua de sinais, que fez amigos aqui(...)  
 Pesquisadora: que foi quando ele tinha (idade)? [...]  
 Entrevistada: ele tinha 19 anos.

Posteriormente, ela entrou em contato com uma instituição que desempenha atividades para surdos e suas famílias, o ANACE, que adota uma perspectiva sócio-antropológica em

que o bilinguismo é adotado em todos os trabalhos. A experiência nessa instituição interviu na construção da seguinte opinião sobre como concebeu a surdez primeiramente e sobre como o faz atualmente, mostrando também a participação de toda a família na inclusão do membro surdo:

(...) eu tenho uma amiga que às vezes ela fala assim “ai o meu filho, ele me condena por eu não ter procurado a língua de sinais antes e tal” e eu falei assim “Oh, você não deve se culpar, porque era a realidade que a gente tinha na época, a gente sempre escolheu o melhor para os nossos filhos e a gente fez a escolha melhor para eles, porque era o que tinha!” E, assim, hoje com o conhecimento que eu tenho eu faria diferente? Lógico! Eu teria encaminhado ele para uma escola com língua de sinais, teria introduzido ele na comunidade surda, mas eu não me culpo pelo que eu fiz na época, porque para mim, eu achava que era o melhor para ele naquela época, naquele momento da nossa vida.

E hoje meu marido está fazendo aula de LIBRAS lá no ANACE e minha filha está sonhando em língua de sinais...

Além dessas características, percebeu-se que essa mudança de concepção de surdez também está associada ao desenvolvimento do filho perante a aprendizagem da língua de sinais:

depois que o Bruno aprendeu LIBRAS, só melhorou o vocabulário e a oralização dele melhorou. E melhorou a escrita dele também, o português escrito... então não foi prejuízo para ele, foi só ganho!

Não só Antônia, mas também Luísa atribuem um valor significativo à língua de sinais como fator para o desenvolvimento dos filhos, o que as faz construir uma nova concepção sobre a surdez. Para Luísa:

Ele desenvolveu com a LIBRAS. Se não tivesse feito os sinais não tinha desenvolvido não!

Para Joana, outra visão sobre a surdez, que se aproxima de sua discussão no âmbito sócio-antropológico, foi construída a partir do encontro, pela própria filha, com a comunidade surda, havendo posteriormente sua participação na formatura de alunos do curso de Letras-LIBRAS<sup>15</sup>, além de ela evidenciar o papel da língua de sinais nesse processo:

(...) Depois que ela descobriu a associação, tudo foi ela que descobriu, sabe. Ela que foi atrás.

---

<sup>15</sup> Curso oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com um pólo na UnB.

(...) mas a pessoa, depois de ter LIBRAS, né, igual eu assisti a formatura de 36 alunos de uma turma de Brasília, quer dizer, do Brasil, não é um problema que vai fazer eles se sentirem inválidos, sem terem como fazer nada, sem poderem fazer nada.

Dessa maneira, na presente pesquisa foi observado que as influências por profissionais, instituições e pessoas da comunidade surda existem e que, à medida que os pais entram em contato com essas diferentes pessoas, suas representações também entram em um processo de mudança. Esses resultados também foram encontrados por Silva; Pereira; Zanolli, (2007), com a diferença de que nessa pesquisa não só os aspectos linguísticos, mas também outros do desenvolvimento, como o educacional seguem a mesma linha.

Assim como na pesquisa dessas autoras (idem), encontrou-se também aqui que há, nesse encontro de informações, dúvidas que surgem da divergência epistemológica de cada informante, fazendo os pais terem opiniões muitas vezes paradoxais, até mesmo para eles, o que será analisado com mais clareza na próxima categoria de análise.

#### 4.7.2 Concepção de surdez

Na categoria de análise anterior foram abordados os fatores que interferiram na constituição das representações sociais que os familiares de surdos constroem sobre a surdez. Nessa categoria poderão ser observadas quais as representações que os familiares têm sobre a surdez, em uma dimensão histórica e cultural, marcada então pelas concepções de surdez que circunscreveram essas representações ao longo do desenvolvimento dos filhos surdos. Buscando responder ao seu objetivo específico de “Identificar quais as representações que os familiares têm sobre surdez” e, conseqüentemente, ao problema da pesquisa.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais analisou a importância das dimensões históricas e culturais na constituição das representações sociais, o que foi observado por autores como Costa & Almeida (1999), Moscovici (1989, *apud* COSTA & ALMEIDA, 2009; 2009; 1984 *apud* ANADON & MACHADO, 2011), Anadon & Machado (2011) e De Rosa (1987, *apud* ANADON & MACHADO, idem, p. 13), entre outros.

Quanto aos estudos sobre surdez (SACKS, 2010; ROCHA, 2007; KELMAN, 2010; SKLIAR, 1997; 1998; CAPOVILLA, 2000; GÓES, 2002), as dimensões históricas e culturais mostram como, ao longo do tempo, suas concepções foram constituídas, ou seja, como a surdez, os sujeitos surdos, a língua de sinais, filosofias educacionais e recursos auditivos, por exemplo, foram caracterizados, configurando também as concepções dos familiares.

Uma primeira concepção das mães quanto à surdez pode ser observada no momento do diagnóstico dos filhos, já que esse é um momento marcado por medos e angústias quanto ao desenvolvimento, evidenciando uma visão patológica da surdez (HOFFMEISTER, 2004; SKLIAR, 1998). Nas entrevistas, esses sentimentos foram apresentados mais claramente pelas mães Beatriz e Luísa:

Quando soube que meu filho é surdo, eu fiquei desolada sem saber o que fazer. (...) eu chorei muito, meu marido, fiquei descontrolada. E eu tava grávida de outro filho, foi uma situação muito difícil para mim. (Beatriz)

(...) Fiquei bastante triste né?! Fiquei bem para baixo mesmo... (Luísa)

O que se pôde perceber, ao longo das entrevistas e da categorização foi que as concepções das mães sobre a surdez são muito fluidas, ora variando entre as que vinculam mais à fundamentação sócio-antropológica, ora à clínico-terapêutica. Sobre isso, Silva; Pereira; Zanolli, (2007, p. 281) também encontraram em sua pesquisa esses dados:

Em relação à concepção de surdez, embora não se possa afirmar que as mães tenham conhecimento sobre as diferentes concepções geralmente atribuídas à surdez, é possível depreender, em suas entrevistas, idéias que as identificam com as concepções clínico-terapêutica ou sócio-antropológica.

Para Antônia e sua família, percebe-se uma constante subjetivação do filho, pois a família está sempre em busca do que é melhor para o sujeito surdo e procura saber o que ele pensa sobre as decisões que toma. E, apesar de ser a entrevistada com maior participação na comunidade surda, sua fala também mostra essa paradoxal relação entre as concepções clínico-terapêuticas e sócio-antropológicas, o que foi analisado anteriormente como tendo a possível relação entre as diferentes informações as quais as mães vão tendo contato ao longo do desenvolvimento dos filhos. A questão da subjetivação do filho surdo nessa família aparece ao longo das falas, mostrando como a família como um todo esteve sempre empenhada a buscar maneiras para o desenvolvimento e interação/comunicação.

Para Antônia, a surdez é:

A surdez é uma deficiência da comunicação. Havendo comunicação não existirá barreiras para esta deficiência.

Quando perguntada sobre a expectativa de desenvolvimento que ela tem para o filho, em alguns fragmentos, a partir da fala “eles não têm maturidade para entender”, nota-se uma visão patológica da surdez, como se a surdez fosse a causa da “imaturidade”.

(...) eles não conhecem, eles não têm maturidade para entender, para saber como é que são as profissões no mercado de trabalho, porque eles não têm essa informação de língua, e outros jovens têm e essa informação chega para eles né? e pro surdo não chega.

Também na fala da mãe Luísa há fragmentos que transparecem uma visão patológica da surdez, que mais especificamente na fala “não amadurece normalmente igual aos ouvintes” mostra uma concepção clínico-terapêutico, usada como justificativa para a aplicação desse modelo à educação dos surdos (SKLIAR, 1997):

É, isso requer muita ajuda da gente, né? Porque eles (surdos) não amadurece normalmente igual aos ouvintes, né? Muita coisa infantil continua nele, né... a gente tem que ajudar. (INAUDÍVEL), porque eles não têm amadurecimento.

Já na fala de Beatriz além de haver essa visão patológica, ela é explicitamente corroborada por profissionais médicos:

Então, eu fico feliz de ver que ele tá começando, mas ele sempre foi muito lento, o Fábio...

(...) porque ele cria histórias, por isso que a psiquiatra está falando que ele tá com esquizofrenia.

A médica que atende ele há muito tempo acha também que ele tem um pouco de atraso mental, porque ele é infantil às vezes. Até pouco tempo ele acreditava em super-homem (...)

Essas representações permearam a surdez historicamente, quanto às possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos surdos (SACKS, 2010; SKLIAR, 1997; GÓES, 1996; BOTELHO, 2005) referentes às questões linguísticas, educacionais e sócio-afetivas. Essas concepções corroboram com a visão de Moscovici (1976 *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999) na medida em que o mesmo considerou as representações sociais como construções a partir de dois sentidos do senso comum: conhecimento das relações sociais e também conhecimento permeado de fragmentos das teorias científicas.

Sobre essas falsas concepções sobre a surdez e os surdos, Góes (2002, p. 25) fala que:

Os efeitos da restrição de experiências de linguagem têm sido tradicionalmente associados a caracterizações estereotipadas da pessoa surda, a quem se atribui traços como pensamento concreto, elaboração conceitual rudimentar, baixa sociabilidade, rigidez, imaturidade emocional etc.

Além dessas caracterizações estereotipadas sobre a surdez, outro componente que apareceu na fala de uma das mães, Beatriz, está direcionada a uma visão inatista do desenvolvimento, já que ela atribui ao filho características biológicas que “explicam” seu funcionamento, aliando isso ao comportamento do pai. Dessa forma, o comportamento do

filho não está ligado às suas possibilidades de acesso à linguagem, mas a componentes biológicos:

(...) o pai dele era assim, o pai dele só tinha um amigo. Desde quando ele tinha dez anos. Ele não cumprimenta os vizinhos, não gosta de ninguém. Ele só gosta da família dele, saiu daquele núcleo ele não dá um “bom dia” pros vizinhos, ele era sozinho. Então eu acho que o Fábio é assim porque tem muito do pai, o gênio dele, a maneira de se portar, de não gostar das pessoas.

Ainda a partir de uma visão patológica, as mães, todas na mesma linha, com diferença apenas na intensidade da demonstração sobre suas concepções acerca da surdez, ao serem elencadas suas falas, elas dizem:

O problema da Letícia é que, ela nasceu normal (...) Ela não nasceu com problema de surdez não. (Joana)

ele sempre estudou em escolas de pessoas normais (Beatriz)

A surdez é a perda da audição [...] para que possamos juntos vencer a barreira do silêncio (Beatriz)

Mas ela é parcial, graças a Deus ela não é total, não (Joana)

Aí, eu não ia nem saber que o menino ia nascer problemático (Luísa)

Ou seja, para a primeira mãe a audição aparece como o normal e, por isso, deve ser buscada; para a segunda, a surdez é um problema, que deve ser anulado; para a terceira, ser surdo profundo é um terrível problema, então quando a surdez não é total, o mal é menor; e para a quarta, a surdez é um problema. Portanto, para essas mães, a surdez aparece como um problema a ser curado, como algo estranho e que traz dificuldades de desenvolvimento praticamente “sem solução” e que só serão resolvidas pela normalização (ouvintização) dos sujeitos surdos. Todas as falas mostram componentes que a psicologia da surdez e o modelo clínico-terapêutico usaram como forma de ratificar a educação dos surdos visando sua normalização (SKLIAR, 1997).

Além dessas considerações, uma fala importante é a de Luísa, para a qual a surdez é vista como algo ruim, entretanto ela parece se conformar pelo fato de o filho não ter ficado com “sequelas piores”:

(...) a pior deficiência que tem é a cegueira, que eu acho. Porque na surdez, o surdo tem a visão, sua vista para lhe guiar... e a cegueira? É triste, porque a pessoa não tem a noção de como vai caminhar, se locomover... ele tem um cão de guarda, mas não se sente seguro...

Sobre isso, Sacks (2010, p. 19) diz:

Ao pensarem sobre a surdez, quando chegam a pensar, as pessoas tendem a considerá-la menos grave do que a cegueira, a vê-la como uma desvantagem, um incômodo, uma invalidez, mas quase nunca como algo devastador num sentido radical.

Vigotski (1989) também entendeu a surdez como a deficiência que pode causar as piores consequências para o desenvolvimento humano, já que os surdos ficam impossibilitados de acessar o meio cultural naturalmente, pelo fato de não se utilizarem a linguagem oral como a comunidade majoritária ouvinte. Ou seja, se não tiverem acesso à linguagem, as funções psicológicas superiores não se desenvolverão.

Entretanto, é de grande importância observar que essas mães, ao longo do desenvolvimento dos filhos, tiveram na constituição de suas representações a intervenção de diferentes profissionais. E essa intervenção, de acordo com os profissionais, instituições e comunidade surda, por exemplo, lhes apresentou concepções bastante diferentes, o que nas falas anteriores é caracterizada por um conjunto de crenças clínico-terapêuticas, que visam à normalização dos sujeitos surdos. E isso faz com que as mães realmente acreditem que a surdez a partir de seu componente unicamente biológico seja a causa dos problemas de linguagem e, portanto, do desenvolvimento psíquico.

Daí, a importância de serem consideradas as contribuições de Vigotski (1989) quanto ao desenvolvimento de crianças com deficiência e, mas especificamente, às que são surdas. Pois, para esse autor, é fundamental considerar que a deficiência se dá em duas esferas, uma biológica e outra social, sendo que a segunda é o que definirá as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Isso significa dizer que a significação social dada à deficiência e, conseqüentemente, as relações que a sociedade manterá com esse sujeito, é que serão definidoras para o desenvolvimento do sujeito. E, quanto à surdez, assim como também explica Vigotski (idem), a questão da falta de acesso à linguagem majoritária (oral), a torna bastante específica quanto às outras deficiências, já que essa é fundamental para o desenvolvimento psicológico superior.

Outra característica que aparece nas falas das mães e se relaciona a uma concepção mais patológica da surdez, é a superproteção. Nas falas de Beatriz essa característica aparece, porém ligada ao pai e à avó de seu filho, enquanto ela tinha atitudes contrárias:

E tinha meu marido, tudo ele deixava, eu não! Lá em casa sempre teve, tanto na criação do Fábio, quanto na criação dos outros (...) meu marido também protegia muito ele. (...) Quando ia pro Centro de Ensino "Y", ele com seis anos, sete anos de idade o pai dele levava ele no colo, (INAUDÍVEL), eu não, então sempre teve... e a vó dele, a mãe dele sempre protegia muito, fazia tudo que ele queria...

Sobre a questão da superproteção na atitude familiar frente a um membro com deficiência, Vigotski (1989) criticou o quanto esse tipo de atitude, da mesma forma que a piedade, pode ser prejudicial ao desenvolvimento do sujeito, pois funciona como um separador das outras pessoas.

Por outro lado, as mães também apresentam em suas falas fragmentos que caracterizam suas representações por um viés sócio-antropológico. Pelo fato de Antônia ser participante ativa de uma instituição que desenvolve trabalho com surdos, sua visão hoje sobre a surdez está mais ligada ao bilinguismo e ela tem uma visão crítica sobre sua atuação com o filho, demonstrando de forma clara a intervenção dos profissionais nesse processo:

(...) e eu tenho uma amiga que às vezes ela fala assim “ai o meu filho, ele me condena por eu não ter procurado a língua de sinais antes e tal” e eu falei assim “Oh, você não deve se culpar, porque era a realidade que a gente tinha na época, a gente sempre escolheu o melhor para os nossos filhos e a gente fez a escolha melhor para eles, porque era o que tinha!” E, assim, hoje com o conhecimento que eu tenho eu faria diferente? Lógico! Eu teria encaminhado ele para uma escola com língua de sinais, teria introduzido ele na comunidade surda, mas eu não me culpo pelo que eu fiz na época, porque para mim, eu achava que era o melhor para ele naquela época, naquele momento da nossa vida. E então, eu não me culpo por isso, mas eu faria diferente, tá? Com o conhecimento que eu tenho hoje eu teria introduzido ele na comunidade surda logo quando era criança, né?!

(...) a solução seria a escola bilíngue mesmo.

Sobre a valoração que Antônia faz à LIBRAS atualmente, ela diz:

a LIBRAS na vida dele foi muito tarde, acho que houve alguns problemas cognitivos...

eu conheço uma comunidade no Orkut que chama "Tecnologias para surdos" é... e eu conheci outra que chama "LIBRAS... (não falou o nome completo)" e, eu já parei de mexer com Orkut porque me saturou um pouco, mas é, eu já cheguei a ver comunidade de pais de surdos é, que não admitem língua de sinais, eles não querem nem que comentem sobre língua de sinais dentro lá da comunidade! é uma coisa assim (expressão de perplexidade)... e sem o bilinguismo acho que ficou faltando mesmo né?

Em outro trecho é evidenciado que a mãe tem uma clara distinção sobre quem é o intérprete e quem consegue se comunicar com os surdos. Nesse fragmento, ela fala sobre a participação na instituição ANACE, quando os surdos pediram para que ela interpretasse:

(...) Então, às vezes eles falam "ah, mas você é intérprete!", aí eu falo “não, eu não sou intérprete, eu sou mãe e sei conversar com surdo, mas não sou intérprete”.

Além da participação dela na instituição, ela é idealizadora de um blog com filmes sobre a surdez, evidenciando a subjetivação que o filho tem na família, o que foi comentado anteriormente:

E a questão dos filmes né? Do blog de filmes. Eu sempre gostei muito de cinema, de filme... eu já me interessei a fazer uma listinha, né? eu fui pesquisar e o negócio ficou tão grande, menina, que agora virou blog!

Por outro lado, Antônia continuou o tratamento do filho com a fonoaudióloga, a fim de que ele desenvolvesse a língua oral e, além disso, o filho continua oralizando em casa, concepção que a mãe tem bastante clara de que isso acontece pelo fato de a família falar português:

Assim, em casa, o Bruno continua oralizando, porque a língua em casa é o Português e a gente usa a língua de sinais como um complemento. Então ele fala e usa a língua de sinais, a gente fala e usa a língua de sinais. Ele não deixou de fazer fono quando ele aprendeu a língua de sinais, ele parou faz um ano, porque quis, falou que não é mais bebê e quem faz fono é só bebê e decidiu que não queria mais fazer. Então eu falei “você que sabe”.

Sobre essa preocupação da mãe em valorizar tanto a LIBRAS quanto a língua oral, Silva; Pereira; Zanolli (2007, p. 285) dizem que:

Como os pais são ouvintes, parece ser natural que tenham a expectativa de que seus filhos sejam bilíngues para poder conviver tanto com o grupo de surdos, como com o grupo de ouvintes, já que é a minoria de ouvintes que aprende a Língua de Sinais.

Além dessas considerações, cabe salientar que, mesmo a diversidade de informações recebidas pela mãe ao longo do processo educacional, sejam elas de cunho clínico-terapêutico ou sócio-antropológico, ela teve claramente a concepção de que a surdez não deixaria o filho incapaz de aprender e no trecho seguinte, ao falar sobre o tratamento dela para com o filho surdo e a ouvinte, também fica claro que não houve piedade pela deficiência do filho:

(...) porque a única escola de ensino especial que tinha na cidade, tinha criança, tinha jovem há 10 anos na escola, com 16, 17 anos, não alfabetizados, aprendendo a fazer tapetinho (expressão de raiva, perplexidade) e eu falei “eu não quero que meu filho fique fazendo tapetinho por 10 anos, sem alfabetizar” (...) a grande preocupação também porque ele tem uma irmã mais nova, que nasceu logo que a gente descobriu a surdez dele, ela tinha nascido. E assim, eu sempre procurei dar um equilíbrio, porque a gente não podia fazer diferença entre os dois, ela é ouvinte. Então a gente sempre procurava equilibrar, tudo que a gente faz para ele, a gente tenta fazer para ela, para não faltar. (...)

Pelo fato de a mãe ter aceitado que o filho deixasse de fazer o tratamento fonoaudiológico, percebe-se que o filho tem autonomia para expressar-se, dizendo o que acha

melhor para o seu desenvolvimento. Essa característica também é perceptível na fala seguinte, quando Antônia fala sobre sua atuação no ANACE:

(...) a gente ajuda os meninos a fazer divulgação, divulgar as coisas... e assim, eu não gosto de interferir muito, às vezes a gente dá um caminho para eles e fala "oh, talvez assim seja mais interessante" mas eu hesito interferir no que eles querem, entendeu?

Quanto à Beatriz, no que se refere as suas representações voltadas para uma visão sócio-antropológica, ela fala sobre a importância do contato do filho com a comunidade surda e como ela atuou para que isso acontecesse, apesar de acontecer ao mesmo tempo em que o filho fez tratamento psiquiátrico, além de outros acompanhamentos clínicos:

(...) Tá dando uma série de problemas, ele tá fazendo tratamento psiquiátrico

(...) também porque eu consegui fazer ele voltar a frequentar as freiras, lá na Asa Sul, todo sábado.

Pesquisadora: o ANACE?

Entrevistada: é, porque lá tem missa, elas (INAUDÍVEL) dos surdos. E ele está encontrando os amigos dele lá, para ele está sendo ótimo (...)

E em outro trecho, deixa transparecer como ocorre a comunicação em casa, mostrando que os sinais, configurando uma linguagem bimodal, fazem parte, apesar de não se configurar exatamente como LIBRAS. Além de haver, atualmente, um movimento também pelos filhos com relação à aprendizagem da LIBRAS. Sobre isso, ela diz:

Hoje, ele ó... faz arroz, eu tô ensinando ele a cozinhar, lava o tênis... o primeiro tênis que ele lavou ele foi deitar e eu falei "ué, Fábio por que você vai deitar?" "Tô muito cansado!" (mãe faz fala do filho, fazendo o sinal de "cansado")

(...) os irmãos pediram para fazer LIBRAS né?! então os dois resolveram também que vão fazer, justamente porque, para ele se integrar (...)

Para Joana, o fato de a filha não oralizar naturalmente (como um ouvinte) está ligado ao fato de não escutar, porém aparece apenas como uma suposição. Ela também fala da importância da LIBRAS:

Tem palavra que ela não dá conta de pronunciar, acho que pela dificuldade de ouvir né. (...) a pessoa, depois de ter LIBRAS, né (...) não é um problema que vai fazer eles se sentirem inválidos, sem terem como fazer nada, sem poderem fazer nada.

Portanto, nessa categoria observou-se que as representações das mães (e das famílias) vão sofrendo alterações ao longo da relação que estabelecem com o filho surdo e com as informações que recebem do mais diferentes profissionais, ou instituições e também da

comunidade surda. E apesar de essas informações serem originadas de duas principais concepções sobre a surdez (clínico-terapêutica e sócio-antropológica), porém apresentadas de forma aleatória, os pais acabam acatando às suas premissas, sem terem uma visão mais clara sobre o que é cada uma. Nesse sentido, novamente há uma estreita relação desse estudo com o feito por Silva, Pereira; Zanolli (2008), já que aqui também se percebeu que a atuação dos pais está mais ligada ao acesso que têm às informações e não há uma concepção bem definida em termos conceituais.

#### 4.7.3 A família no processo de escolarização

Essa categoria foi percebida durante as entrevistas como ponto fundamental para a consideração do problema apresentado pela pesquisa, pois é uma forma de compreender qual a concepção que os familiares fazem acerca da surdez, a medida que participaram e escolheram a educação de seus filhos. Relevância essa demonstrada nas falas das mães, não só pelas instituições em que os filhos estudaram, mas também em suas relações em casa.

Dessa forma, essa categoria pretende acolher tanto o problema da pesquisa como um todo e diretamente responder à questão norteadora “Que instituições os pais procuraram para educar os filhos?”, quanto ao objetivo geral e ao objetivo específico “Identificar como a família participou da vida escolar de seu filho surdo”. Nesse sentido, na produção dos dados da pesquisa, descobriu-se que, realmente, elas são reveladoras de como as representações sobre a surdez influenciaram no processo de escolarização dos filhos. Isso porque cada escola tinha uma filosofia adotada: oralista, comunicação total ou bilinguismo.

Entretanto, assim como nas categorias anteriores, deve ser dada uma importância às informações que foram dadas aos pais ao longo do desenvolvimento dos filhos, o que interviu diretamente na escolha educacional. Outro ponto que rege a educação dos filhos das mães entrevistadas está ligado à disponibilização de escolas para surdos. Dessa maneira, a educação aparece tanto ligada às concepções e informações recebidas, quanto ao oferecimento de vagas para surdos, independentemente da filosofia adotada pelas escolas.

Devido a essa dinâmica na construção das representações, sua não linearidade, havendo, em muitos casos, um certo paradoxo entre a concepção de surdez e o tipo de educação, como foi visto nas categorias anteriores, a atuação das mães e suas famílias também seguiu a mesma linha. Em falas de algumas mães ficam bastante claras suas atuações com os filhos fundamentadas em distintas concepções sobre a surdez, caminhando ao mesmo passo que receberam as informações e/ou que conviveram em espaços com outros surdos e

com a comunidade surda. O que as fez alterar juntamente à concepção de surdez os tipos de educação mais adequados para o desenvolvimento dos filhos surdos.

Tendo em vista essa relação com as categorias anteriores, as falas estarão dispostas em uma ordem cronológica, isto é, correspondente ao desenvolvimento dos filhos das mães participantes, para que esse movimento possa ser melhor representado, porém a análise será por mãe e não por concepção de surdez e/ou filosofia educacional.

Com relação ao início da escolarização dos filhos, Antônia diz que:

E ele começou numa escolinha especial que tinha estimulação. Tinha fisioterapia, estimulação precoce, treino de fala... ãh, tinha toda estimulação para criança surda né? Mas eles recebiam surdo, DM (deficiente intelectual), deficiente visual e outras deficiências e... (INAUDÍVEL) foi muito interessante fazer estimulação, foi bom porque ele aprendeu a olhar para as pessoas, que queria falar alguma coisa para elas. Então eu acho que foi importante.

Quanto a sua atuação em casa com o filho:

(...) e em casa eu treinando o treino auditivo, porque a gente comprou o aparelho e a gente começou a fazer batucada, ele de costas e eu “OuvIU?” “ouvi” (referindo-se à resposta de Bruno) e levantava a mãozinha. Então foi muito treino... aí virava ele de frente e fazia aqueles treinos de articulação, é, de boca né?! Então a gente fazia muito treino com ele em casa.

(...) a gente sempre trabalhou em casa, ele sempre teve aula de reforço em casa, né? ele tinha reforço, tinha fono e a gente ficava lá, enfim... eu usava muito dramatização para ensinar para ele... como a história né? A gente desenhava e fazia tipo um teatrinho para ele entender as coisas e foi assim né?

Mesmo com uma atividade em casa que acolhe ao desenvolvimento visual dos surdos, como o recurso do teatro, nessas falas de Antônia percebe-se como a educação esteve fundamentada na medicalização desses sujeitos. Isso porque o espaço educacional e também o relacionamento familiar tornaram-se clínicos, pois essas duas esferas voltaram-se para a oralização do sujeito surdo. Além de exercer atividades desvinculadas com as necessidades desses sujeitos (não que a oralização seja uma “necessidade”, mas no que diz respeito à educação de surdos, independentemente da filosofia, essas acabam colocando todos esses sujeitos em uma classe, a dos deficientes), como a fisioterapia, por exemplo. Essa prática está vinculada à medicalização da surdez que, assim como Skliar (1997) disse, prioriza a cura do problema auditivo e, dessa maneira, o discurso médico, em detrimento da aprendizagem de elementos culturais significativos.

Além das dificuldades encontradas por Antônia, já que ela pouco sabia sobre a surdez, ela fala ainda das dificuldades encontradas para matricular o filho, quando mudou de cidade.

Então eu cheguei...é... mudei né, e já cheguei com uma audiência na Secretaria da Educação: “não, eu quero saber onde que eu vou colocar meu filho aqui, onde ele vai estudar” e cara, a mulher falou que não, que ele não ia estudar na rede pública, aí minha sogra ofereceu, é que minha sogra é adventista e ela falou “ah, tem um escola adventista perto da minha casa e tal, deixa ele lá, fazer uma experiência”.

Mas ela estava certa de que o filho não era incapaz de se desenvolver e, por isso, passou por um processo constrangedor de ter que comprovar, por meio de um profissional clínico, as potencialidades do filho:

(...) Quando ele foi para primeira série, é, ele foi para uma escola pública, também foi difícil porque eu ainda tava lá e eu fui matricular ele numa escola pública e (INAUDÍVEL) numa reunião de professores, fui eu e a fono, fui com a fono lá e mostrar que o Bruno tinha condições de se matricular, porque a única escola de ensino especial que tinha na cidade, tinha criança, tinha jovem há 10 anos na escola, com 16, 17 anos não alfabetizados, aprendendo a fazer tapetinho (expressão de raiva, perplexidade) e eu falei “eu não quero que meu filho fique fazendo tapetinho por 10 anos, sem alfabetizar”.

Com relação à “necessidade” de a mãe ter que levar um profissional clínico, no caso uma fonoaudióloga, para “comprovar” a capacidade de desenvolvimento do filho, dialoga com o Skliar (1997) fala sobre a medicalização da educação. Pois para ele (idem, p. 111) há um movimento de “(...) dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia”.

Sobre a próxima escola frequentada pelo filho, Antônia expressa sua filosofia de Comunicação Total, o que acompanha a difusão dessa no Brasil, já que corresponde a uma época em que filho dela tinha por volta de cinco anos, portanto do fim da década de 1980 para o início da de 1990 (pois atualmente tem vinte e cinco anos). Outro ponto para ser analisado é a preocupação da mãe em encontrar uma escola que tivesse atendimento para surdos, não sendo abertamente direcionada por uma concepção de surdez:

E essa escola era da Fundação Brasil e eu comecei a levar o Bruno lá. Na Escola Alfa, a escolinha Alfa e essa escolinha tinha uma linha de... na época não se chamava língua de sinais, nem sinalização, o nome era Comunicação Total, essa era a filosofia lá.

Ela fala ainda de como percebeu o desenvolvimento do filho na mesma. O que a fez procurar outra escola:

(...) e o Bruno começou a frequentar (escola Alfa), mas parece que assim, parece que ele não deslanchava. (...) aí tinha uma escolinha na frente da minha casa, pré-escola, porque lá na escola não tinha alfabetização, era só estimulação, aí ele começou e atravessando a rua ele estava na escola (...)

Como essa família mudava muito de cidade, a troca de escolas foi bastante frequente, aparecendo a escola regular como única escolha em alguns momentos:

Eles (o filho, que é surdo, e a irmã) já estavam na quarta série e fui de novo procurar e fiquei até... é que meu marido prestou um concurso, passou e fomos para São Paulo. Bom, lá ele começou a estudar numa escolinha regular e tudo e, sabe aquela escola bagunçada? (...)

Devido à insatisfação da mãe, no ano seguinte o filho mudou para outra escola, também regular, onde estudou dois anos. Foi quando Antônia decidiu procurar uma escola para surdos, o SUREDUC, que é uma escola para surdos, que existe no estado de São Paulo:

Então, eles fizeram a quinta série no ABC Escolar e sexta série. Então naquele ano eu vi a possibilidade dele estudar no SUREDUC, uma escola para surdos. Aí ele foi fazer o processo seletivo no SUREDUC (...)

Entretanto, o filho não foi aceito no processo seletivo, o que causou a indignação da mãe e a fez procurar outra instituição:

De nove crianças, rapazes, que foram fazer a prova do SUREDUC, não sei se você já ouviu falar, é uma escola de surdos que tem lá em São Paulo, da 'Unisud'. É considerada uma das melhores escolas para surdos. Um só eles aceitaram. Eles avaliam tudo (...) Eles querem uma criança perfeita! Saiu do perfeito eles não querem, então só um conseguiu entrar.

(...) Aí eu fui no EDUCAP, que é uma escola de surdos, uma gracinha a escola, também que tem em São Paulo (...) A escola era ótima... é, tinha Psicólogo, eles ensinavam xadrez, tinha filme para debater...parava o filme para começar a discussão e tal...tinha Artes, tinha tudo o que você imaginar. A escola era perfeita! Tinha 10 alunos por sala e só surdo. Aí chegou um determinado ponto que o Bruno começou a voltar para casa chorando, com febre, não queria voltar na escola. (...) Aí a gente descobriu que as meninas não aceitavam porque ele não sabia LIBRAS, que ele estava ainda aprendendo a língua de sinais e elas, assim, super preconceituosas em relação a ele.

Com uma nova mudança residencial, a escola regular novamente foi a opção. E o que pode ser observado é que, mesmo sendo uma escola regular, o filho de Antônia teve um desenvolvimento considerável, o que é dito por ela:

(...) aí chegamos em Rio Preto, uma outra escola, outro tipo de escola [...]era Ensino Regular...e ele foi muito bem naquela escola (...)Aí foi para o primeiro colegial lá, continuou...era o primeiro (ano) do Ensino Médio e no Segundo ano mudamos para Brasília (risos).

Com mais uma mudança, para Brasília, a mãe procurou uma escola que sabia que tinha surdos, então pensou que lá o ensino era adequado a essas pessoas, mesmo sem saber a

filosofia educacional. Entretanto, a Secretaria de Educação matriculou o filho na escola errada e somente com muita insistência da mãe, ela conseguiu a mudança, mesmo havendo arrependimento. Nessas falas a mãe fala sobre algumas escolas regulares do Distrito Federal que ofereciam inclusão para surdos:

Aí, chegamos em Brasília, eu fui na Secretaria de Educação lá no Guará, porque eu moro lá, onde que tem uma escola com sala de recursos. Eu sabia já, que tinha uma escola onde tinha surdos. (Referindo às pessoas da secretaria) “Não, que a gente não sabe...”. Eles não sabiam nada! Mandaram ele pro Educacional “X”. Ele foi para o “X” e não era lá, mas ele já estava matriculado, aí à tarde fazia reforço no “H”, que era do lado da minha casa, que não tinha vaga... olha a trapalhada que virou a vida dele!

Aí, no ano seguinte ele foi para o ‘H’ que era lá mesmo que ele tinha que ficar, e houve uma recusa, um preconceito pelo professor de Matemática, professora de Filosofia, o de Sociologia também...eu sei que foi difícil achar uma escola que tinha sala de recursos, muito complicado lá. Os surdos que estavam lá saíram todos, quando o Bruno chegou não tinha nenhum surdo. Eles saíram de lá porque era muito complicada a escola, muito preconceituosa a equipe de professores.

Diante de mais uma decepção escolar, a mãe procurou uma nova escola, para a qual os alunos do “H” tinham mudado, por causa dos problemas enfrentados. No próximo trecho aparece a escola em que o filho de Antônia completou a Educação Básica, época em que o filho desenvolveu a língua de sinais:

Aí, os meninos, como era uma sala de recursos de “mental” que eles (a escola) tinham, os meninos voltaram para a antiga escola, que era o “Z”, lá onde eu moro. Aí eu fui no “Z” conversar com o diretor, aí eu falei “não está dando, não está dando, o Bruno não está sendo aceito pelos professores, está muito difícil e eu quero transferir ele para cá”, aí ele falou “aguenta um pouquinho, vê se você consegue” e a auto-estima do Bruno lá embaixo. Aí eu pensei “tenho que tirar ele de lá”. Voltei lá no “Z” e falei “Não dá mais, eu tenho que transferir o Bruno para cá”. Aí, levamos ele para lá, formou no “Z” com quatro colegas surdos (...)

Portanto, para Antônia houve uma preocupação desde o início da escolarização do filho em encontrar escolas que tivessem um atendimento singular para seu filho, atendendo dessa forma às singularidades de desenvolvimento das pessoas surdas. Apesar dessa importância dada à escolarização, as escolhas não foram direcionadas por uma concepção bem definida sobre o que é a surdez e ainda acompanhou um movimento histórico da educação de surdos. Isso porque primeiro o filho frequentou escolas de cunho mais oralista, passando pela comunicação total até o bilinguismo (que representou o fim da escolarização básica). Entretanto, isso nem sempre foi possível, o que a fez matricula-lo onde ele era aceito, onde havia vagas. Sobre isso, novamente o trabalho de Silva; Pereira; Zanolli (2007, p. 285) tem a contribuir com essa pesquisa, pois, segundo elas “é importante ressaltar que, por vezes,

a relação entre a concepção de surdez e a escolha da modalidade é influenciada pelas opções que os pais têm à sua disposição na comunidade em que estão inseridos”.

Para a mãe Beatriz toda a escolarização do filho está ligada diretamente às intervenções que teve dos profissionais médico/audiológicos, pois a indicação do Centro de Ensino “Y” foi feita por eles. E essa escola, em que ele fez a Educação Básica, é tradicional e conhecida pela aplicação fiel do modelo oralista/clínico-terapêutico. Além disso, concomitantemente, ele frequentou escolas regulares:

Olha, eu não lembro o nome da escola, mas foi em Taguatinga sul [...] mas a princípio tava muito difícil ele interagir com a turma do colégio, lá da salinha dele. Pesquisadora: mas eram ouvintes ou surdos? Entrevistada: eram ouvintes. No Centro de Ensino “Y” ele sempre teve (outros colegas surdos), mas nessa escolinha era só ele de surdo.

Ele sempre estudou em escolas de pessoas normais e no Centro de Ensino “Y”

Com relação ao desempenho escolar do filho, a mãe acredita que a culpa do fracasso é apenas dele e não das condições de acesso à linguagem as quais o filho foi submetido durante a escolarização:

Ele estudou no Centro de Ensino “Y” até o Segundo Grau, porque ele sempre teve muita dificuldade de aprender. Lá, quando chegava no Primeiro Grau, não iam mais, mas o padre Felipe, (INAUDÍVEL) lá com as atividades tantos anos, ele estudava no Centro de Ensino Médio “F”, no lado, e no Centro de Ensino “Y” como reforço, até terminar o Segundo Grau.

Essa fala de Beatriz está diretamente relacionada com o que foi citado anteriormente, Hoffmeister (2004) fala sobre como os pais são levados a acreditar, por meio de informações recebidas de diferentes profissionais que caso o filho falhe a culpa é do mesmo e tem origens orgânicas, ou ainda que os pais não se esforçaram o suficiente para que isso acontecesse. Além disso, a fala também dialoga com Góes (2002), que mostra como o fator da inacessibilidade do surdo à linguagem tem sido usado historicamente para estereotipar esse sujeito com características como pensamento concreto, justificando seu fracasso e não o do modelo educacional ao qual foi submetido.

Quanto ao processo de escolarização da filha de Joana, percebeu-se também uma forte tendência clínico-terapêutica que, pelo relato da mãe, foi direcionada pela própria escola (já que, como foi apresentado acima, ela indicou o uso do aparelho). Com relação à primeira escola frequentada pela filha, de modalidade “especial”, pode ser observado na fala da mãe como essa estava organizada:

Lá eu acho que era tipo um ensino especial, professora que acompanhava o aluno mais de perto. Mesmo sem ter livro, já ajudava, sabe.

Ou seja, a escola especial corroborava com o molde clínico-terapêutico, tornando o sujeito com deficiência em um ser menor, qualitativamente. Sobre isso, Skliar (1997) fala da aceitação da medicina e, portanto, das limitações naturais dos sujeitos com deficiência, pela pedagogia, o que justificaria esse “Mesmo sem ter livro, já ajudava, sabe”, já que os surdos não iriam muito adiante. Além de Skliar, Vigotski (1989) também observou essas questões em seus trabalhos, ainda no início do século XX, quando a pedagogia entendia que essas pessoas eram qualitativamente inferiores e, por isso, seu trabalho também era o seria. Não está sendo posto em questão aqui o uso de livros didáticos, mas sim sua ampla aceitação no sistema educacional como fator de desenvolvimento pedagógico, o que não se refletia na (s) escola (s) especial (is).

Quanto ao processo de escolarização como um todo, a mãe relata que a filha sempre estudou em escolas regulares, porém não havia intérpretes, a educação sempre foi por oralização e leitura labial. É importante observar também que a filha só não foi para o Centro de Ensino “Y” porque tinha que ter perda profunda da audição:

Porque naquele tempo não tinha né (Escolas para surdos). Você tinha só o Centro de Ensino “Y”, mas tinha que ser perda total.

Pesquisadora: (...) Então ela entrou na escola e a escola indicou o uso do aparelho. E... em alguma escola que ela estudou, teve língua de sinais?

Entrevistada: Não, não. Foi sempre normal. Essa professora, eu não sei se ela era formada. Acho que ela não era formada em LIBRAS, não. Mas tinha mais alunos (surdos), ela não era a única não (...)

Para a mãe Luísa, a educação do filho foi difícil, atribuindo à família a responsabilidade pelo desenvolvimento dele:

E a gente começou a batalha, foi bem difícil a infância, a adolescência... foi bem “complicadinho”(...) Também depende da família ajudar, né?! Tem que ter paciência, dedicação, porque é assim que alcança algum objetivo em relação à deficiência. A gente aceita porque tem que aceitar né? Porque eles vêm especial né, porque eles são especial. E a gente tem que aceitar né? E a gente lutou e com muita luta ele terminou o Segundo Grau (Ensino Médio) (...)

Sobre isso, Hoffmeister (2004, p. 115) diz que:

Os profissionais levam os pais a acreditar que, se houver suficiente esforço de sua parte, podem transformar seu filhos surdos em crianças ouvintes. Entretanto, se a criança não for bem sucedida, ou seja, falar bem, e/ou habilidades para ler lábios,

então a criança falhou. Assim, os pais são levados a crer que o problema é inerente à criança e/ou culpam os pais por não se esforçar o suficiente.

Com relação à escolarização de seu filho, assim como o de Antônia, aparece marcada pelas filosofias educacionais que foram desenvolvidas ao longo da história da educação de surdos, além de matriculá-lo em escolas disponíveis, não havendo então uma filosofia norteadora. Primeiro ela fala sobre o início da escolarização do filho em escolas regulares:

Entrevistada: é, eu botei numas três escolas e não deu certo.

Pesquisadora: ele era o único surdo que tinha na sala?

Entrevistada: Era o único. Para se adaptar com as outras crianças, mas não deu muito resultado.

Diante do mau resultado do desenvolvimento escolar do filho, Luísa procurou outra escola, em que o atendimento acolhesse às necessidades do filho. Posteriormente houve a inclusão do filho em uma classe especial para surdos, que ocorreu em uma escola regular:

(...) Aí, eu coloquei em uma escola especial, o Centro Conexo, onde os professores tinham um atendimento muito bom lá. Depois, eu coloquei...ele foi para uma escola normal, de ouvintes, para uma turma de surdos para fazer a integração dele...aí, ele ficou lá um tempo...

Pesquisadora: e lá nessa escola especial que ele estudava com outros surdos era leitura labial ou LIBRAS?

Entrevistada: tinha a professora de sinais junto com a leitura labial. A professora traduz... e hoje tem na escola os tradutores... a professora especial lá para eles, junto com os ouvintes.

Com relação à fala anterior, fica claro que quando ele ingressou no sistema de inclusão escolar, a filosofia adotada se aproximava mais à da comunicação total, já que tanto a leitura labial, quanto a língua de sinais eram ensinadas. Questão que se relaciona, quanto à época, também à escolarização do filho de Antônia, já que ocorreu na transição da década de 1980 para a de 1990. Quando saiu dessa escola, voltou para uma especial, em que estudou só com surdos e, segundo relato da mãe, também não houve um bom desenvolvimento. E, depois, ainda fez supletivo, mas o tipo de escola não foi exposto pela mãe:

Mas depois ele saiu dessa escola e foi para a escola especial e ficou só com surdos. Ele ficou lá por um bom tempo, depois teve uns problemas na adolescência e aí ele ficou na escola especial até grande. Depois ele foi fazer, como ele atrasou muito... os problemas que ele teve na adolescência, não queria estudar, não queria nem ir para a escola. Ele foi para escola só fazer bagunça, não tinha desenvolvimento. Quando ele

ficou maiorzinho eu coloquei em uma escola e ele foi para o supletivo... muito devagar né? Ele foi para uma escola e também não teve muito desenvolvimento lá não... era só com deficiente...

Ao fim da Educação Básica, no Ensino Médio, a mãe o colocou em uma escola regular, que fazia inclusão e, de acordo com sua fala, o desenvolvimento do filho foi bastante proveitoso, já que havia intérpretes na sala de aula e o filho convivia com outros surdos:

(...) aí depois eu peguei e consegui uma vaga para ele lá no Centro de Ensino Médio X, onde ele terminou o Segundo Grau (Ensino Médio). Ele desenvolveu muito lá, onde conheceu uma turma de surdos fazendo a integração junto com os ouvintes. Um professor de LIBRAS junto para dar todas as informações...

Portanto, para essa mãe ao mesmo tempo em que a educação do filho é marcada pela transição das filosofias educacionais para surdos, há também uma parcela não direcionada por essas filosofias. Há, então, a educação voltada a cumprir a necessidade da escolarização, o que se mostra, por exemplo, quando o filho estudou em supletivo.

Por fim, uma questão relevante nessa categoria é perceber, mais claramente, nas falas de Antônia e Luísa a presença das filosofias educacionais em função do desenvolvimento histórico da educação de surdos no fim do século XX e início do XXI. Esse ponto aparece na medida em que há uma clara transição entre as filosofias oralista, de comunicação total e, por último, do bilinguismo, às quais os filhos passaram em sua escolarização acompanhando, em certa medida, uma ordem cronológica.

Outro ponto referente à organização da educação de surdos foi observado na fala de algumas mães, em que seus filhos passaram por diferentes tipos de educação que estão relacionados ao movimento brasileiro de inclusão. Essa questão apareceu com a escolarização em escolas regulares, nas turmas regulares com inclusão e em classes especiais, e nas próprias escolas especiais. Quanto às diferenças na modalidade regular, cabe expor que a inclusão em turmas regulares refere-se ao fato de os surdos ficarem com ouvintes, enquanto as classes especiais referem-se às turmas só com alunos com deficiência, mas que estão situadas em escolas regulares.

Quanto ao problema de pesquisa, é importante considerar sobre essa categoria, em primeiro lugar, a forma como a intervenção dos profissionais médico/audiológicos e professores tem papel na escolha das escolas que os filhos frequentaram. Essa característica foi percebida principalmente nas falas de Beatriz, quando, pela intervenção a partir de uma

visão patológica da surdez, toda a escolarização foi fundamentada na concepção clínico-terapêutica, caracterizando toda a Educação Básica pela filosofia oralista.

Portanto, observou-se que as representações construídas pelas mães têm grande fundamentação nas informações que elas recebem ao longo da educação de seus filhos, predominantemente pela intervenção de médicos, fonoaudiólogos e professores e que, na maioria das vezes, essas foram calcadas em uma visão patológica da surdez, em que o objetivo está em normalizar os sujeitos surdos. Diante dessa intervenção, os pais desenvolvem ações em casa visando a atender as prescrições desses profissionais, pois creem que são essas medidas que tornarão seus filhos desenvolvidos cognitivo, social, afetiva e linguisticamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da construção teórica e da análise de dados deste trabalho de conclusão de curso, fica claro acerca do problema apresentado nessa pesquisa, o quanto a concepção que as mães têm acerca da surdez é dúbia, mostrando aspectos que ora tendem a uma visão mais clínico-terapêutica da surdez, ora mais adequada a uma visão sócio-antropológica (SKLIAR, 1997, 1998). Essa constante transição entre esses enfoques faz com que as mães também tenham concepções paradoxais quanto ao desenvolvimento educacional do filho, percebendo a surdez tanto como algo que torna o surdo uma pessoa incapacitada, quanto algo que pode não interferir no desenvolvimento, caso o filho entre em contato com a LIBRAS, por exemplo.

Apesar dessa ambiguidade, a visão das mães ainda está fundamentada, prioritariamente, em um caráter patológico da surdez, pois, por mais que suas concepções se aproximem do modelo sócio-antropológico, elas tendem a uma contradição, enxergando a audição como o normal e a surdez como uma barreira para o desenvolvimento. Com base nesses dados, pode-se dizer que as mães não têm claras as diferenças estruturais entre esses modelos e o que cada um concebe enquanto visão de surdez, de surdo, de desenvolvimento e linguagem/língua. Essa falta de clareza deixa-as em conflito quanto ao desenvolvimento de seus filhos, além de elas ficarem impossibilitadas de fazerem uma escolha crítica e consciente quanto à educação para eles.

Mas há que deixar claro, quanto à constituição das representações, a forte intervenção dos profissionais médico/audiológicos na construção dessas concepções patológicas da surdez, pois eles, como as pessoas que diagnosticam e, portanto, estabelecem o primeiro contato com as famílias, assim como aponta Hoffmeister (2004), exercem um controle sobre as informações transmitidas aos pais. E, como visto nos dados, influenciam os pais a terem concepções da surdez como algo incapacitante e, por isso, propõe a normalização, além de desvalorizarem a concepção sócio-antropológica e, da mesma forma, a comunidade surda e a língua de sinais. É também importante deixar claro que, posteriormente, os profissionais da educação também exerceram o mesmo papel, ao propor a escolarização fundamentada na filosofia oralista.

Outro fator importante para a concepção acerca a surdez das mães que participaram foi a própria vivência entre as mudanças históricas das filosofias educacionais para surdos. Pois, mesmo tendo um contato inicial ligado à concepção clínico-terapêutica, à medida que as mães

tiveram contato com a língua de sinais, com outros surdos e outras instituições, suas concepções também começaram a se transformar. Essa mistura de visões acabou deixando as mães em uma constante dúvida sobre as reais possibilidades de desenvolvimento educacional dos filhos, o que pôde ser visto quando as mães relatam o processo de escolarização nas diferentes escolas frequentadas.

Portanto, as representações sociais das mães participantes da pesquisa foram (e são) constituídas no contato constante das mesmas com diferentes pessoas, com diferentes concepções sobre a surdez, o que as faz construir individualmente as suas próprias. Sobre isso, Moscovici (1976 *apud* COSTA & ALMEIDA, 1999) aponta as relações sociais como princípio fundamental de constituição das representações sociais, isto é, sobre o as opiniões constituídas socialmente acerca de determinado objeto, dentro de uma contextualização histórica e cultural.

Dessa maneira, as representações sociais das mães são constituídas na síntese da relação entre suas concepções preliminares e fragmentos das teorias científicas, o que Moscovici & Hewstone (1984 *apud* ANADON & MACHADO, *op. cit.*) entenderam como sendo as duas dimensões do senso comum que compõem as representações sociais. Jodelet (1985, *apud* BITTENCOURT & MONTAGNOLI, 2007), assim como Abric (1998, *apud* ANADON & MACHADO, *op. cit.*) explanam as representações sociais como formas de orientar a prática cotidiana, para compreender o contexto social em que o objeto de conhecimento está inserido, evidenciando sempre seu caráter histórico, cultural, social e, portanto, dinâmico. Assim, também as representações sociais dos sujeitos da pesquisa são formas utilizadas para orientar suas práticas no que concerne à educação dos filhos, marcadas pelo contexto em que vivem.

Dessa maneira, as representações parentais acerca da surdez abrangem, primeiramente, características como a de uma deficiência e, por isso, há um desencadeamento de outras concepções, como a de falta de maturidade, atraso no desenvolvimento quando comparado a um ouvinte e lentidão, dentre outros. Por outro lado, quando as mães tendem a uma visão de cunho sócio-antropológico, a falta de audição é mais ou menos vista como não impeditiva do desenvolvimento dos filhos. Essa característica aparece quando as mães falam sobre o acesso à língua de sinais e a outros surdos, por exemplo.

Com relação à participação da família na escolarização do filho surdo, essa seguiu as concepções acerca da surdez, acolhendo, portanto, as indicações feitas por profissionais médico/audiológicos e da educação; a preocupação das mães em procurar escolas que

atendessem às necessidades dos filhos; além de acompanharem o processo histórico das mudanças de filosofias educacionais para surdos.

Dessa maneira, mais do que as próprias representações das mães em outros ambientes sociais, é a intervenção dos profissionais que tem grande papel no processo educacional de seus filhos surdos, já que, para elas, são essas informações e indicações que garantirão o desenvolvimento, tendo como garantia o caráter científico da medicina e da escola. Diante disso, é importante perceber como essas pessoas intervêm na atuação das famílias e que, na maioria das vezes, eles passam apenas a visão clínico-terapêutica e suas implicações para o desenvolvimento são para os pais.

Dados semelhantes também foram encontrados por Silva; Pereira; Zanolli (2007), o que as fez propor a necessidade de que se tenham programas de orientação mais fundamentados e clarificadores para as famílias desde o nascimento/diagnóstico de surdez dos seus filhos, com vistas à escolha de uma modalidade de linguagem mais adequada, e aqui está mais direcionada para a educação. Sobre isso, as autoras (*idem*, p. 286) dizem que “fica evidente a importância de a família ter uma concepção mais clara da surdez para que possa escolher de forma mais segura a modalidade de linguagem que será privilegiada na relação mãe-criança”.

Portanto, faz-se fundamental que toda a família, principalmente os pais, tenha desde a descoberta da surdez do filho um atendimento que a ajude a ressignificar o luto da perda do filho idealizado e a reorganizar esse espaço social para o acolhimento de um filho surdo. Há que se mostrar para esses pais que a surdez não se trata de um fator incapacitante do desenvolvimento e, portanto, desconstruir a visão de que a audição é normal e a surdez não; deve haver ainda contato com outros surdos e com a língua de sinais; com os modelos de concepção da surdez (clínico-terapêutico e sócio-antropológico) e o que cada um implica para o desenvolvimento desses sujeitos. Essa atenção deve ser dada às famílias com vistas a possibilitar-lhes o direito de escolher para seus filhos os melhores caminhos para o desenvolvimento, sempre respeitando e compreendendo suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

A *sociologia em Émile Durkheim*. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/durkheim.htm>>. Acesso em: 03 de out. de 2011.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: Editora UNEB / Empresa Gráfica da Bahia, 2011.

BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço de Camargo; MONTAGNOLI, Ana Paula. Representações sociais da surdez. *Medicina*, Ribeirão Preto, Vol. 40, n. 2, p. 243-249, abr./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.fmrp.usp.br/revista/2007/vol40n2/ao\\_representacoes\\_sociais\\_surdez.pdf](http://www.fmrp.usp.br/revista/2007/vol40n2/ao_representacoes_sociais_surdez.pdf)>. Acesso em 24 de out. de 2011.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial. Deficiência Auditiva*. Disponível em: <[http://www.ines.gov.br/ines\\_livros/livro.html](http://www.ines.gov.br/ines_livros/livro.html)>. Acesso em: 8 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial: MEC; SEESP, 2001. p. 79

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/ SEESP: 2007.

BRITO, Angela Maria Waked de; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BUSCAGLIA, Léo. *Os deficientes e seus pais*. Tradução: Raquel Mendes. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. 2009. 122 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol. 6, n.1, 2000.

CARVALHO, Josefina Martins. *A família e a criança surda*. Disponível em: <[http://www.portadeacesso.com/artigos\\_leis/familia/surdez.htm](http://www.portadeacesso.com/artigos_leis/familia/surdez.htm)>. Acesso em: 22 nov. 2011.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha Carneiro. *As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos*. 2011. xii, 122 f. : Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e grupos sociais. *Revista de Educação*, Cuiabá, v. 8, n. 13, p. 250-280, jun. 1999. Disponível em: < [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as\\_teorias\\_das\\_repres.html](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev13/as_teorias_das_repres.html)>. Acesso em: 16 out. 2011.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 31-59

FIAMENGHI JÚNIOR, Geraldo Antônio; MESSA, Alcione Aparecida. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: em 20 nov. 2011.

GLAT, Rosana. Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. *Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais*, Belo Horizonte/MG, 2004. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/familia.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2011. p. 7.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOFFMEISTER, Robert J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI S. (Org.). *Psicología social*. Barcelona: Paídos, 1985. p. 469-494.

KELMAN, Celeste Azulay. *Módulo 6. A pessoa com surdez na escola*. Disponível em: <<http://www.socepel.com.br/arquivos/Artigo002.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

KELMAN, Celeste Azulay; SILVA, Daniele Nunes Henrique; AMORIM, Ana Cecília Ferreira de; MONTEIRO, Rosa Maria Godinho; AZEVEDO, Daisy Cristina. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngüe. *Linhas Críticas* (UnB), 2011. (no prelo)

KELMAN, Celeste Azulay; FARIA, Cassiana Borges. Mães de surdos e suas percepções. Em: Manzini, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007, p.187-200.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-49

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-16

OLIVEIRA, Márcio Sergio Batista Silveira. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 19, n. 55, jun. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092004000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092004000200014)>. Acesso em: 20 out. 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998

PINTO, Fernanda Bouth. *Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista*. Disponível em: <[http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth\\_vendo\\_vozes.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf)>. Acesso em 22 de set. de 2011.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Vol. 1. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.19-45.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Identidades surdas: os estudos surdos. *Rev. FENEIS*, p. 26-28, jul. 2002.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Juliana Moreira dos; ZYCHY, Anísia Costa. Família: um núcleo significativo para a escolarização da criança surda. *Rev. Eletr. Lato Sensu, Paraná*, ano 3, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <[http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista\\_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/15-Ed3\\_CH-Fam%C3%ADliaNucl.pdf](http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/15-Ed3_CH-Fam%C3%ADliaNucl.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; ZANOLLI, Maria de Lurdes; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 2, ago. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/10.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. *Psic. Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 23, n. 3, Set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a06v23n3.pdf>>. Acesso em 25 set. 2011.

SILVA, Ivani Rodrigues. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. Tese (doutorado) - Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000355976>>. Acesso em: 28 set. 2011.

SILVEIRA, Flávia Furtado Rainha. *As representações sociais dos surdos e a construção das suas identidades*. 2009. 422 f.: Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2009.

SILVESTRE, Núria. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org). *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

SOUZA, Tatiana Yokoy; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922008000200004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 out. 2011.

SPINK, Mary Jane Paris. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>>. Acesso em: 28 de out. de 2011.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. *Obras escogidas. Tomo V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1989.

### **PARTE III**

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Pretendo seguir carreira acadêmica na área de surdez na pós-graduação, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no qual fui recém-aprovada. Dessa forma continuarei com as pesquisas no campo da surdez e pretendo sempre desenvolver meu conhecimento em trabalhos sobre educação.

Seguindo meu percurso acadêmico, desejo atuar profissionalmente como docente e pesquisadora na área de educação, preferencialmente no que tange à educação especial/inclusiva, mais especificamente à surdez.

Caso venha a acontecer de não trabalhar com a docência por motivos variados, não abro mão de, onde quer que esteja, em qualquer organização educativa, trabalhar como pedagoga, buscando sempre ampliar esse conhecimento, mostrando sua importância nas mais diversas esferas sociais.

## **APÊNDICES**

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*As relações familiares diante do diagnóstico de surdez de um filho e suas implicações no processo de escolarização*”, de responsabilidade de Camila de Brito Ribeiro, aluna de graduação da Universidade de Brasília –UnB e orientada pela Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues. O objetivo desta pesquisa é reconhecer e problematizar as representações que os pais têm sobre a surdez e como estas interferem na escolha da educação de seu filho surdo. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

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

Espera-se com esta pesquisa possibilitar aos pais de pessoas surdas, aos profissionais da educação e aos surdos um espaço de questionamento sobre a condição da surdez, dentro de um contexto bicultural e bilíngue, que proponha condições para o desenvolvimento social, cultural, afetivo e educacional dos sujeitos surdos.

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

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

**Camila de Brito Ribeiro: (61) 9166-4328, e-mail [camila.br89@yahoo.com.br](mailto:camila.br89@yahoo.com.br);**

**Fátima Lucília Vidal Rodrigues: (61) 9147-1252, e-mail [vidalrodrigues@yahoo.com.br](mailto:vidalrodrigues@yahoo.com.br) .**

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

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

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

*Entrevista semi-estruturada e completamento de frases*

ENTREVISTA PARA A PESQUISA: “AS RELAÇÕES FAMILIARES DIANTE DO  
DIAGNÓSTICO DE SURDEZ DE UM FILHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO  
DE ESCOLARIZAÇÃO”

1. Quando você descobriu que seu filho era surdo?
2. Como foi o recebimento da notícia?
3. Que instituições lhe indicaram para o desenvolvimento de seu filho? Além dessas, você procurou outras? Se sim, o que motivou essa procura?
4. O que mudou na sua casa, na família?
5. Como foi o processo de escolarização de seu (a) filho (a)? (Quais foram as escolas, como ele era atendido nessas escolas, havia diálogo entre a escola e a família?)
6. Como você participou da vida escolar de seu (a) filho (a)?
7. Qual foi e é sua expectativa em relação à escola e à aprendizagem de seu filho (a)?

*Completamento de frases*

A surdez é \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Meu filho é \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Quando eu soube que ele (a) é surdo (a), eu fiquei \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

---

---

---

---

Na escola ele sempre \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

*Transcrição da entrevista de Antônio*

Pesquisadora: Então, como é uma pesquisa sobre as relações familiares, né... e o contexto educacional tem perguntas que envolvem tudo isso. A primeira é assim: “Quando você descobriu que seu filho era surdo?”.

Entrevistada: Pois é, é... como eu morava longe da minha família e só tava eu e o meu marido, a gente morando na cidade universitária, porque nós morávamos fora, demorou para eu perceber, porque eu não tinha aquela experiência do desenvolvimento de uma criança, né?! Nunca acompanhei assim, eu sou a irmã mais nova, né?! E eu fui perceber quando ele tinha quase três anos de idade. Demorou, porque o moleque era esperto na época, né, quando era bebê ele tinha uma percepção visual muito grande né? Então demorou um pouquinho.

Pesquisadora: Como foi essa descoberta?

Entrevistada: bom, eu posso dissertar sobre isso? (risos)

Pesquisadora: Pode! (risos)

Entrevistada: Bom, na época em que a gente estudava, só estudava e eu não tinha televisão em casa né, a gente só tava direcionado pro estudo e tinha uma menina, uma babá, que tomava conta do Bruno e assim, a gente, todo mundo, todo dia a gente contava uma historinha para ele e ele “babababa” e ele respondia e ria. Eu não sei se a gente teatralizava muito e ele ria, eu falei “pô, tá normal né?!” e quando a gente formou... é, nós mudamos... ah, entre o primeiro emprego e eu fiquei um tempo na casa da minha sogra e lá tinha televisão e eu comecei a notar que às vezes a gente chamava e ele não virava...

Pesquisadora: hum...

Entrevistada: e às vezes virava, porque via um vulto que refletia na TV e ele percebia, mas aí eu percebi que a gente chamava, chamava e ele não virava. E eu cheguei para pediatra e falei “Olha doutora, o Bruno ele é muito distraído, porque a gente chama e ele não vira, mas quando tá com outra pessoa a gente chama e ele vira, porque ele olhava pro olho da outra pessoa e a pessoa levantava o olhar e ele virava, né?” Por isso que a gente não sacava né? Aí a pediatra falou “Bom, a distração tem limite”. Ele teve um histórico muito complicado, né? Foi uma gestação complicada, eu tive sangramento na gestação, tive deslocamento de placenta,

ele nasceu prematuro, de baixo peso, nasceu com um probleminha de hérnia inguino-escrotal, foi submetido à oxigeno-terapia, hum... nasceu com uma meia vértebra na coluna e assim, é... ele teve um histórico muito complicado e a gente sempre correndo atrás dessas coisas e (fazendo uma expressão de alívio) a médica falou “não, vamo investigar”. E pediu para eu ir no otorrino, aí na época o otorrino era no interior de São Paulo e ele falou “bom, não faço audiometria para criança nessa idade, você tem que ir para outro local fazer um exame de BERA<sup>16</sup>” né? Na época, para três anos de idade era só o BERA...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: E aí minha irmã morava no Rio de Janeiro, eu fui e fiz o BERA lá. Fui eu e meu filho só, minha mãe morava no Rio com minha irmã e o resultado foi super (INAUDÍVEL), não sei se vai dar tempo porque eu falo para caramba! (perguntando com relação à memória do gravador). O resultado foi super interessante porque é...eu esperava que houvesse alguma deficiência auditiva, mas não tão profunda porque o menino respondia muito às brincadeiras né? E o médico me chamou na sala e tinha uma outra mãe com uma outra criança e eu e o Bruno. E foi interessante porque ele era o dono da clínica, ele me chamou na sala e falou “olha, eu tenho que dar uma notícia para senhora é...e eu chamei a senhora aqui porque tem essa mãe aqui do lado que ela tá falando que os exames foram trocados e eu nem sabia o resultado. E ela alega que o filho dela é surdo e que o resultado...assim, não deu surdez para o menino dela e deu pro seu filho e eu queria adiantar para senhora que vai ser muito mais fácil para você, pro seu filho desenvolver do que essa criança” aí ela falou assim “não, mas o meu filho é surdo, eu bato nele, ele não fala, às vezes eu espanco ele, mas ele não fala nada! (em um tom exaltado)”, então assim, a gente percebia que era um problema assim, é um trauma psicológico que o menino tinha. Então o médico, assim, tentou me confortar, falando assim que o Bruno teria muito mais facilidade de se desenvolver do que aquela criança que tinha um problema, um trauma psicológico profundo, né? E foi assim que eu recebi a notícia, né? Então foi assim, sabe? Aí quando ele falou que a surdez era profunda aí eu falei “olha, eu não esperava que fosse tão profunda assim, né? O BERA dá o resultado assim que é... o menino não escuta quase nada, né... não dá resposta acima de 110 decibéis, na faixa de mil e quinhentos Hertz já não responde nada, né? Só respondia um pouquinho. Nos hertz, que é aquele som mais grave, aí assim, eu não esperava que fosse tão profunda, né? Aí eu voltei para casa, falei com minha família e tudo, então foi a hora de ligar para o meu marido né?

---

<sup>16</sup> Brain Evoked Response Audiometry, conhecido em português por Audiometria de Tronco Cerebral.

Deixa eu ver se eu lembro alguma coisa (risos)... E ele falou “ah, então vamos nos preocupar agora em fazer com que ele se adapte a isso, né?”. Então a gente não ficou preocupado com a causa da surdez né? E sim buscar o que eu tenho que fazer para que... pra ele se adaptar né? Voltei (para SP), o otorrino do local onde a gente trabalhava, ele era muito bom, ele era aluno do cara lá do Rio, da clínica (INAUDÍVEL). Ele falou “pô, o cara foi meu aluno lá na universidade do X, lá no Rio, estudei com ele” ah, foi “meu professor, né” (referindo-se à troca na fala, já que se referia ao médico de São Paulo). É... então o otorrino era muito bom, um cara, um pesquisador muito legal. Só que era assim, naquela época a gente nunca conhecia uma pessoa surda, não tinha surdo na família... e não sabia o que fazer, então o que que você faz quando alguém te fala que seu filho é surdo? Você segue a recomendação do médico (ênfase na entonação de “médico”) né? “Ah não, você tem que fazer fono” (reproduzindo a fala dos médicos), aí você vai conversar com a fono, a recomendação é o oralismo. Isso 25 anos atrás, 24 anos atrás, né? É.. “tem que oralizar” e que seu filho um dia vai falar né? Isso... ele vai falar, vai conseguir falar, vai se educar, então a gente achou que essa fosse a solução né? Só que como a gente ficou pouco tempo lá no interior de São Paulo, a gente... nós fomos chamados para trabalhar e de lá eu fui para Rio Verde, Goiás, nós fomos trabalhar lá. E em Rio Verde só tinha uma fono no município todo e era muito careira, ela cobrava muito caro e a gente conseguiu fazer umas terapias com ela, só que ao invés de fazer duas semanas, a gente fazia uma só, porque era o que dava para gente pagar. E ele começou numa escolinha especial que tinha estimulação. Tinha fisioterapia, estimulação precoce, treino de fala... ãh, tinha toda estimulação para criança surda né? Mas eles recebiam surdo, DM (deficiente intelectual), deficiente visual e outras deficiências e... (INAUDÍVEL) foi muito interessante fazer estimulação, foi bom porque ele aprendeu a olhar para as pessoas, que queria falar alguma coisa para elas. Então eu acho que foi importante.

Pesquisadora: estimulou o campo visual?

Entrevistada: Isso... foi muito legal. Ele teve um professor que foi cego e lá ensinava sensibilidade tátil para ele... foi muito boa a escolinha para ele, durante um período foi interessante.

Pesquisadora: e assim, além... no caso né... Que o médico indicou a fonoaudióloga... que foi toda a questão do oralismo...

Entrevistada: Aham...

Pesquisadora: vocês procuraram alguma outra instituição não ligada ao oralismo?

Entrevistada: então, é o seguinte... isso ele tava com três para quatro aninhos, aí ele frequentou essa escolinha durante um tempo, aí chegou aquela idade de ir para a escola né? Aí ele começou a frequentar uma escolinha com outras crianças ouvintes, uma escolinha regular, escolinha particular e fazia o contra-turno nessa escolinha (de estimulação precoce). Aí eu mudei de casa, as duas escolas eram aqui e eu mudei para cá (apontando dois pontos na mesa, mostrando uma grande distância entre a moradia e as escolas). E aí tinha uma outra escolinha que era do pessoal que tinha saído dessa (a escola anterior), que tinha dado uns problemas lá de briga entre eles e separaram. E essa escola era da Fundação Brasil e eu comecei a levar o Bruno lá. Na Escola Alfa, a escolinha Alfa e essa escolinha tinha uma linha de... na época não se chamava língua de sinais, nem sinalização, o nome era Comunicação Total, essa era a filosofia lá. Então que tinha que comunicar, que era comunicação oro-facial... ãh... o rosto tinha que falar, os lábios tinham que falar e usava com isso tudo a sinalização... usava o corpo todo para comunicar, inclusive sinais. É... e o Bruno começou a frequentar, mas parece que assim, parece que ele não deslanchava. Foi numa época que ele tinha crise asmática repetitiva. E ele fez a fono, ficava na escolinha lá, aí eu tirei ele da pré-escolinha e de fazer natação por causa da asma e em casa eu treinando o treino auditivo, porque a gente comprou o aparelho e a gente começou a fazer batucada, ele de costas e eu “Ouviu?” “ouvi” (referindo-se à resposta de Bruno) e levantava a mãozinha. Então foi muito treino... aí virava ele de frente e fazia aqueles treinos de articulação, é, de boca né?! Então a gente fazia muito treino com ele em casa. É... aí tinha uma escolinha na frente da minha casa, pré-escola, porque lá na escola não tinha alfabetização, era só estimulação, aí ele começou e atravessando a rua ele estava na escola e a escolinha de bairro assim, uma gracinha a escola e vinha o ônibus de manhã, buscava ele para ir na Alfa, aí ele trazia na hora do almoço... já almoçado atravessava a rua e ia pra escola e no final da tarde voltava pra casa. A criança já (fazendo uma expressão desespero)... chegou uma hora que ele ia dormir, escovava o dente dormindo, ia dormindo para escola, sonâmbulo né?! Aí eu falei “gente, eu tô maltratando demais esse moleque, ele não vai aguentar!”. Estava assim com aquelas olheiras, já não comia direito, tava super magrelo, com crises de asma, sempre (INAUDÍVEL), o clima lá era terrível e seco e na época da colheita da soja virava um poeirão danado igual essa época que tá queimando?! Lá todo mundo ficava doente. Então eu falei que tinha que fazer uma escolha, eu falei “eu preciso escolher um caminho e eu tenho que escolher entre um ou outro”. Na escolinha lá perto de casa ele tava super bem, porque as crianças gostavam dele e ele era uma criança muito

comunicativa, ele interagiu demais! Agora depois de velho ficou bobo, mas quando era criança... nossa, era um sucesso! Onde ele chegava ele fazia amizade e todo mundo gostava dele. Então ele tava muito bem socializado lá e na escolinha, na Alfa, o nível de faixa etária era muito... então assim, tinha crianças na idade? Poucos. Mas tinha gente mais velha, idosa. Aí eu pensei, conversando com o meu marido, a gente chegou à conclusão de que o dia que fosse para ele aprender língua de sinais ele aprenderia, ele procuraria né? E aí a gente optou pela escolinha na frente de casa. E a professora, no outro período ela dava reforço na casa dela, então na parte da tarde, então ele fazia escolinha de manhã e na parte da tarde eu levava ele até a casa da professora e ela dava uma reforçada e ele alfabetizou assim, muito legal, muito bem. E brincava e interagiu muito bem, então a gente achou que fosse interessante. Então por isso, na época aí... e eu tenho uma amiga que às vezes ela fala assim “ai o meu filho, ele me condena por eu não ter procurado a língua de sinais antes e tal” e eu falei assim “Oh, você não deve se culpar, porque era a realidade que a gente tinha na época, a gente sempre escolheu o melhor para os nossos filhos e a gente fez a escolha melhor para eles, porque era o que tinha!” E, assim, hoje com o conhecimento que eu tenho eu faria diferente? Lógico! Eu teria encaminhado ele para uma escola com língua de sinais, teria introduzido ele na comunidade surda, mas eu não me culpo pelo que eu fiz na época, porque para mim, eu achava que era o melhor para ele naquela época, naquele momento da nossa vida. E então, eu não me culpo por isso, mas eu faria diferente, tá? Com o conhecimento que eu tenho hoje eu teria introduzido ele na comunidade surda logo quando era criança né?

Pesquisadora: eu coloquei aqui, “o que mudou na sua casa, na família?” então, é basicamente, que vocês a partir do momento do diagnóstico, vocês pensaram no que fazer para o desenvolvimento dele...

Entrevistada: é... é que algumas pessoas, é quando os médico chegam para gente e falam assim “olha, mas seu filho, tem que investigar o que causou a surdez dele”, tinha que olhar para trás, né? Eu ia gastar dinheiro, viagem, porque na cidade onde eu tinha não tinha como fazer isso, eu tinha que ir em Goiânia fazer ou em São Paulo e a gente ia se desgastar tanto para descobrir a causa. Então a gente trabalhou pensando em dar as melhores condições para ele, dentro das nossas possibilidades da época, entendeu? Então essa foi a nossa, é... a solução que a gente encontrou né? Porque logo depois minha mãe mudou para São Paulo também, aí ele tinha problema de coluna e eu tinha que levar no Hospital “N” ou aqui no “A”, no (INAUDÍVEL) “BC”, ou em São Paulo no “N” lá... é ele tinha, teve um problema

neurológico, que ele teve uma crise de ausência com quatro anos e a gente tinha que acompanhar com ele o pediatra em Goiânia... aí tinha fono né? Aí a gente ficava preocupado mesmo para suprir aquelas dificuldades médicas de saúde que tinha né? E assim, a grande preocupação também porque ele tem uma irmã mais nova, que nasceu logo que a gente descobriu a surdez dele, ela tinha nascido. E assim, eu sempre procurei dar um equilíbrio, porque a gente não podia fazer diferença entre os dois, ela é ouvinte. Então a gente sempre procurava equilibrar, tudo que a gente faz para ele, a gente tenta fazer para ela, para não faltar. Assim, para não pensar “ah, eu deixei de fazer alguma coisa pra ela”... não! A gente sempre teve esse equilíbrio para não dar essa diferença né? De um dia ela chegar e falar “pô, mãe, só, só o Bruno, né?! e às vezes teve uma fase assim, que ela ficava meio rebelde e tal né... mas aí a gente conseguia, ela sempre foi muito compreensível. (pausa)

Pesquisadora: e como que foi o processo de escolarização do Bruno?

Entrevistada: esse que é o mais complicado né? Quando ele tava na pré-escola, tava muito bem, já tava alfabetizado e, conversando com a fono, ela achou que fosse melhor fazer de novo a pré-escola para firmar melhor o aprendizado, a alfabetização... nó (fazendo expressão de tristeza, raiva..) a gente ficou assim, assim, mas seguimos a recomendação dela e foi a pior coisa que eu fiz! Na primeira série, a mesma coisa “não, vai fazer a primeira série de novo porque você vai ser mais (INAUDÍVEL)”, pior coisa que eu fiz! Bom, aí fez a pré-escola em Rio Verde, escolinha ótima, numa boa, alfabetizou legalzinho igual todas as crianças e aí nós mudamos para o interior de São Paulo, voltamos para o interior de São Paulo. Aí lá para encontrar escola já foi complicado, porque é um município que a Secretaria da Saúde ela não aceita muito deficiente até hoje. Tem muito problema naquele município para aceitação de criança deficiente na escola, nossa, eles têm muito preconceito. É assim, terrível. Então eu cheguei...é... mudei né, e já cheguei com uma audiência na Secretaria da Educação: “não, eu quero saber onde que eu vou colocar meu filho aqui, onde ele vai estudar” e cara, a mulher falou que não, que ele não ia estudar na rede pública, aí minha sogra ofereceu, é que minha sogra é adventista e ela falou “ah, tem um escola adventista perto da minha casa e tal, deixa ele lá, fazer uma experiência”. Péssima experiência, uma professora horrorosa! Que às vezes eu queria conversar com ela e ela virava as costas para não ter que falar comigo...e você tinha que trocar informação, porque criança surda você sempre tem que...é, bom... que que eu posso tá fazendo em casa, que que... a informação não chega, aí você tem que perguntar para professora, você tem que dar algum direcionamento em casa. E eu sempre fui assim uma mãe

de cobrar eles dois, né... “não, vamos”... e eu não gostei nada da experiência. Quando ele foi para primeira série, é, ele foi para uma escola pública, também foi difícil porque eu ainda tava lá e eu fui matricular ele numa escola pública e (INAUDÍVEL) numa reunião de professores, fui eu e a fono, fui com a fono lá e mostrar que o Bruno tinha condições de se matricular, porque a única escola de ensino especial que tinha na cidade, tinha criança, tinha jovem há 10 anos na escola, com 16, 17 anos não alfabetizados, aprendendo a fazer tapetinho (expressão de raiva, perplexidade) e eu falei “eu não quero que meu filho fique fazendo tapetinho por 10 anos, sem alfabetizar”. Então eu fui procurar o ensino regular, aí fui na melhor escola que tinha lá, escola do estado, que a municipal falou que “necas” né? Aí, um reunião com a fono e tal, aí eu fiquei plantando, naquela época a gente tinha que ficar plantado na fila para conseguir vaga pro filho né, de madrugada...e eu fui a segunda pessoa a chegar, fiquei lá a madrugada inteira e falei vou conseguir uma vaga pro Bruno lá. Aí na hora... mas assim, eu nunca fui de chegar e falar “olha, meu filho é surdo” de surpresa. Eu falei e eles falaram “olha, você tem que conversar lá”, aí nós entramos e conversamos na escola, aí a... aí depois veio a resposta de que eles não queriam o Bruno lá, uma escola de estado, considerada a melhor escola estadual que tinha no município. Bom, a fono do meu filho falou assim “Antônia, eu tenho uma tia que é diretora de uma escola, ela é meio assim fora de mundo, mas ela aceita o Bruno lá, vamos fazer uma experiência?”, aí eu falei “não, ótimo!”, aí eu comecei a levar o Bruno lá e a Júlia que é a irmã, na mesma sala e... na mesma sala de aula, que também foi outro erro nosso né?! E aí ele começou o ensino regular e daí foi até a oitava série...é, sétima série (referindo-se à escolas regulares) e fez uma experiência no ensino regular, né?! Bom, ainda tem tempo? (risos)

Pesquisadora: dá sim...

Entrevistada: Bom, lá nessa escola ele sofreu bullying, os meninos cercavam o banheiro e não deixavam ele e não deixavam ele entrar no banheiro...

Pesquisadora: e aí ele estava em qual série?

Entrevistada: na primeira série. E aí a Júlia, a irmã dele ficou junto com ele, porque ela já entrou para primeira série, eles já entraram juntos e foram juntos. Ah... logo depois, no ano seguinte, no segundo ano houve uma mudança, uma reestruturação no município, as escolas de primeira a quarta juntaram todo mundo, assim, todas as crianças foram para uma determinada escola e ele fazia o maior sucesso naquela escola (expressão de admiração). Eu

não sei se a idade dos moleques, porque eles brigam muito e começam a bater e tal, mas ele já era um pouquinho mais leve, então ele sentava assim rodeado de meninas! (admiração, sorridente) as meninas (INAUDÍVEL) “vou sentar com ele!”. Era o sucesso da escola... então ele teve uma fase ótima ali, super socializado e tal e aí acho que foi até a terceira série. Aí naquele ano mudamos... de novo! Mudamos para São José do Rio Preto, uma cidade a (INAUDÍVEL) quilômetros de lá. E mudou de escola.

Pesquisadora: uhum...

Entrevistada: e foi outra batalha conseguir escola, conseguir matricular ele e ah... só que a professora, ela usava a Júlia como fonte, a irmã e falava assim “você tem que sentar com o seu irmão e falar o que eu tô explicando e explicar pro teu irmão” e ela ficava doida assim, ela não suportava, porque ela sentava do lado do Bruno e ele falava “não eu não quero você aqui, você é burra, não quero você aqui não, que que você tá fazendo aqui?!”. Então ele não aceitava do lado dele e aí foi, aí começaram os problemas porque foi, a professora forçava a barra e ele não queria ela lá. No ano seguinte mudamos para São Paulo, aí já foi outra complicação. Eles já estavam na quarta série e fui de novo procurar e fiquei até... é que meu marido prestou um concurso, passou e fomos para São Paulo. Bom, lá ele começou a estudar numa escolinha regular e tudo e, sabe aquela escola bagunçada? (ênfase) Foi na vila Mariana, mas assim, os piores alunos que poderiam ter, tava naquela escola, sabe... Agora, qual era o melhor aluno: o surdo, pouquíssimo oralizado, sem saber nada da língua de sinais... ele era considerado o melhor aluno, porque a molecada era terrível! Eram alunos de quarta série, tipo, brigava, falava que ia pegar lá fora pra bater né?! Era desse nível... menina (expressão de espanto), brigando assim igual (INAUDÍVEL)... era terrível e eles acabaram a quarta série ali e no ano seguinte foram para... Então, eles fizeram a quinta série no ABC Escolar e sexta série. Então naquele ano eu vi a possibilidade dele estudar no SUREDUC, uma escola para surdos. Aí ele foi fazer o processo seletivo no SUREDUC. De nove crianças, rapazes, que foram fazer a prova do SUREDUC, não sei se você já ouviu falar, é uma escola de surdos que tem lá em São Paulo, da Unisud. É considerada uma das melhores escolas para surdos. Um só eles aceitaram. Eles avaliam tudo, é... a questão financeira dos pais, se os pais têm condições de pagar ou se não tem. Eles querem uma criança perfeita! Saiu do perfeito eles não querem, então só um conseguiu entrar. As mães ficaram revoltadíssimas. Elas falaram assim: “Pô, meu filho conseguiu até arrumar namorada lá dentro e eles falaram que ele não se socializou”. Então, que tipo de pessoas que eles querem lá...!? Então elas começaram a falar “vamos

processar, vamos processar”, aí eu falei “olha” aí caiu a ficha. Porque assim, por tudo aquilo que a gente passou, eu falei “pô, se aquela escola não quer meu filho, eu também não quero a escola”. Eu cheguei...aí eu concretizei essa idéia, se a escola não quer meu filho eu também não quero a escola. Eu cheguei simplesmente e armei, me preparei para isso. A partir daí, sempre fui desse jeito. Aí eu fui no EDUCAP, que é uma escola de surdos, uma gracinha a escola, também que tem em São Paulo, ficava na Mooca e eu morava na Vila Mariana. O Bruno tinha que andar até o metrô, descer na Sé, pegar outra linha de metrô, descer no (INAUDÍVEL) e de lá pegar outro ônibus (demonstrando por uma representação na mesa sobre como era esse trajeto feito pelo filho para chegar à escola). Bom, isso era na sétima série, ele tinha uns 14 anos, a gente morava há pouco tempo em São Paulo e eu tive que ensinar todo esse percurso para ele, para ele não se perder e ele ainda acabou se perdendo um dia, mas graças a Deus conseguiu voltar. A escola era ótima... é, tinha Psicólogo, eles ensinavam xadrez, tinha filme para debater...parava o filme para começar a discussão e tal...tinha Artes, tinha tudo o que você imaginar. A escola era perfeita! Tinha 10 alunos por sala e só surdo. aí chegou um determinado ponto que o Bruno começou a voltar para casa chorando, com febre, não queria voltar na escola. aí eu falei “o que tá acontecendo que todo mundo é mal, que eu não tenho amigo”. Aí a gente descobriu que as meninas não aceitavam porque ele não sabia LIBRAS, que ele estava ainda aprendendo a língua de sinais e elas, assim, super preconceituosas em relação a ele. E tinha um outro menino que também maltratava ele, nem sei direito o que aconteceu... eu sei que ele se fechou de um jeito que ele não queria mais ir naquela escola. E eu já nem sabia mais o que fazer, falei “meu Deus do céu, a escola é perfeita e o Bruno não quer, não sei o que eu faço”. Ele chegava chorando em casa, que ele não tinha amigo e foi nessa fase que ele começou a se fechar. E hoje ele está esse menino, hoje que não... super antissocial, ele é difícil de fazer amizade...ah...e começou nessa época. Privatizou o banco que meu marido trabalhava e eu tinha emprego garantido, porque eu trabalhava no Estado e ele foi transferido de volta. Em Rio Preto ele chegou com a irmã...

(Pesquisadora olha para o gravador para ver se está funcionando)

Entrevistada: ih, já parou!?

Pesquisadora: não, está gravando.

Entrevistada: continuando, aí chegamos em Rio Preto, uma outra escola, outro tipo de escola. Chegou lá na oitava série. ah...ele e a irmã foram para uma sala que era errada e eles (a escola) perceberam uma semana depois. aí a diretora entrou e falou “olha, infelizmente o Bruno e a Júlia não fazem parte dessa turma. Eles são de outra sala, houve um engano” e a turma toda “fica, fica, fica!!!”. Aí ali ele se sentiu aceito...

Pesquisadora: era ensino regular?

Entrevistada: era Ensino Regular...e ele foi muito bem naquela escola. Ele era o melhor aluno de Inglês que tinha, era o melhor aluno de Matemática...então ele se sentia super bem lá. Aí foi para o primeiro colegial lá, continuou...era o primeiro(ano) do Ensino Médio e no Segundo ano mudamos para Brasília (risos). Porque meu marido passou em um concurso, aí vamos... eu fui na Secretaria de Educação lá na cidade, onde que tem uma escola com sala de recursos. Eu sabia já, que tinha uma escola onde tinha surdos. (Referindo às pessoas da secretaria) “Não, que a gente não sabe...”. Eles não sabiam nada! Mandaram ele pro Educacional “X”. Ele foi para o “X” e não era lá, mas ele já estava matriculado, aí à tarde fazia reforço no “H”, que era do lado da minha casa, que não tinha vaga... olha a trapalhada que virou a vida dele! Aí no ano seguinte ele foi para o ‘H’ que era lá mesmo que ele tinha que ficar, e houve uma recusa, um preconceito pelo professor de Matemática, professora de Filosofia, o de Sociologia também...eu sei que foi difícil achar uma escola que tinha sala de recursos, muito complicado lá. Os surdos que estavam lá saíram todos, quando o Bruno chegou não tinha nenhum surdo. Eles saíram de lá porque era muito complicada a escola, muito preconceituosa a equipe de professores.

Pesquisadora: é um problema né, porque tem professores que aceitam e tem uns que não aceitam.

Entrevistada: aí os meninos, como era uma sala de recursos de “mental” que eles (a escola) tinham, os meninos voltaram para a antiga escola, que era o “Y”, lá onde eu moro. Aí eu fui no “Y” conversar com o diretor, aí eu falei “não está dando, não está dando, o Bruno não está sendo aceito pelos professores, está muito difícil e eu quero transferir ele para cá”, aí ele falou “aguenta um pouquinho, vê se você consegue” e a auto-estima do Bruno lá embaixo. Aí eu pensei “tenho que tirar ele de lá”. Voltei lá no “Y” e falei “Não dá mais, eu tenho que transferir o Bruno para cá”. Aí levamos ele para lá, formou no “Y” com quatro colegas surdos, fazendo um trabalho sobre surdez na Feira de Ciências, que foi considerado o melhor

trabalho da escola, o melhor do estado. E assim, o trabalho era “O som, o ouvido e a surdez”. Eles fizeram uma maquete do ouvido interno, uma cóclea, um falava sobre como era a audiometria e tinha um menino que ensinava língua de sinais e eles fizeram um trabalho, olha, arrasaram. Fizeram uma pesquisa no Supercompras, com 350 pessoas, fizeram, colocaram tudo no Excel, uns gráficos, com quem conhecia LIBRAS, se dariam algum emprego para um surdo alguma vez, né e tal...e fizeram os gráficos, foi assim, arrasaram né?! e na feira de Ciências que era no Brasileiríssimo, com os melhores do estado, o pessoal da organização passava e falava assim “Esse aqui é o que eu acho o melhor da feira”, foram os únicos que ganharam uma malinha cada um, eles ficaram assim todos metidos, né (risos). foi chegando em Brasília que conheceu a língua de sinais, que fez amigos aqui...

Pesquisadora: que foi quando ele tinha (idade)?

Entrevistada: ele tinha 19 anos, já estava meio tarde né?

Pesquisadora: hoje ele tem quantos anos?

Entrevistada: tem 26, vai fazer 26 anos que vem. E ele tem um amigo que ensinou língua de sinais para mim. E hoje meu marido está fazendo aula de LIBRAS lá no ANACE, e minha filha está sonhando em língua de sinais...

Pesquisadora: ai, que legal!

Entrevistada: é...ela falou para mim “mãe, tô sonhando em língua de sinais”

Pesquisadora: ela sabe também, então?

Entrevistada: olha, ela aprendeu com os meninos que vão lá em casa, porque ela nunca fez curso..foi de conversar em casa e tal. Assim, em casa, o Bruno continua oralizando, porque a língua em casa é o Português e a gente usa a língua de sinais como um complemento. Então ele fala e usa a língua de sinais, a gente fala e usa a língua de sinais. Ele não deixou de fazer fono quando ele aprendeu a língua de sinais, ele parou faz um ano, porque quis, falou que não é mais bebê e quem faz fono é só bebê e decidiu que não queria mais fazer. Então eu falei “você que sabe”.

Pesquisadora: Isso pode ser porque ele está conhecendo mais a cultura surda e aí, as concepções dele vão mudando também né...

Entrevistada: É, mas eu achei que foi tarde né? a LIBRAS na vida dele foi muito tarde, acho que houve alguns problemas cognitivos...

Pesquisadora: mas há um conflito mesmo entre a parte clínica e a parte de bilinguismo, cultura surda... então, realmente isso, pros pais que tem eh... quando sabem o diagnóstico pelo clínico, pelo médico, é mais provável né, que se eles não conhecerem a cultura surda, outros surdos, vão mesmo... então, assim, eh bem complexo mesmo né?

Entrevistada: eu conheço uma comunidade no Orkut que chama "Tecnologias para surdos" é... e eu conheci outra que chama "LIBRAS..." e, eu já parei de mexer com orkut porque me saturou um pouco, mas é, eu já cheguei a ver comunidade de pais de surdos é, que não admitem língua de sinais, eles não querem nem que comentem sobre língua de sinais dentro lá da comunidade! é uma coisa assim (expressão de perplexidade)... e depois que o Bruno aprendeu LIBRAS, só melhorou o vocabulário e a oralização dele melhorou e melhorou a escrita dele também, o português escrito... então não foi prejuízo para ele, foi só ganho! então as vezes tem gente que fala "não, se aprender língua de sinais vai parar de falar"... pára, durante um tempo, eles ficam um intervalo assim, tipo... sabe aquela é, uns seis meses...sabe aquela... uma fase que está aprendendo LIBRAS? e fica meio estagnado na oralização. Depois volta, aí vira tagarela! aí fala pelos cotovelos, então a língua de sinais não interfere na oralização, ele fica um tempo sim... agora tem um amigo dele que falava bem, a família só fala com ele, ninguém sabe LIBRAS e ele casou com uma menina surda e só usa a língua de sinais e parou de falar! sabe... parou, não fala nada! e eu tô analisando isso, porque ele tá nessa fase que o Bruno ficou durante um tempo... como ele está vivendo profundamente a língua de sinais onde ele está vivendo...ele sofreu, acho que o cérebro faz uma barreira mesmo, da oralização... é, eu acho que volta, porque o Bruno voltou. Então é importante, é uma parte que acho interessante fazer um estudo, sabe? Porque eles ficam um tempo e depois voltam... ficam assim uns seis meses no máximo e depois volta a falar e isso ajuda também! Porque você aprende palavra nova, o significado dela e aí associa com a palavra falada e com a palavra escrita, então acho que eh melhor!

Pesquisadora: e assim, tem a pergunta né... "como você participou da vida escolar do seu filho?" Então, acho que você já respondeu né? com essa questão de procurar, de trabalhar em casa...

Entrevistada: é, a gente sempre trabalhou em casa, ele sempre teve aula de reforço em casa,

né? ele tinha reforço, tinha fono e a gente ficava lá, enfim... eu usava muito dramatização para ensinar para ele... como a história né? A gente desenhava e fazia tipo um teatrinho para ele entender as coisas e foi assim né? Ah, mas eu acho que acabou ficando, porque fica mesmo, né? sem o bilinguismo acho que ficou faltando mesmo né? Ele está formando esse ano né, em sistemas da internet e a gente tem que ficar em cima "oh, vai estudar!"

Pesquisadora: Claro... e qual foi, qual a sua expectativa com relação à escola e à aprendizagem?

Entrevistada: Olha, o Bruno já não é mais criança, então a gente não tem tanta expectativa, então eu não vou falar de relação à aprendizagem, a escola sempre foi muito difícil, a faculdade, ... é muito difícil porque, olha eles não contratam intérprete, a gente tem que batalhar... Até a gente conscientizar a escola de que tem que ter uma intérprete, de que o intérprete tem que ter uma formação e que não pode ser uma pessoa que conhece a língua de sinais, tem que ser um intérprete! e isso a gente tenta fazer é... conscientizar a faculdade para isso... então é complicado, de vez em quando a gente tem bater de frente com eles. Agora, a expectativa é para essas crianças que estão vindo aí, hoje e que a solução seria a escola bilíngue mesmo. E pro meu filho eu espero é que ele acabando a faculdade... a grande batalha agora é o mercado de trabalho, né? Porque estágio, surdo não consegue estagiar, porque não tem cota para estágio não tem (INAUDÍVEL) para estágio, então a coisa mais difícil é... eles conseguirem estágio na área deles e a questão do mercado de trabalho, que vai ser outra batalha também! Mas é, eu tô conversando muito com o Bruno é, para ele fazer mais cursos profissionalizantes é, na área que ele quer mesmo e evoluindo profissionalmente naquilo que ele quer! Ele fica falando que quer fazer pós, que quer fazer pós, mas, na verdade, eu acho que ele tem muito essa percepção de que ele tem que pegar mais prática naquilo que ele gosta de fazer, que também está difícil... Eu acho que precisava ter um direcionamento de (INAUDÍVEL) para esses meninos, porque às vezes eles não conhecem, eles não têm maturidade para entender, para saber como é que são as profissões no mercado de trabalho, porque eles não têm essa informação de língua, e outros jovens tem e essa informação chega para eles né? e pro surdo não chega. Então tem muita dúvida que eles têm e eu acho que aí já tem uma dica para começar a trabalhar a questão da aptidão profissional, da análise desses meninos aí, porque faz faculdade e não é naquilo que eles realmente queriam, chega lá não sabe nem o que está fazendo, vai fazendo empurrando com a barriga, e aí tem que tentar descobrir o que é a aptidão deles, para direcionar, então eu acho que falta muito ainda...

Pesquisadora: e assim, a senhora faz parte lá do movimento, do ANACE...

Entrevistada: Uhum...

Pesquisadora: e como foi, qual foi o momento que a senhora percebeu que "não, eu quero participar desse movimento surdo"?

Entrevistada: Bom... isso daí foi assim: foi natural né? assim, é que assim, eu não sou muito católica, católica! (ênfase) (INAUDÍVEL) eu sou mais de agir, não sou de rezar, eu sou de fazer! Aí, e assim, tem padre que eu não gosto, então quando eu vejo o sermão dele eu falo "não, não" e eu gosto da missa lá do ANACE porque eu gosto da palavra do padre Felipe. Então comecei a ir lá porque eu gosto da palavra que ele fala e comecei a ir, aí quando eu comecei a frequentar, chegou um determinado ponto que a irmã Aparecida viu que eu não faltava, sempre eu tava lá, sempre, sempre, sempre! E a gente sempre colaborava com alguma coisa, com ajuda nas festas, alguma coisa, ajudava na contribuição e tal, aí ela veio me pedir para é... para ajudar no encontro de casais com as crianças, ela precisava de alguém para olhar as crianças e ela viu que eu tinha jeito com criança e tal... aí eu falei "eu não sei falar não" (risos), então... é o meu grande problema.... aí eu comecei a ajudar e aquilo foi indo, foi indo e hoje a gente tá lá, faz tudo né? (INAUDÍVEL), a gente ajuda os meninos a fazer divulgação, divulgar as coisas... e assim, eu não gosto de interferir muito, às vezes a gente dá um caminho para eles e fala "oh, talvez assim seja mais interessante" mas eu hesito interferir no que eles querem, entendeu? no desejo deles, dos meninos... então eu não interfiro muito, deixo a coisa fluir e de vez em quando eu falo "oh, mas que (INAUDÍVEL)", então a gente está lá para ajudar. Então, às vezes eles falam "ah, mas você é intérprete!", aí eu falo "não, eu não sou intérprete, eu sou mãe e sei conversar com surdo, mas não sou intérprete. Não adianta você me pedir para interpretar porque eu não sou intérprete!", "não, porque você é da pastoral e tal" (referindo-se aos surdos), "não, não sou, eu só ajudo, eu estou (ênfase), eu não sou". E aí foi assim, até gradativo mesmo, não foi uma opção né? foi porque eu gosto de fazer, eu gosto de agir, a gente já começou fazendo enxoval de bebê, e aí como eu sou boa em mapa, eu já tô mapeando a missão para Samambaia e assim, a gente vai fazendo por parte né? Surgem a demanda né e a gente vai ajudando e eles fazem aquilo que eles querem né? É isso aí! E a questão dos filmes né? do blog de filmes eu sempre gostei muito de cinema, de filme... eu já me interessei a fazer uma listinha, né? eu fui pesquisar e o negócio ficou tão grande, menina, que agora virou blog, o Bruno tomou conta do blog e aí agora tá que virou uma bola de neve e eu falei pro Bruno, "olha, agora você tem que fazer esse negocio acontecer!" porque a gente

começou né, e ele começou a se interessar né? E hoje tá lá com visita da Turquia, Japão, Paquistão, Suíça, Holanda... tem mais gente dos Estados Unidos do que de Portugal... então o blog está assim, como o pessoal fala "tá bombando" né?

Pesquisadora: Que ótimo e assim, nos últimos anos a surdez ganhou um espaço social muito grande né?

Entrevistada: Ganhou visibilidade, né?

Pesquisadora: O movimento surdo, mesmo, né? Principalmente a partir da década de 80, 90... Está muito forte agora com essa questão das leis...

Entrevistada: os meninos são bons, viu? Cara, aquele seminário de Bilinguismo, foram eles que organizaram, o negócio tava bom! Muito bem organizado, muito legal! (ênfase) Então, estão de parabéns, viu? Eles estão dando conta de fazer uma coisa boa.

Pesquisadora: é o que eles querem, né? eles querem mostrar quem eles são, que educação que eles querem e não que os ouvintes façam por eles. Então, agora as perguntas (complementação de frases)...

Entrevistada: Então, eu queria até te falar... porque se em outros países a gente tem escolas bilíngues, por que aqui a gente não pode ter?

Pesquisadora: A discussão é muito forte... que existe sobre o campo da medicalização e do bilinguismo. Quando teve mesmo a novela da Globo, que tinha um menino surdo...

Entrevistada: isso, ele consultava no otorrino... e o diretor que falou "não, você tem que mostrar implante coclear e não mostrar língua de sinais", aí a coisa pegou!

Pesquisadora: esse debate é realmente muito polêmico...

Entrevistada: é, porque ao invés de eles consultarem a comunidade surda, eles consultaram um otorrino... Agora é essa escrita né?

Pesquisadora: é, essa é mais para complementar mesmo.

*Completamento de frases*

A surdez é uma deficiência da comunicação, havendo comunicação não existirá barreiras para esta deficiência.

Meu filho é uma gracinha... eu sou suspeita. Mas é um rapaz inteligente e muito capaz. Porém não acredita na sua capacidade. Precisa acreditar mais nele e nas coisas que pode realizar.

Quando eu soube que ele é surdo, eu fiquei angustiada, pois esperava que ele pudesse um dia cantar num coral infantil. Mas esta angústia não durou muito, pois caí na real e percebi que precisava de condições para o seu desenvolvimento.

Na escola ele sempre se destacou como o melhor aluno de matemática e inglês, mas sofreu muito preconceito também, teve mais dificuldades no Ensino Médio e na faculdade, acho que ainda não encontrou o caminho. Espero que encontre o seu caminho profissional depois que encerrar o curso no final do ano.

*Transcrição da entrevista de Beatriz*

Pesquisadora: Olá, tudo bem?

Entrevistada: Oi, tudo bem...

Pesquisadora: Tudo bem... então, a entrevista vai funcionar assim: primeiro eu vou fazer sete perguntas, né? Aí a gente vai conversando e depois tem mais essas quatro questõezinhas que são de complementação, aí a senhora mesma vai escrever...

Entrevistada: Tá...

Pesquisadora: aí as primeiras são só falando mesmo, porque como está gravando... aí fica mais fácil.

Entrevistada: Tá.

Pesquisadora: A primeira questão é “Quando você descobriu que seu filho era surdo?”.

Entrevistada: Quando ele tinha um ano e oito meses.

Pesquisadora: Uhum... como foi essa descoberta?

Entrevistada: Porque ele não era surdo, o Fábio, ele ficou surdo devido a uma série de antibióticos que ele tomou quando ele teve uma infecção urinária, que ele já nasceu com ela. O primeiro antibiótico ele não tinha nem peso para tomar. E foi acarretando vários outros problemas de saúde nele e esse problema.

Pesquisadora: e a senhora foi percebendo quando chamava...

Entrevistada: Fui, fui percebendo que ele foi ficando já ausente. Ele era muito animado, ele balbuciava e tudo... e de repente ele foi perdendo aquilo.

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Um dia ele estava assim engatinhando no chão, aí eu joguei uma tampa de panela atrás dele e ele, do jeito que ele tava ele ficou! Aí eu percebi que tinha alguma coisa errada e levei no médico e no primeiro exame detectou.

Pesquisadora: Aham... E aí, como que foi o recebimento dessa notícia em casa?

Entrevistada: Traumática!

Pesquisadora: Foi traumática?

Entrevistada: foi... eu chorei muito, meu marido, fiquei descontrolada. E eu tava grávida de outro filho, foi uma situação muito difícil para mim.

Pesquisadora: Uhum... e assim, quando a senhora soube que ele era surdo, já foi o médico que te indicou alguma instituição, para a senhora procurar?

Entrevistada: Não, foi até muito ruim, porque eu cheguei no médico, ele fez exame superficial, mas assim, dentro da técnica dele, ele diagnosticou. Aí ele me encaminhou pro Centro de Ensino “Y”, para fazer uma audiometria pra, pra...

Pesquisadora: ver a intensidade...

Entrevistada: pra ver a intensidade da surdez. Eu saí chorando com ele no colo, em cima da barriga, porque eu tava grávida do outro, aí uma enfermeira foi atrás de mim no corredor, ela ficou penalizada e me chamou numa sala, aí foi me falar do Centro de Ensino “Y”: que era um centro de atendimento, que, inclusive ela tinha uma sobrinha que era e que conseguiu estudar e coisa e tal... só que eu, mesmo assim, é... eu peguei o endereço e não fui, a princípio, porque eu ficava me questionando, chorando muito, (INAUDÍVEL) que eu. Aí eu tenho uma amiga que foi na minha casa, conversou muito comigo e eu fiquei até sem falar com ela, mas depois eu fui atrás dela (risos), porque foi graças a essa amiga que eu reagi... que fui atrás de colégio, me empenhar, porque, a princípio, veio a revolta, porque eu acho que é automático do ser humano, né? Briguei com Deus logo, porque acho também que a primeira reação da gente é essa. Mas a minha amiga, a conversa que a gente teve foi uma conversa muito linda né, porque (INAUDÍVEL). Ela falou que Deus escolhe as pessoas capazes de resolver a situação e que se meu filho tinha ficado assim era porque eu era capaz de resolver e era para eu parar de chorar, levantar ali daquela inércia e ir atrás. Aí eu levantei dali e falei com ela: “você fala isso porque o filho não é seu!”, fiquei zangada com ela. Mas aquilo me incomodou, aquilo que ela falou me incomodou, me incomodava e eu fui à luta e fui atrás dela e nós somos amigas até hoje.

Pesquisadora: Que bom, né?! Mas assim, ele, o Fábio chegou a frequentar o Centro de Ensino “Y”?

Entrevistada: Ele estudou no Centro de Ensino “Y” até o Segundo Grau, porque ele sempre teve muita dificuldade de aprender. Lá, quando chegava no Primeiro Grau, não iam mais, mas o padre Felipe, (INAUDÍVEL) lá com as atividades tantos anos, ele estudava no Centro de Ensino Médio “F” , no lado, e no Centro de Ensino “Y” como reforço, até terminar o Segundo Grau.

Pesquisadora: E além do Centro de ensino “Y”... ele sempre estudou tanto em uma escola, como na outra, ou só no Ensino Médio que...

Entrevistada: Não, não... ele sempre estudou em escolas de pessoas normais e no Centro de Ensino “Y”. A vida dele ele estudou o dia inteiro, todos os dias! Porque em um período era em uma e no outro período era na outra. Até terminar o Segundo Grau.

Pesquisadora: Uhum, entendi. E, além das escolas que ele frequentou, a senhora procurou alguma outra instituição que trabalhasse com surdos?

Entrevistada: Ele fez uma iniciação em informática no CODEF<sup>17</sup>, não...

Pesquisadora: é CODEF, é para os surdos...

Entrevistada: É, ele fez um curso lá de informática há uns anos atrás... Básico. A única instituição diferente que eu procurei foi essa.

Pesquisadora: Uhum... e na sua casa, na família, o quê que mudou com um integrante surdo?

Entrevistada: Olha, na minha família... lá em casa é muito difícil te explicar pelo seguinte: na minha casa os papéis foram invertidos... meu marido não gostava de trabalhar e ele ficou doze anos sem trabalhar... na realidade eu era o pai e ele a mãe. Eu, onde eu trabalho, eu saía... eu entrava nove horas da manhã e saía nove da noite, dez da noite, eu não tinha horário para ir. Então eu não acompanhei, nunca fui em uma reunião escolar, tudo era meu marido que fazia e, eu acho que justamente o homem por não ter o traquejo que a mulher tem, deixou muito a desejar porque o quê que meu marido fazia: para suprir, ele fazia tudo o que o Fábio queria.

Pesquisadora: Uhum...

(Telefone da entrevistada toca e há uma pausa)

---

<sup>17</sup> Instituição que há em Brasília e oferece diversos serviços para pessoas com deficiência.

Quando a entrevista é retomada:

Entrevistada: Viu? Então é justamente porque o homem não tem aquele traquejo da mulher e meu marido também protegia muito ele, hoje em dia, inclusive, isso gera uma série de problemas pro Fábio, de relacionamento comigo, entendeu? Agora (ênfase) que ele tá começando a me aceitar como mãe dele, em termos de carinho, em termos de amor, de amizade, porque eu fui muito ausente, pela necessidade do trabalho, entendeu? Lá em casa sempre foi dois pesos, duas medidas. O pai dele dava banho nele, aí tinha dia que eu levantava muito cedo e levava ele pro banheiro para ele tomar banho sozinho, na hora de catar os brinquedos, o pai dele catava a parte dele e aí começava a confusão; ele desenhava uma vez no colégio... mandaram ele desenhar o pai e a mãe. O pai ele desenhava nesse sentido do papel<sup>18</sup>, bonito, de gravata e eu ele desenhava a coisa mais horrível, dessa largura (mostrando a folha em orientação “paisagem”, utilizando um termo do editor de texto Microsoft Word). Entendeu? Para ele, eu era a coisa ruim, porque eu fazia ele fazer as coisas...

Pesquisadora: Uhum...

Entrevistada: Quando ia pro Centro de Ensino “Y”, ele com seis anos, sete anos de idade o pai dele levava ele no colo, (INAUDÍVEL), eu não, então sempre teve... e a vó dele, a mãe dele sempre protegia muito, fazia tudo que ele queria...

Pesquisadora: então, eles eram super-protetores e...

Entrevistada: e eu era do contra. Então eu sempre fui a ruim, eu sempre... para você ver, o meu marido ia ensinar o dever dele e ele não aceitava que eu ensinasse, ele falava que eu era burra, que eu não sabia. Porque o pai dele fazia de todas as formas, sabe? Eu não, ia direto... ele não gostava. Aí isso gerou uma certa, não digo aversão, mas não tínhamos afinidade. Agora ele mora comigo, né?! Tá dando uma série de problemas, ele tá fazendo tratamento psiquiátrico, tá tomando remédio e a médica, a psiquiatra, acha que ele está com esquizofrenia, esquizofrenia mesmo! Eu tenho até que conversar isso aqui com o grupo de atendimento<sup>19</sup> depois, porque ela me deu um laudo para eu procurar depois um lugar que tenha atividades para ver se ele, se eu consigo encaixá-lo, porque ele fica o dia inteiro assim: ele se bate, ele... se eu não estiver em cima, sangra; come muito, ele come, come, come que

---

<sup>18</sup> orientação “Retrato”, utilizando um termo do editor de texto Microsoft Word.

<sup>19</sup> referindo-se ao grupo de atendimento psicoeducacional para surdos.

tem hora que ele vomita. Senta, levanta, vai, desliga a televisão, liga, vai pro computador, então ele tem que ter um... nunca namorou, outro fator também que eu acho que... também porque eu consegui fazer ele voltar a frequentar as freiras, lá na Asa Sul, todo sábado.

Pesquisadora: o ANACE?

Entrevistada: é, porque lá tem missa, elas (INAUDÍVEL) dos surdos. E ele está encontrando os amigos dele lá, para ele está sendo ótimo. Ótimo e também tem a parte ruim, porque todo mundo tá casado, tem um até que tem cinco filhos e através de um desses amigos dele, ele arranjou uma namorada que tá lá, tem duas semanas. Aí ele falou que tá namorando, que o nome dela é Larissa, que ela tem trinta e três anos, ela mora, como é o nome... Santa Maria. Eu perguntei para ele “ela é bonita?” e ele disse “mais ou menos”. Então, eu fico feliz de ver que ele tá começando, mas ele sempre foi muito lento, o Fábio...

Pesquisadora: mas assim, ele tem um convívio com pessoas surdas?

Entrevistada: Agora que ele está tendo...

Pesquisadora: agora que ele está tendo?

Entrevistada: É, porque meu marido... é, eu divorciei antes do pai dele morrer, então o que aconteceu: eles ficaram com o pai, porque o pai era um excelente pai e eu era a mãe ausente, porque eu tinha que trabalhar. Então quando ele foi pra minha casa, se eu sentasse no sofá que ele tava sentado ele levantava... aquilo me doía tanto, mas tudo bem... Hoje ele já deita na minha cama e dorme o primeiro sono, eu consegui essa proximidade dele... para mim foi um ganho fora do comum, aí outro dia ele agrediu um colega meu dentro da minha sala de trabalho, porque ele cria histórias, por isso que a psiquiatra está falando que ele tá com esquizofrenia. Se ele acha que você tá fazendo alguma coisa contra ele, ele te agride... ele tá desse jeito...

Pesquisadora: mas é porque, assim, na verdade, como ele é surdo e como ele conversa em língua de sinais, né... isso não é uma coisa que é só do Fábio, porque qualquer surdo... por exemplo, se estiver eu e a senhora e um outro surdo aqui... a gente começar a conversar né... falando... eles pensam que a gente pode estar falando mal deles. Então assim, eu acho que essa questão de esquizofrenia tem que ser melhor vista né?! Porque, provavelmente, pelo fato, assim, como até pouco tempo atrás ele não tinha esse contato com outras pessoas surdas...

Entrevistada: não tinha...

Pesquisadora: provavelmente, isso também foi o que foi deixando ele mais “fechado”, porque... vamos dizer assim que ele não se sentia igual à senhora...

Entrevistada: não, ele falou aqui na entrevista... porque ele não pode falar, é sigiloso<sup>20</sup> mas devido à situação que eu estou passando, ele abriram uma (INAUDÍVEL) só de uma coisa, que ele falou que ele se sente inferior aos irmãos, ele se sente excluído da família.

Pesquisadora: é... essa questão mesmo da surdez, por causa de ser uma outra língua... isso é um fato recorrente mesmo nas famílias de surdos. Se não tiver uma outra pessoa surda na família, eles se sentem, é... por exemplo, numa festa eles se sentem excluídos porque ninguém para poder conversar com eles. Então assim, é uma questão, é... para ser pensada mesmo, porque isso não é esquizofrenia.

Entrevistada: eu até pedi um relatório que a médica pediu, porque ela quer interagir. A psiquiatra quer interagir aqui com o grupo de atendimento<sup>21</sup>. No grupo chegam a ele porque sabem LIBRAS, então ele externa o que ele realmente sente e lá não, com ela não, porque ela não sabe LIBRAS. O padre Lucas que falou que não era para ele aprender, porque era para obrigar ele a falar. Nem aprendeu, nem ele fala... fala com muita dificuldade e eu me comunico com ele mais através da escrita. Devido ao que ocorreu lá com o meu colega, meu chefe me colocou de licença até eu me aposentar para cuidar dele. Então, agora que eu tô em casa com ele, porque ele ficava sozinho e ele tá melhor. Até de se balançar ele tá mais suave, tá ficando vaidoso, que ele não era, ele me pediu para cortar o cabelo, ele que escolheu o corte, que ele não... (Batendo uma mão contra a outra) tanto fazia ele cortar, como não cortar, entendeu? Ele tinha um rachadura crônica nos pés, que era a maior confusão minha e dele para lixar esses pés, para passar creme neles, para ficar bem lisinhos e hoje os pés já estão quase todos sarados... então, eu tô assim, feliz, o fato de eu estar ficando em casa ajudou muito...

Pesquisadora: Talvez até se a senhora agora fizesse um curso de LIBRAS...

Entrevistada: Não, eu ia fazer.

---

<sup>20</sup> Referindo-se ao grupo de atendimento psicoeducacional novamente.

<sup>21</sup> Mais uma vez a mãe refere-se ao grupo de atendimento psicoeducacional.

Pesquisadora: Isso eu acho que ia... ele ia se sentir muito gratificado né?! De ver “nossa, minha mãe tá se preocupando comigo... de conversar, de procurar a LIBRAS”. Isso é muito importante.

Entrevistada: os irmãos pediram para fazer LIBRAS né?! então os dois resolveram também que vão fazer, justamente porque, para ele se integrar, para ele... A médica que atende ele há muito tempo acha também que ele tem um pouco de atraso mental, porque ele é infantil às vezes. Até pouco tempo ele acreditava em super-homem (fazendo uma expressão de espanto). Lá em casa tem revistas e revistas, não pode jogar nenhuma fora, aí ele fala que eu sou burra, que como eu não vi que ele caiu do cavalo, ficou doente e morreu? Como eu sou burra... ele tem coisas que ele foge da realidade. Um dia tinha uma cadela lá em casa, tinha seis cachorros e ele queria mais um... a cadela fugiu, eu não tava em casa ele botou fogo na cortina. Quando eu cheguei tava um pedaço da cortina, ele mesmo me mostrou, aí eu falei “você tá maluco? A fumaça mata” aí eu falei que ele podia ter morrido, incendiado a casa e podia ter morrido. Então, eu particularmente, eu digo: eu ainda não compreendo o Fábio. Eu tenho que dizer, eu preciso de ajuda, eu tenho que dizer eu não compreendo o Fábio, o universo do Fábio. Eu tô tentando ainda primeiro me aproximar dele, para depois ver o universo dele. Entendeu? É um momento árduo, mas eu vou chegar lá.

Pesquisadora: é porque assim, realmente essa questão da surdez, por causa da linguagem diferente deles é que, por exemplo, na família a mãe quando tá em casa com o filho, sem estar perto né... se for o filho ouvinte, se ela estiver na cozinha e o filho estiver na sala, por exemplo, se ela estiver com a tia, essa criança está escutando tudo, mas o surdo é diferente. Então, acaba que muitas coisas da vivência mesmo, acabam não sendo apreendidas pelo surdo, então não é o caso de ele ser atrasado, ser infantil...

Entrevistada: é um caso de exclusão dentro da própria família...

Pesquisadora: não é que ele seja excluído porque vocês querem, mas o fato de ele não estar escutando tudo que está em volta. Então ele fica com esse pensamento por mais... se ele não tiver esse contato direto, ele acaba que acredita mesmo em super-homem. Então é essa questão mesmo de não estar escutando sempre tudo que os outros estão falando, né...

Entrevistada: Agora é... ele mudou muito de quando ele era criança para hoje, agora ele tá (INAUDÍVEL), mas ele era um adulto solitário. Era com ele, com ele, não tinha amigos, não

ia para lugar nenhum. (INAUDÍVEL) que eu convenci ele a voltar para as freiras<sup>22</sup>, para ver os outros meninos, para ele está sendo ótimo, tá indo na maior felicidade do mundo né?! Conversa com os amigos e tal... mas a princípio assim, tinha dia de eu chorar... chorava sabe? E falava “meu Deus, o que eu vou fazer? me mostra um caminho pelo amor de Deus” (INAUDÍVEL) Agora, quando ele era criança, nós saíamos muito para parques, para...entendeu?! ele fazia amizade primeiro que os outros, os ouvintes... ele era uma criança super ativa, muito feliz, ria, era gaiato, brigava com o meu pai, ele era louco pelo meu pai. Brigavam os dois, mas não se desgrudavam, entendeu? Para ele também é difícil porque ele perdeu os três amores da vida: meu pai, que morreu primeiro, minha sogra e o pai. Essas foram as pessoas que interagiam mais com ele, que...

Pesquisadora: tinha um vínculo mais forte...

Entrevistada: isso... eles brigavam, mas estavam sempre juntos. Meu pai então, onde ele ia, meu pai ia junto. Ele não gostava que ninguém ficasse atrás dele né, aí meu pai ficava e ele falava do jeito dele né “poua”, “porra” né, aí meu pai falava “ah, você tá me xingando é seu sacana?”. Então meu pai jogava bola com ele, levava ele para escola. E minha sogra também, porque ela fazia tudo que ele queria: se a gente chegasse lá e ele falasse que queria um ovo, ela fazia o ovo, ia comprar se não tivesse... fazia tudo por ele né?! E tinha meu marido, tudo ele deixava, eu não! Lá em casa sempre teve, tanto na criação do Fábio, quanto na criação dos outros...

Pesquisadora: e como é que foi o processo de escolarização dele? Então assim, já foi um pouco respondido, né... as escolas, ele sempre frequentou uma escola regular e o Centro de Ensino “Y” né?

Entrevistada: exatamente.

Pesquisadora: e a escola tinha um diálogo com a família?

Entrevistada: tinha, quando tinha era com o meu marido, mas assim, era à parte, não era os dois juntos não. No Centro de Ensino “Y”, uma vez meu marido deu um “peti” porque ele foi estudar no andar de cima e ele disse que o filho dele não ia estudar lá e as professoras diziam que ia e ele dizia que a professora era irresponsável, que ia deixar ele cair. Aí mandaram me chamar para apaziguar, aí eu falei “não, ele tem que conviver com o perigo, ele tem que saber

---

<sup>22</sup> Instituição ANACE.

que se ele subir aqui ele cai e morre!”. Então, mais essa discordância no período de escola. Uma vez também ele já estava no Centro de Ensino Médio “F”, a assistente social mandou me chamar porque ela disse que chorou, disse que vinha todos os surdos, os amigos conversando e ele sozinho naquela... para separar uma rua da outra tem aquele meio né? Então ele vinha sozinho naquele meio... doeu muito nela e ela mandou me chamar e eu falei “olha, o Fábio eu não sei te dizer pelo seguinte: o pai dele é assim, o pai dele só tem um amigo. Desde quando ele tinha dez anos. Ele não cumprimenta os vizinhos, não gosta de ninguém. Ele só gosta da família dele, saiu daquele núcleo ele não dá um “bom dia” pros vizinhos, ele era sozinho. Então eu acho que o Fábio é assim porque tem muito do pai, o gênio dele, a maneira de se portar, de não gostar das pessoas”. Foi o que eu disse para ela, ela aceitou e ficou por isso mesmo. Então hoje eu me questiono muitas coisas sobre o meu marido. Meu marido conversava só, quando ele estava dirigindo ele brigava sozinho, eu dizia “eita João, mas hoje você tá atacado, hem?”, aí que ele ficava... que ele brigava. Então até hoje eu tenho essas coisas pelo Fábio, agora que ele parou, mas o Fábio conversava sozinho também, brigava sozinho também. Então, a psiquiatra acha que isso já é um sintoma de esquizofrenia e eu não, eu acho que o meu marido já fosse bipolar, porque além disso, ele mudava de humor: ele tava rindo e na mesma hora ele brigava, sem quê, nem pra quê! Ele era uma pessoa extremamente difícil de conviver, com exceção dos filhos dele. Ele... o meu filho ligava da rua de madrugada e falava “pai, você pode vir me buscar” (simulando a fala de um dos filhos), podia tá chuva, vento, frio, o que fosse, ele nunca dizia não, nunca reclamou. “tô indo meu filho, diga aí onde é que você tá” (simulando a fala do ex-marido) e ó!(estalar de dedos) Tanto é que quando eu separei eles ficaram com o pai, porque o pai abria mão das coisas e eu não. “mãe, eu quero dormir na casa do fulano” (simulando os filhos) e eu falava “não pode” ou então “vai, mas só essa vez, não pode ficar socado na casa dos outros todo dia, não!”. Então eu sempre fui assim, o estilo de vida que eu fui criada era diferente, aí sempre entrou em choque”. Nesse celular até tinha gravado, que eles colocaram “general”, mas eu sou uma mãe amorosa, sou pau para toda obra, na hora que precisar de mim ei tô lá, tanto é que o que tá casado eu ajudo no que posso, do jeito que eu puder ajudar, eu ajudo. Mas eu vou até o limite, eu não vou além do limite.

Pesquisadora: depois de um tempo eles acabam reconhecendo que o que a senhora fez foi na verdade para formá-los, para mostrar o mundo...

Entrevistada: é, exatamente, porque você não forma um caráter dando tudo que ele quer. Lá em casa a briga dos brinquedos, eu separava no meio e dava metade para o Fábio e metade

para o Luciano. Aí começava as confusões, quer dizer, isso é ruim, tá brigando... ele é inteligente. Ele percebe, que era porque o pai dele tava protegendo ele e eu não, entendeu?! Hoje, ele ó... faz arroz, eu tô ensinando ele a cozinhar, lava o tênis... o primeiro tênis que ele lavou ele foi deitar e eu falei “ué, Fábio porque você vai deitar?” “Tô muito cansado!” (mãe faz fala do filho, fazendo o sinal de “cansado”) nunca lavou, entendeu?! Hoje ele já faz bolo, ele frita ovo, aí quando ele não quer fazer eu digo “mas você tem que fazer, porque a mãe vai morrer um dia e aí?” Tem que saber! Então eu tô achando bom ele tá aprendendo, eu vou ensinar tudo! Vou ensinar ele a lavar roupa, vou ensinar tudo. (INAUDÍVEL) mas eu quero preparar ele. O que eu não pude fazer quando ele era criança, eu vou fazer agora. Porque Deus me deu essa graça, que eu tô em casa né, para ajudar.

Pesquisadora: aí, assim, para informar mais detalhadamente, porque a gente precisa disso, assim quando ele começou a ir para escola, a senhora lembra qual foi a escola que ele foi? Se lá ele usava oralização...

Entrevistada: Olha, eu não lembro o nome da escola, mas foi em Taguatinga sul, só que eu levei ele mais ou menos uma semana e a diretora me proibiu de levar, porque ele gritava, não queria ficar e vinha correndo atrás de mim, era aquela coisa. Aí tinha uma menina que trabalhava vizinha da minha casa, nessa época eu não trabalhava, meu marido que trabalhava, eu fazia tricô para vender, essas coisas... ela, nós pagávamos ela para ela levar, aí depois que ele começou a ir com ela que ele foi se adaptando, mas a princípio tava muito difícil ele interagir com a turma do colégio, lá da salinha dele.

Pesquisadora: mas era ouvintes ou surdos?

Entrevistada: eram ouvintes. No Centro de Ensino “Y” ele sempre teve, mas nessa escolinha era só ele de surdo. Então naquela época era muito mais difícil do que hoje, então nós tivemos muita dificuldade, ele com... os professores nos chamavam e falavam da dificuldade dele interagir com outras crianças e tudo e tal. Mas aí com o tempo ele foi se adaptando, ele estudou nessa escola dois anos.

Pesquisadora: e nessa escola ele chegou a ter intérprete ou era oralização?

Entrevistada: Não... era oralização, naquela época não tinha LIBRAS, ninguém nem sabia...

Pesquisadora: ele usava aparelho de amplificação sonora né?

Entrevistada: Usava... eu acho que devido ao fato dele ter ficado isolado nesses últimos tempos, ele perdeu um pouco da leitura labial, porque ele era fino na leitura. Eu tava lá na casa da minha mãe, ele pegava e ficava na minha frente, era muito engraçado, para ver se eu tava falando dele. Um dia eu tava falando dele e botei a mão assim (tampou a boca com a mão). (simulando a fala do filho) “Você fofoca, você fofoca!”, porque eu tava fofocando dele. Aí as meninas, “ah, então tá, não tô mais não!” aí eu tirava a mão e voltava a conversar. Hoje eu sinto assim que ele perdeu muito, a pessoa fala, até ele captar ele tá tendo mais dificuldade e eu soube que aqui também, na LIBRAS ele não é muito... porque ele aprendeu entre eles, ele não aprendeu em curso, não.... então o básico...

Pesquisadora: ele começou a aprender LIBRAS com quantos anos?

Entrevistada: No Centro de Ensino “Y”!

Pesquisadora: No Centro de Ensino “Y”?

Entrevistada: é, ele foi para lá com um ano e oito meses, assim que ele começou a ficar maiorzinho, foi entre eles! O Centro de Ensino “Y” não dá curso de LIBRAS, então ele fala do jeito que ele fala. Agora ele manda mensagem que ele não sabia, ontem ele mandou, porque ele foi pro Paranoá, aí eu falei “cuidado, que lá é perigoso!” e tal, quando ele chegou lá, ele mandou “eu bem”. Outro dia eu levei o carro para consertar e ele foi na academia e depois ele foi para casa da minha mãe. Aí ele mandou “eu casa vovó”. Pra mim já tá ótimo, porque ele tá começando a sair do núcleo, ele não saía muito da minha casa e meus filhos “eu não sei mexer com isso”, implorava para um e para outro e esse amigo dele, o Mateus, lá do encontro lá das freiras que ensinou ele. Isso também é bom porque tem alguém, que ele já tá interagindo, já tá auxiliando...

Pesquisadora: Aham... e depois dessa primeira escola?

Entrevistada: aí depois ele foi mudando de escola... depois ele foi, ele estudou aqui na Asa... nós mudamos pro Plano Piloto, aí ele estudava na Asa Norte, qual era o nome da escola... também não lembro o nome da escola. Ele estudou na Asa Norte o primeiro grau todinho e depois, no Segundo Grau ele foi pro Centro de Ensino Médio “F”...

Pesquisadora: aí, quando na escola que, assim... ele sempre na escola era o único aluno surdo de uma sala?

Entrevistada: Até aqui na Asa Norte foi, agora, no Centro de Ensino Médio “F” não... no Centro de Ensino Médio “F” ele...

Pesquisadora: só no Centro de Ensino Médio “F” que ele foi...

Entrevistada: é, tinha bastante, bastante surdo. Na sala dele eu também acho que tinha mais uns dois. Assim, acho que devido à proximidade do Centro de Ensino “Y”, não sei... lá havia muitos surdos...

Pesquisadora: e lá já era com intérprete?

Entrevistada: Não! Nunca teve...

Pesquisadora: também era na linha...

Entrevistada: era leitura labial...

Pesquisadora: entendi. Então, no caso, por causa do seu trabalho, seu marido que era mais....

Entrevistada: é, era ele que... quem teria todos os dados, no caso era ele, porque ele levava para escola, ele que pegava, ele que ajudava a fazer o dever. Então ele lembra porque assim, ele que tava colado, ele que ia nas reuniões, entendeu? Eu não... eu era a máquina de fazer dinheiro da casa...

Pesquisadora: entendo. E qual foi e qual é hoje né, sua expectativa em relação à escola e à aprendizagem do Fábio?

Entrevistada: Olha, ele, o Fábio chegou a fazer um vestibular há uns três anos atrás na faculdade Santa Marta, agora voltou a ser escola normal, eles venderam a faculdade para outra pessoa. E ele passou no vestibular e tinha uma professora que fazia, que falava LIBRAS, só que eu tava divorciada e eu moro na Vázea e o pai dele mora no São João. Ele queria que eu onze horas da noite saísse da minha casa para eu pegar ele lá e levar pro São João e eu falei que não porque eu não tenho estrutura pra isso, porque como eu levanto muito cedo e chego em casa muito tarde, eu não tinha... aí ele desistiu, aí lá perto da minha casa tem a faculdade “AB”, ali na Estrada Parque. Eu fui lá ver, não tem pessoa que fale LIBRAS, agora eles só me dão desconto se não tiver, mas eu preferia que tivesse, se ele forem contratar uma pessoa eu tenho que pagar o valor integral. Eu até tava atrás da lei para saber se isso procede porque quem vai pagar um tradutor sou eu!

Pesquisadora: é verdade, eu acho que se a senhora conseguir a bolsa é dever deles irem atrás....

Entrevistada: pois é, isso que eu penso, isso que eu penso... Ali é pertinho de casa, ele podia fazer durante o dia, entendeu? E mesmo que fosse à noite, eu ia buscar, eu moro naquela rua subindo, você sobe, faz tipo um “T”, você vira para cá, o condomínio tá bem aqui<sup>23</sup>, não tem erro. Agora, só que à noite é escuro, no caso eu ia busca-lo, tô em casa mesmo, tô por conta dele, né? Pra ver assim, se ele volta! Porque (INAUDÍVEL) ele muito ausente, entendeu?

Pesquisadora: aí então agora é a parte escrita da entrevista...

### *Completamento de frases*

A surdez é a perda da audição nos leva a procurar entender melhor o que possa com uma pessoa que não ouve, suas dificuldades principalmente, hoje estou procurando interagir com meu filho para que possamos juntos vencer a barreira do silêncio.

Meu filho é para mim, uma caixinha de surpresa, as vezes, o que penso que ele é capaz ele não é, e o que eu acho que ele não fará ele faz com perfeição.

Quando soube que meu filho é surdo, eu fiquei desolada sem saber o que fazer, fui aconselhada por uma amiga a buscar recursos para ajuda-lo e assim fiz.

Na escola ele sempre foi a maioria das vezes solitário mas, o que era de seu interesse aprendia com facilidade, apesar de ser um pouco lento para aprender.

---

<sup>23</sup> Fazendo referência a distância, apontando na mesa.

*Transcrição da entrevista de Luísa*

Pesquisadora: A entrevista vai ser assim: (mostrando as folhas com a entrevista) a primeira parte tem algumas perguntas e a segunda tem o início de algumas frases que a senhora vai completar escrevendo mesmo. No caso a primeira tem “A surdez é...” e a senhora coloca o que acha que é, tem “meu filho é...”, “quando eu soube que ele é surdo eu fiquei...”, para a senhora mesma ir completando.

Entrevistada: Por que você não grava, ao invés de eu escrever?

Pesquisadora: Está bem, pode ser assim. Tem um termo, que é um termo de consentimento, que eu vou ficar com uma via e a senhora com outra. (Entrega do termo) Pode ler, que eu vou pegar a caneta. A gente precisa desse termo para ver né, que a pessoa se disponibilizou a participar da pesquisa, aí tem o meu telefone, o e-mail e o da minha professora, para caso a senhora tenha alguma dúvida, alguma sugestão...

Entrevistada: (assina as duas vias do termo) uma fica comigo e outra com você?

Pesquisadora: é um fica com a senhora. Agora eu vou começar a entrevista. Então, essa entrevista é para a minha monografia, né, que tem o título “As relações familiares diante do diagnóstico de surdez de um filho e suas implicações no desenvolvimento educacional”. A primeira pergunta que eu faço é “Quando você descobriu que seu filho é surdo?”

Entrevistada: Ele tinha dois anos, é...acho que ia fazer dois anos.

Pesquisadora: Como foi o recebimento da notícia?

Entrevistada: Ah, não foi muito bom não, né? Ele desenvolveu até um ano e aí ficou assim distraído... Quando eu estava grávida, com dois a três meses eu tive uma alergia, eu fui ao médico e ele disse que não era rubéola e que não ia atingir a criança. Aí, eu não ia nem saber que o menino ia nascer problemático, porque o médico já tinha me tranquilizado. Ele nasceu normal e tudo... e a partir de um ano ele parou o desenvolvimento.

Pesquisadora: A partir de um ano parou o desenvolvimento?

Entrevistada: É, eu levava para o médico e ele falava que era preguiça do menino falar, aí eu mudei de médico e ele pediu os exames de neurologista, de audiometria e apontou que ele era surdo. E a gente começou a batalha, foi bem difícil a infância, a adolescência... foi bem “complicadinho”... Cada caso, cada um... Uns aceitam a deficiência de um jeito, outros de outro. Também depende da família ajudar, né?! Tem que ter paciência, dedicação, porque é assim que alcança algum objetivo em relação à deficiência. A gente aceita porque tem que aceitar né? Porque eles vêm especial né, porque eles são “especial”. E a gente tem que aceitar né? E a gente lutou e com muita luta ele terminou o Segundo Grau (Ensino Médio), está trabalhando...

Pesquisadora: hum, que bom né?!

Entrevistada: É, isso requer muita ajuda da gente, né? Porque eles (surdos) não amadurece normalmente igual aos ouvintes, né? Muita coisa infantil continua nele, né... a gente tem que ajudar. (INAUDÍVEL), porque eles não têm amadurecimento.

Pesquisadora: Em casa, como foi? Vocês começaram a perceber que ele não estava se desenvolvendo?

Entrevistada: Isso... a gente tem que aceitar né, a deficiência... É, eu nem pensei que pudesse ser a alergia né?! Aí eu contei pro médico, né? Para o pediatra, aí ele tomou as providências, pediu os exames e viu que era deficiência mesmo, não era preguiça de falar como acontece com outras crianças, mas com o Fernando não... e era surdez...

Pesquisadora: Assim, mas no caso vocês falavam com ele e ele não respondia? Foi assim que vocês foram percebendo?

Entrevistada: Isso... assim, até com um ano ele desenvolvia, é porque quando a criança... a fonoaudióloga falou para gente que até com um ano de idade ela tem audição, o deficiente tem audição e para de desenvolver com um ano de idade.

Pesquisadora: Assim, é porque têm surdos que já nascem surdos...

Entrevistada: É...porque ele já tinha uma deficiência e o resíduo continua... (fala confusa)

Pesquisadora: ah, ele tem resíduo?

Entrevistada: e o resíduo continua até um ano de idade, ela<sup>24</sup> explicou para a gente. Aí ele se desenvolveu, desenvolveu não né? Ele respondeu aos estímulos e depois parou de vez!

Pesquisadora: E aí, depois que vocês ficaram sabendo que ele é surdo...é que instituições vocês procuraram, que instituições os médicos indicaram para vocês procurarem?

Entrevistada: é eles indicaram o Centro de Ensino “Y”, o exame de audiometria foi feito lá. Só que ele não continuou fazendo terapia lá, porque a fonoaudióloga aconselhou a gente não fosse lá, porque naquela época os sinais não eram aceitos né? Eles queriam que a criança fizesse leitura labial né? A gente foi numa fono particular e ela disse que não era para ir para lá porque ele ia aprender sinais. Aí ele ficou com ela (a fonoaudióloga) para desenvolver a leitura labial e foi assim...depois eu vi que ele não estava desenvolvendo muito, aí quando foi para colocar na escola foi aconselhado a escola normal (regular) e ele não tinha desenvolvimento nenhum. Ele bagunçava muito e não aprendeu nada....

Pesquisadora: foi essa fonoaudióloga que indicou para ele aprender LIBRAS?

Entrevistada: Não, para não aprender LIBRAS, aprender leitura labial. Ela disse que não era para botar no Centro de Ensino “Y” (que usaria LIBRAS), mas para botar numa escola normal. Com as crianças normais, ouvintes. Aí ele não desenvolveu e eu tive que procurar a escola especial.

---

<sup>24</sup> Fonoaudióloga.

Pesquisadora: ele foi para escolas regulares, então?

Entrevistada: é, eu botei numas três escolas e não deu certo.

Pesquisadora: ele era o único surdo que tinha na sala?

Entrevistada: Era o único. Para se adaptar com as outras crianças, mas não deu muito resultado. Aí eu coloquei em uma escola especial, o Centro Conexo, onde os professores tinham um atendimento muito bom lá. Depois eu coloquei...ele foi para uma escola normal, de ouvintes, para uma turma de surdos (classe especial) para fazer a integração dele...aí ele ficou lá um tempo...

Pesquisadora: e lá nessa escola especial que ele estudava com outros surdos era leitura labial ou LIBRAS?

Entrevistada: tinha a professora de sinais junto com a leitura labial. A professora traduz... e hoje tem na escola os tradutores... a professora especial lá para eles, junto com os ouvintes. Mas depois ele saiu dessa escola e foi para a escola especial e ficou só com surdos. Ele ficou lá por um bom tempo, depois teve uns problemas na adolescência e aí ele ficou na escola especial até grande. Depois ele foi fazer, como ele atrasou muito... os problemas que ele teve na adolescência, não queria estudar, não queria nem ir para a escola. Ele foi para escola só fazer bagunça, não tinha desenvolvimento. Quando ele ficou maiorzinho eu coloquei em uma escola e ele foi para o supletivo... muito devagar né? Ele foi para uma escola e também não teve muito desenvolvimento lá não... era só com deficiente... aí depois eu peguei (INAUDÍVEL), aí depois eu peguei e consegui uma vaga para ele lá no Centro de Ensino Médio “DF”, onde ele terminou o Segundo Grau. Ele desenvolveu muito lá, onde conheceu uma turma de surdos fazendo a integração junto com os ouvintes. Um professor de LIBRAS junto para dar todas as informações...

Pesquisadora: O intérprete né?

Entrevistada: É, o intérprete... para dar todas as informações para ele, aí lá ele desenvolveu e concluiu o segundo grau. E lá eles conseguiram um estágio e quando ele terminou o segundo grau ele já foi trabalhar no tribunal, que já foi no estágio e está até hoje; já vai fazer dois anos.

Pesquisadora: Ah, que bom! É... ele terminou o segundo grau há dois anos então?

Entrevistada: é, só que eu queria que ele fosse mais longe, eu queria “puxar” mais alguma coisa, “arrancar” mais alguma coisa dele né?! (Pausa) É, eu posso falar tudo o que eu tô pensando aqui (risos)?

Pesquisadora: Pode!

Entrevistada: Você tá querendo uma informação do desenvolvimento, né?

Pesquisadora: é...

Entrevistada: Depois que ele terminou o segundo grau ele, ele tá lá no tribunal, mas não é definitivo né?! Ele tem que fazer alguma coisa, para quando acabar o estágio né?

Pesquisadora: e hoje, ele ainda tem contato, convive com amigos surdos?

Entrevistada: Assim, na adolescência dele ele ficou difícil de fazer amizade, né?! Quando ele era menino brincava com ouvinte e com surdo, mas na adolescência ele se isolou e depois as amizades dele né... e depois ele arranhou uma namorada, a menina que estudou com ele e até hoje ele namora com ela, mas ela não ajuda ele. Ela não dá uma força para ele. Nem ela e nem ele! Estabilizaram na vida com esse segundo grau e não fizeram nada, né?! E eu quero que ele faça um curso profissionalizante, porque quando ele terminar o estágio lá vai ficar sem fazer nada. Tem que ter um preparo né, para arranjar outro trabalho. Eu vou lutar para ver se eu consigo para ele...

Pesquisadora: é bom que ele vá para outros lugares onde tenha pessoas surdas, né?! Para as associações de surdos, porque lá ele poderia se comunicar com outros surdos, que já fazem faculdade, que fazem outras coisa.

Entrevistada: Ele não procura... ele ficou restrito a esses meninos lá. E tem um menino lá da igreja, mas esse é muito pequeno, muito pequenininho mesmo; ele fez uns cursos lá no CODEF, lá eles preparam o surdo para o mercado de trabalho. Ele fez uns cursos lá, que ajudou ele...

Pesquisadora: é no CODEF?

Entrevistada: “CODEC”, Companheiro da deficiência, “CODEF” a sigla, Companheiro da deficiência. Ele atende os deficiente, toda deficiência. É lá no Setor de Indústrias...

Pesquisadora: então é o CODEF mesmo...

Entrevistada: perto do Centro de Desenvolvimento Social “A”... é CODEC... CODEF né?

Pesquisadora: é muito conhecido...

Entrevistada: eles dão muitos cursos, eles ajudam muito os surdos. Eles já arranjaram um emprego lá para o Fernando, mas ele já estava trabalhando. Fernando fez uns cursos lá. Fez de artesanato, quando ele estudava... fez de pintura, curso para desenho... fez curso de desenho na igreja, pintava uns quadros, mas ele nunca desenvolveu... se a gente não estiver empurrando, eles estacionam ali e não vão para frente não...

Pesquisadora: e além dessas escolas que ele frequentou a senhora procurou algum outro tipo de instituição que pudesse dar algum atendimento, né?!?

Entrevistada: só na escola mesmo... ele tinha uma psicóloga desde pequeno, que era lá do instituto onde ele estudava, lá da adventista, só que depois ela foi embora, aí depois eu arranhei grupo de atendimento<sup>25</sup> e procurei outros psicólogos, procurei lá no “CODEF” e tinha

---

<sup>25</sup> Grupo de atendimento psicoeducacional para surdos.

uma que atendeu por um tempo e tem uma assistência nossa também, né? Essa parte afetiva, né?! E ele arranhou esse namoro com essa menina, ela é bem complicada, né?! Ela é bem complicadinha... ela tinha ido embora na época que eu arranhei aqui ele estava bem para baixo... para ver se ele agrupava com os meninos aí, se arranja outra namorada, mas não arranhou nada! (risos) A menina foi embora para Bahia, já voltou de novo e agora ele quer casar. Como é que eu vou casar duas crianças? Nenhum tem responsabilidade, nem ele e nem ela para assumir uma família né?! Ela não tem mãe, é órfã de mãe...

Pesquisadora: ela está morando na casa da senhora?

Entrevistada: Não! Ela está morando na casa dos pais dela. Ela é problemática... (INAUDÍVEL)... atrapalhou muito o Fernando (INAUDÍVEL)...deixa ir né? Vamo ver o que vai dar...

Pesquisadora: e depois que a senhora ficou sabendo que ele é surdo o que mudou na sua casa, na família? O que a senhora percebeu que mudou?

Entrevistada: em relação (INAUDÍVEL).

Pesquisadora: é, depois que vocês descobriram. O Fernando é o único surdo da família?

Entrevistada: é...

Pesquisadora: então, como foi a reação de vocês?

Entrevistada: ah, a gente ficou meio sem chão né?!

Pesquisadora: sei...

Entrevistada: mas a gente tem que tocar né? Tem que fazer o que é preciso fazer. Tem que fazer desenvolver né?! A gente aprendeu...é essa parte de comunicação ficou mais para mim, né?! Meu marido e meus filhos na época não tinham tempo, minha filha e meu filho estudavam. Minha filha é casada, já tem dois filhos, está esperando o segundo. Quem aprendeu sinais para se comunicar com ele foi eu. Meu marido também não aprendeu sinal... nem quer aprender!

Pesquisadora: na sua casa então só a senhora que se comunica com ele por sinais?

Entrevistada: é, só eu...

Pesquisadora: os outros é pela leitura labial?

Entrevistada: é...agora o meu segundo filho, é solteiro, mora em Belo Horizonte, tem três anos. Ele começou a fazer o curso de LIBRAS, ele entende mais. Ele deu uma parada, porque ele está estudando para concurso, mas ele se comunica com ele (o irmão surdo). Eles conversam pela internet né?!

Pesquisadora: por vídeo que dá para fazer né?! E por quê que o marido da senhora não tem interesse em aprender?

Entrevistada: Ele não gosta, não quer aprender sinal de jeito nenhum. Eu não vou forçar...

Pesquisadora: Essa aqui a senhora já me falou mais ou menos (lendo uma das perguntas), então a escolarização dele... é, ele nunca frequentou o Centro de Ensino “Y” como escola né?! Só fez o teste de audiometria.

Entrevistada: Isso, foi só os exames que ele fazia lá.

Pesquisadora: Então, às vezes ele foi para escola regular, outras para escola especial, variando entre a leitura labial e a LIBRAS né?!

Entrevistada: Ele desenvolveu com a LIBRAS. Se não tivesse feito os sinais não tinha desenvolvido não!

Pesquisadora: ah, foi com a LIBRAS?

Entrevistada: foi, antes ele não entendia nada. Com o professor escrevendo no quadro virado de costas, se não fosse a intérprete ele não entendia nada. Ele estava querendo fazer um curso de editor gráfico, lá do trabalho dele, é um curso já profissionalizante, lá no Centro de Desenvolvimento Social “A” está tendo, mas não tem intérprete, porque não é propriamente do Centro de Desenvolvimento Social “A”, o curso é lá no “Zé Freire”. Aí a gente foi lá para fazer a matrícula dele, mas não tinha intérprete...só se ele fizesse leitura labial, mas ele não tem.

Pesquisadora: e é pago esse curso?

Entrevistada: é R\$780,00...

Pesquisadora: Olha, eu acho que vocês têm direito a ter um intérprete. O próprio Centro de Desenvolvimento Social “A” tem que contratar um intérprete, sem vocês terem que pagar mais por isso.

Entrevistada: eles me falaram lá no Centro de Desenvolvimento Social “A”, me propôs de levar um intérprete. A senhora lá, diretora do curso disse que ia entrar em contato com o Centro de Desenvolvimento Social “A” e ia me retornar...não me retornou.

Pesquisadora: Porque assim, faculdade tem obrigação de contratar intérprete, aí como é um curso menor, eu não tenho certeza.

Entrevistada: ela disse que o Centro de Desenvolvimento Social “A” estava trabalhando com pouco intérprete e não estava nem dando conta. Não tinha intérprete para mandar para eles não. Acho que tinha que fazer concurso, eu conheço um rapazinho lá da igreja que fez o curso, mas não atingiu o (INAUDÍVEL) que precisava para ser intérprete. Eu conheci umas meninas lá no interior do Ceará que eram intérpretes, lá tem muito surdo também. E estão lá ralando, né. Podiam vir para cá e conseguir em escolas.

Pesquisadora: Realmente está precisando muito... esta área está crescendo muito...

Entrevistada: é, tem um número de surdos muito grande, eu estava lendo numa revista.

Pesquisadora: é, a escola... todas as escolas... costumavam dialogar com a família, falar como o filho estava, o que podia fazer para ajudar? Tinha?

Entrevistada: Tinha. Quando era na escola especial, no centro integrado tinha... tinha psicólogo, tinha fonoaudiólogo, tinha tudo isso, mas depois foi acabando, né?! O governo tira né?!

Pesquisadora: Mas assim, os professores, os psicólogos, os fonoaudiólogos procuravam os pais para falar sobre como estava o filho, o desenvolvimento?

Entrevistada: Tinha as reuniões.

Pesquisadora: mas era só nas reuniões, aquelas bimestrais?

Entrevistada: Isso...e quando tinha um problema chamava também, para falar do problema, né?

Pesquisadora: e como a participação da senhora na vida escolar dele?

Entrevistada: direto, direto com ele. Eu levava ele para escola e ficava o dia todinho por conta dele né? Fazia nada, era só para ele, dele e da casa. Depois que o Fernando nasceu eu fiquei só cuidando dele. Tinha que ir para escola e ficar o dia todinho com ele, porque era muitos atendimentos que ele tinha: era natação de manhã, era escola. Eu ia para escola e ficava lá esperando, para levar ele de volta. Ia duas vezes. Levava na hora do almoço e voltava para fazer os atendimentos, para poder chegar onde chegou, (INAUDÍVEL). Porque se a gente ficar parado não atinge objetivo nenhum, porque tem muitos meninos por aí assim, nem estudar... as pessoas aí do interior assim né?! Que não tem esclarecimento acha que as crianças não tem desenvolvimento e deixa lá. Mas desenvolve, não é um desenvolvimento rápido como o da pessoa que ouve, mas desenvolve. Tem que ter muita ajuda, muita paciência, porque senão não chega a lugar nenhum.

Pesquisadora: e qual foi, qual é a sua expectativa com relação à escola, à aprendizagem, ao futuro mesmo do seu filho?

Entrevistada: Ah, ele podia estar fazendo uma faculdade, fazendo um curso...

Pesquisadora: mas ele não demonstrou interesse em fazer esse curso de editor gráfico?

Entrevistada: Sei que é difícil, fazer faculdade é difícil. Minha família está querendo: meu marido, meu filho, para ele fazer faculdade, mas esse namoro e essa menina não ajudou também, ele ficou muito preocupado com a garota e não quis fazer nada...é difícil. Se ele quisesse fazer um curso, eu queria que ele fizesse pelo menos um curso, um curso profissionalizante... fizesse mais curso né?! Uma coisa que ele gostasse, ia ajudar muito no trabalho dele e mais outros aí, mas a dificuldade é intérprete, porque eu vou pagar. Ele tem vontade de fazer (INAUDÍVEL), porque ele gosta de desenho e ele ia se identificar com esse curso (o profissionalizante).

Pesquisadora: é, porque também a questão visual é muito forte no surdo, né?

Entrevistada: isso, e para ele tem que ser mais isso né?! Coisa que não precisa de muita comunicação né, de (INAUDÍVEL), tem que ser uma coisa que se identifique com ele e ele escolheu. Eu vou lutar, né? Vou ver...

Pesquisadora: Quem sabe ele não tenta numa faculdade mesmo... tem muitos surdos que fazem mais cursos nessas áreas mesmo, essas coisas mais visuais... aí assim, a senhora quer falar mais alguma coisa dessa parte?

Entrevistada: Não, acho que eu lembrei só disso aqui. Isso te ajuda?

Pesquisadora: com certeza! Então, essa foi a primeira parte das perguntas, né? Aí tem a segunda parte que é de complementação de frases, que é o que eu tinha explicado no início para senhora. A senhora prefere mesmo ir falando ou escrevendo?

Entrevistada: falando.

Pesquisadora: Está bem, então a primeira é “A surdez é”. O que a surdez é para a senhora?

(Pausa em torno de 40 segundos)

Pesquisadora: A senhora quer que eu fale as outras?

Entrevistada: Calma, deixa eu pensar... (risos) Tem que dizer o que que é né? É um problema né?! Difícil de lidar, né?! ...a surdez... a gente supera né?! Lutando, como eu te falei... mas é bem complicado de ter um filho com deficiência, você espera tanta coisa né?! Que vá longe, que estude... você passa a vida toda lutando para ver se consegue alguma coisa. E eu estou já agradecida com o que eu já consegui. Ele já está trabalhando, terminou o segundo grau já é uma grande vitória. A gente supera né?! Não é tão difícil como as pessoas pensam, a gente supera. Acho que é isso aí.

Pesquisadora: A segunda é “Meu filho é...”. Quem é seu filho?

Entrevistada: meu filho é um bom filho. A deficiência tirou a capacidade dele ir mais longe, fazer alguma coisa...Deixa eu ver aqui...(pausa).

Pesquisadora: Como ele é em casa, como ele é (INAUDÍVEL), como ele é com os irmãos?

Entrevistada: Ele se relaciona bem, tem bom relacionamento com os irmãos. Agora, quando a gente não entende ele, ele quer que a gente aceite as coisas que ele quer né?! Se ele quer alguma coisa errada ele quer que a gente aceite. Mas a gente se relaciona bem. Com meu marido é mais difícil, porque não tem sinais. Meu filho Tadeu se relaciona bem com ele...

Pesquisadora: ele tem quantos irmãos?

Entrevistada: Três, ele é o último, o caçula.

Pesquisadora: e assim, ele é tímido?

Entrevistada: é, ele é tímido, muito tímido. Ele é difícil de fazer amizade, as amizades dele é muito pouca.

Pesquisadora: e as amizades dele, são com surdos, com ouvintes?

Entrevistada: ele tem amizade com ouvinte... não sabem LIBRAS mas tem uma boa comunicação com ele, tem uma facilidade. Ele tem um amigo ouvinte, que saía com ele, mas ele casou e foi morar longe. A comunicação deles era muito boa... mas as amizade dele são muito restrita, ele é muito tímido.

Pesquisadora: ele é uma pessoa alegre... fica mais na dele?

Entrevistada: fica mais na dele.

Pesquisadora: e em festa de família, como é? Vocês tem muita família aqui em Brasília?

Entrevistada: não, nossa família é no nordeste.

Pesquisadora: e vocês costumam se encontrar?

Entrevistada: Uhum, agora em janeiro mesmo nós fomos para lá, teve um aniversário. Ele se comunicou com a gente, mas família mesmo, não. Com os ouvintes não. Tinha umas meninas lá surdas, nesse lugar que nós fomos... tinha uma intérprete lá que ajudou ele muito. Ele ficou com elas e foi uma boa para ele.

Pesquisadora: nossa, que bom! Ele se encontrar com outros surdos é muito importante!

Entrevistada: com os parente dele não teve muita comunicação, não. Ficou meio isolado deles.

Pesquisadora: a terceira (frase) “Quando a senhora soube que ele é surdo, como que a senhora ficou?”

Entrevistada: Fiquei bastante triste né?! Fiquei bem para baixo mesmo... Mas depois eu tive a ajuda lá das escolas, é... tinha essa psicóloga que eu te falei. Quando tinha essas reuniões tinha uns filmes para gente ver, para ajudar a gente a superar né?!é..(pausa)

Pesquisadora: é uma coisa inesperada né?

Entrevistada: Isso, é uma reviravolta na vida da gente! Mas tem que superar, tô superando, eu já superei... essa parte difícil já passou.

Pesquisadora: Quando a senhora ficou sabendo como a senhora ficou? Ficou triste, qual foi seu sentimento? O que a senhora achava que tinha sido a causa? Se perguntava “Por que que aquilo estava acontecendo com a senhora?” a senhora se fez essas perguntas na época?

Entrevistada: fiquei pensando se tinha sido por causa da minha idade, mas não, foi por causa da minha alergia mesmo... eu fui lá em São Paulo, levei num especialista lá de São Paulo, levei no otorrino, no neurologista e ele disse que foi a rubéola... mas eu agradeço a Deus que foi só a surdez né?! O que atingiu ele foi só a surdez, porque geralmente ela compromete outros órgãos e ele foi só a surdez. E o médico falou que dava pra desenvolver... ajudar, com fonoaudióloga, né?! Em uma escola, dava pra ele desenvolver, o médico falou para mim. Aí

eu fiquei na expectativa de ajudar, dele alcançar algum objetivo para ele, né?! Acho que é só isso mesmo...

Pesquisadora: então vamos para a próxima. “Na escola ele sempre...” como que ele era na escola?

Entrevistada: era problemático na escola né?! Veio terminar o Segundo Grau já adulto, né... Deixa eu ver, hoje ele tem 26, terminou com 24 anos. Porque é muito difícil para ele, Português é muito difícil para ele...

Pesquisadora: porque é muito diferente né?

Entrevistada: Por exemplo...você já teve contato com a escrita de surdos? Tem uns que são melhor, né? Já outros... o Fernando... ele não usa os artigos, os verbos...

Pesquisadora: é porque a LIBRAS é muito diferente...

Entrevistada: é, eles aprendem tudo na LIBRAS... por isso que é diferente...

Pesquisadora: Hoje, nas escolas, nas provas eles consideram que a língua deles é a LIBRAS, né? A primeira língua. A estrutura é diferente, então eles avaliam mais pela forma que o que eles escrevem é na LIBRAS.

Entrevistada: Nem todo mundo entende o que eles escrevem... quando ele manda mensagem no celular você tem que saber, senão não entende nada.

Pesquisadora: mas é porque não tem os artigos, preposições...

Entrevistada: minha filha disse que ele mandou uma mensagem para ela e ela não entendeu nada e eu tenho que traduzir para ela. E eles escrevem abreviado também né? Aí complica mais, mas é assim mesmo...

Pesquisadora: e como ele era na escola que tinha só ouvintes, quando ele era o único surdo?

Entrevistada: foi complicado... Quando ele era pequeno né, (INAUDÍVEL), não tinha limite, você não sabia como lidar, né? Não entendia... nem professora entendia ele, nem ele entendia ela. Eles fazem muita coisa para chamar a atenção, ele fazia muita coisa para chamar a atenção. Foi muito difícil, mas ele ficou pouco tempo, aí eu fui mudando de escola, mas ele não adaptou em nenhuma, aí eu tive que ir para escola especial.

Pesquisadora: só mesmo na escola especial que ele aprendeu LIBRAS e começou a se desenvolver?

Entrevistada: é, porque lá tem um professor né? Que ajuda, eles tem os métodos para ensinar. (INAUDÍVEL) na escola normal não teve desenvolvimento nenhum e era escola particular...pagava.

Pesquisadora: e mesmo quando era na escola regular, com os ouvintes... ele conseguia fazer amizade?

Entrevistada: não, não... ele ficava bagunçando, mexendo com tudo, não parava! Porque agita né, eles são muito agitados, os surdos. E faziam aquilo, porque é a maneira que eles têm de se comunicar né? É a comunicação deles para chamar a atenção das pessoas.

Pesquisadora: a senhora quer acrescentar mais alguma coisa, que você acha que eu não perguntei?

Entrevistada: ah, acho que eu tô lembrando só disso. Você tá perguntando e eu tô refrescando minha mente (risos)... eu não sabia nem como ia ser aqui, senão eu tinha lembrado alguma coisa. Espero que isso te ajude.

Pesquisadora: não, mas é assim mesmo e com certeza vai ajudar! Então é isso, eu já falei com as outras mães que quando eu for apresentar a monografia eu vou chamar as mães para a apresentação e depois a minha monografia vai ficar disponibilizada para quem quiser ler. Porque é uma forma de ajudar outras famílias, né?

Entrevistada: Naquela época não tinha os meios, a tecnologia né? Em relação à medicina, que hoje o médico já detecta a má formação, faz o teste do pezinho... Naquela época tinha muito surdo, muito deficiente, hoje em dia não. Os médicos estão com mais cuidado, os pais né? Tem mais esclarecimento... Eu não sabia nem que essa doença (rubéola) causava tanto problema, eu tinha que ir muito no médico porque meu outro filho tinha bronquite e tinha muito contato com pessoas doentes... essa doença é triste, não pode passar nem perto da gestante que já está contaminando o feto. Que causa outros danos para criança, como a cegueira, outras mal formação né? Dos membros... do coração, que eu já muitos com problema cardíaco.

Pesquisadora: Realmente, isso depende muito da pessoa, da forma como foi o tratamento... a pessoa pode ficar com diferentes sequelas né?!

Entrevistada: Pode ficar até cego... a pior deficiência que tem é a cegueira, que eu acho. Porque na surdez, o surdo tem a visão, sua vista para lhe guiar... e a cegueira? É triste, porque a pessoa não tem a noção de como vai caminhar, se locomover... ele tem um cão de guarda, mas não se sente seguro...

Pesquisadora: mas assim, cada uma tem os seus caminhos diferentes para o desenvolvimento.

Entrevistada: ah, mas não sei não, para mim a pior que tem é a cegueira.

Pesquisadora: mas cada uma tem o seu jeito... o surdo se guia pela visão, o cego é pela audição... e ele pode usar a bengala... (pausa) E é isso, muito obrigada pela participação da senhora.

*Transcrição da entrevista de Joana*

Pesquisadora: Temos um gravador só de fundo, por causa da questão também de não poder mostrar a pessoa, por causa do sigilo e aí o tema da minha entrevista é "as relações familiares diante de um diagnóstico de surdez de um filho e suas implicações no desenvolvimento educacional". Esta entrevista eu elaborei junto com minha professora orientadora e aí a gente começa assim "Quando foi que a senhora descobriu que sua filha era surda?"

Entrevistada: O problema da Letícia é que, ela nasceu normal, aí com cinco anos de idade, ela nasceu com sopro no coração, aí quando ela tinha cinco anos de idade ela fez cirurgia lá no Hospital A e aí, com mais ou menos um mês que ela tinha feito a cirurgia, eu notei ela com problema de audição, né, aí eu levei no Hospital B, ela fez audiometria e aí, assim, os médicos nem me falaram nada. Depois de muitos anos eu levei ela no Hospital, no "C" e os médico falou que foi provocado pela cirurgia, que foi medicação, que os médicos passaram uma medicação muito alta e isso atingiu o nervo, e aí ficou assim. O nervo que leva a audição, justamente esse o nervo da audição ficou muito prejudicado. Ela não nasceu com problema de surdez não.

Pesquisadora: Então foi depois da cirurgia, por causa da medicação?

Entrevistada: Foi depois da cirurgia, por causa da medicação. Eu acho que médicos ficam uns protegendo os outros; depois de muitos anos, a minha filha começou a trabalhar com advogado e falou que a Letícia tinha direito à indenização, né. Até hoje eu lembro o nome dos médicos, era doutor Lucas e doutor Geraldo. E ela era revoltada, e ela não desabafava. Um dia, ela estava falando que podia ter morrido, aí eu falei "Letícia, você não fez cirurgia em qualquer hospital". Porque naquele tempo os hospitais particulares tinham convênio com o INSS, né, então a cirurgia dela foi feita de emergência, porque estava muito alterado o coração. Foi feito tudo em clínica particular, tudo particular. Eu falo, se talvez tivesse sido feito no Hospital "B", não teria ficado com problema, né. Porque, na mesma época, a menina da minha vizinha fez no Hospital "B", e não ficou com problema.

Pesquisadora: E, assim, como foi o recebimento; ela fez a cirurgia quando tinha cinco anos?

Entrevistada: Foi

Pesquisadora: Mas, com quantos anos que a senhora descobriu, que foi detectado que ela era surda mesmo; foi no mesmo ano?

Entrevistada: Foi, porque teve a audiometria né, e aí era só no ouvido direito, a surdez era mais no ouvido direito; só que aí atingiu o esquerdo. Com espaço de tempo, vai aumentando o problema, né?

Pesquisadora: E, como é que foi o recebimento da notícia para a senhora?

Entrevistada: Não, eu, assim, eu não assustei. Quando a gente é jovem, as coisas acontecem e eu achava as coisas tudo normal. Hoje em dia não, né, já me abala, as coisas me abalam. Pra

mim, assim, como eu era bem jovem na época, eu achei normal. Claro que eu tentei cuidar, fui atrás de aparelho, sabe, essas coisas. Quando ela começou a estudar, ela tinha muita (ênfase) dificuldade. Português e Matemática então, era fatal. Todo ano ela ficava de recuperação, em português e matemática. Aí teve uma professora, que acompanhou ela durante quatro anos, da 1ª a 4ª série, a professora Mariana, do Paranoá, ela me falou que, se fosse o caso de cirurgia, ela iria conseguir, pois ela tinha um sobrinho, que o marido dela trabalhava na Empresa Médica e, assim, ela tentou muito ajudar, porque ela via a dificuldade que a Letícia tinha. Mas depois foi descoberto que não adiantava. O médico explicou para mim assim que o nervo é igual vidro, não tem recuperação, se você perder. E, às vezes, ela é revoltada. Mas, assim, a gente tenta conversar, tanto eu quanto os meninos, os irmãos. Que a gente aqui nesse mundo está sujeito a qualquer hora, um acidente, alguma coisa, perder alguma parte do seu corpo.

Pesquisadora: Então, quando a senhora descobriu que ela era surda, os médicos já indicaram alguma instituição?

Entrevistada: Não

Pesquisadora: Indicaram o uso do aparelho?

Entrevistada: O uso do aparelho foi mais a escola que indicou, porque os médicos mesmo, você sabe que na rede pública até tem médico interessado, mas também tem muito médico desinteressado, que não estão nem aí; porque, na época, se eu soubesse que ela tinha direito a uma indenização, e depois que eu comecei a trabalhar, eu trabalho na perícia médica, estava conversando com os médicos, tem 19 anos que eu trabalho na perícia médica e trabalha no Hospital “B”, ele é otorrino, ele falou que eu tinha que ter documentação, não tinha como eu processar os médicos, pela falta de documentação.

Pesquisadora: Então, foi a partir da escola né, ela entrou com quantos anos?

Entrevistada: Ela é de Abril né, ela entrou com seis anos na escola.

(Celular da entrevistada toca e há uma pausa na entrevista)

Pesquisadora: Então, quando ela entrou na escola, foram os professores que indicaram o uso de aparelho?

Entrevistada: Sim, só que ela não gosta de aparelho, até hoje. Ela tem muito complexo. Quando a pessoa já nasce com o problema, é mais fácil de aceitar, mesmo ela sendo criança. Ela não gosta, ela tem dois aparelhos, mas não gosta de usar.

Pesquisadora: Na escola, a Letícia era a única surda, na sala dela? A senhora lembra?

Entrevistada: Olha, eu não sei, porque, até o ensino fundamental, ela estudou no Paranoá. Depois, o ensino médio ela estudou no Núcleo Bandeirante e lá, já tinha pessoas, já havia até professoras que a acompanhavam, já foi um ensino mais especial.

Pesquisadora: Hoje ela tem quantos anos?

Entrevistada: Hoje ela tem 36 anos.

Pesquisadora: Na escola, era oralização então, ela fazia leitura labial na aula?

Entrevistada: Não, a Letícia é parcial, ela fala, parcial. Assim, depende né, se ela está na cozinha, e de repente o telefone toca na copa, ela escuta. As vezes passa uma ambulância na rua, ela escuta. Depende também da posição que ela está, se ela está mais virada para o lado esquerdo, que é o ouvido que ouve melhor. Mas ela é parcial; graças a Deus ela não é total, não. Ela fala; agora, tem palavras que ela não fala, ela não consegue. Pizza, por exemplo, ela não fala pizza de jeito nenhum (risos). Os meninos ri dela, não tem jeito né, é sem querer. Tem palavra que ela não dá conta de pronunciar, acho que pela dificuldade de ouvir né.

Pesquisadora: É, é por isso mesmo. E quando a senhora fala assim, de costas para ela, ela escuta?

Entrevistada: As vezes você tem que tocar. Ou então falar mais alto. Mas, as vezes para mim, ela não gosta de falar muito alto.

Pesquisadora: Entendi. Então ela entrou na escola e a escola indicou o uso do aparelho. E... em alguma escola que ela estudou, teve língua de sinais?

Entrevistada: Não, não. Foi sempre normal. Essa professora, eu não sei se ela era formada. Acho que ela não era formada em LIBRAS, não. Mas tinha mais alunos, ela não era a única não. Depois ela foi pro exterior, né.

Pesquisadora: Essa foi em qual escola?

Entrevistada: Lá no Núcleo Bandeirante, só que eu não lembro qual é a escola, mas sei que foi no Núcleo Bandeirante. Foi até a minha filha que é formada em Psicologia que falou que ela deveria estudar em escola especial né, para ajudar ela a crescer. Lá eu acho que era tipo um ensino especial, professora que acompanhava o aluno mais de perto. Mesmo sem ter livro, já ajudava, sabe.

Pesquisadora: E, além da escola, a senhora procurou algum outro tipo de atendimento para a Letícia, fez fonoaudiólogo ou conviveu em outros lugares que tinha surdos?

Entrevistada: Não, não. (Pausa). Ela fazia alguns exames lá no Centro de Ensino “Y” na época, né...

Pesquisadora: Mas ela chegou a estudar lá?

Entrevistada: Não. Ela estudou em escola normal mesmo.

Pesquisadora: E hoje ela já está se formando, né?

Entrevistada: Forma no primeiro semestre do ano que vem

Pesquisadora: Faz Letras LIBRAS, né?

Entrevistada: Uhum... Ela termina em Maio e a colação vai ser em Outubro.

Pesquisadora: E, assim, quando vocês ficaram sabendo, a Letícia é a mais velha?

Entrevistada: Não, é a segunda

Pesquisadora: O que é que mudou na casa da senhora, na família, assim, no geral, quando vocês souberam que a Letícia era surda?

Entrevistada: Naquele tempo, os meninos eram tudo pequeno, né. Igual eu estava te falando, quando eu fiquei sabendo, eu, assim, quando eu estava preparando ela para fazer a cirurgia, lá no Centro Médico, no dia me deu uma angústia, sabe. Eu fiquei muito triste. Porque meu marido trabalhava em obras, então tudo era eu quem resolvia. Então, eu assinando os papéis, para ela fazer a cirurgia, eu fiquei angustiada, sabe, pensando “Gente, será que eu estou assinando isto para a morte da minha filha?” Mas eu não tinha opção, né?! Eu tinha que fazer. Ou fazia ou ela morria. Igual te falei, assim, eu não fiquei apavorada quando recebi a notícia, só que depois é que eu fui ser esclarecida, mais tarde, pelo médico. Porque o médico lá do Hospital “B” mesmo não falava nada. Porque tem médico que, se você não procurar, ele não fala, né, você tem que ficar procurando...

Pesquisadora: E por parte de alguma outra pessoa da família, assim, você percebeu se alguma coisa mudou?

Entrevistada: Não. A Letícia foi muito nervosa, sabe. Até o papai falou que, depois que ela operou, que ela mudou, porque, tinha dia que ela chorava o dia inteiro. Antes de fazer a cirurgia, ela chorava o dia todo. O médico me falou que todo mundo que tem sopro no coração é muito nervoso. Teve um dia que eu achei tanta graça. Um dia a mamãe estava lá em casa e bateu nela e a Letícia entrou debaixo da cama e falou “Ô velha sem vergonha!” (risos)

Pesquisadora: (risos)

Entrevistada: Ela tinha quatro anos, e ficou nervosa, ela era pequenininha. Toda a vida ela e a mamãe nunca combinou. Agora sim, que eu ando conversando com ela, porque a mamãe morou comigo dez anos, né? Eu falo “Você quer que alguém me maltrate. Então não maltrate minha mãe. Minha mãe tem que ser bem tratada”. E, aí ela está entendendo mais a mamãe, sabe...

Pesquisadora: Entendo. E, assim, como que foi, é, essa pergunta já foi um pouco respondida, mas, como que foi o processo de escolarização dela. Quais foram as escolas... Foi sempre em escola regular, né?

Entrevistada: Foi, foi. Porque naquele tempo não tinha né. Você tinha só o Centro de Ensino “Y”, mas tinha que ser perda total.

Pesquisadora: Entendo. E sempre com oralização, né. Até pelo fato de ela não ser surda totalmente, não ser surda profunda. Foi assim desde que ela entrou na escola, até o fim do Ensino Médio?

Entrevistada: Foi.

Pesquisadora: E a escola, dialogava com a família?

Entrevistada: Não. Igual eu te falei, foi só essa professora né, que acompanhou esses quatro anos, que preocupou e quis ajudar, tentou, pôs a gente no carro, ia em um lugar, ia em outro. Fomos no hospital, naquele tempo, foi o Hospital “N”, eu acho, não lembro agora. Eu sei que essa professora se interessou muito, querendo ajudar, sabe?

Pesquisadora: E, além dela frequentar a escola, ela fazia algum tipo de reforço?

Entrevistada: Eu não me lembro muito bem, mas parece que no Bandeirante, naquela época ela tinha reforço. Tem tanto tempo né, a gente vai esquecendo as coisas. Porque era assim, ela ficava de recuperação em Matemática e Português. E a Letícia era muito esforçada, ela quase não dormia, ela estudava muito. E eu acho que os professores viram o interesse, o esforço dela. E os professores faziam o reforço e eles passava, sabe?

Pesquisadora: E como que a senhora participou da vida escolar dela?

Entrevistada: Assim, como eu tive muitos filhos, eu ia na escola mais quando me chamavam, né. Porque a Letícia não era de bagunça, quer dizer, até teve um dia que ela entrou na porrada com uma menina na sala de aula (risos). Mas isso foi coisa simples, né. Mas assim, ela sempre foi comportada. Aí eu só ia quando me chamava, porque eu tinha os outros meninos pequenos, né, e eu não podia tá saindo, né?

Pesquisadora: Entendo... e...qual foi e qual é a sua expectativa em relação a escola, a aprendizagem dela. Sua expectativa a ela, mesmo, entendeu?

Entrevistada: Como assim, o que eu tenho que falar?

Pesquisadora: assim, o que a senhora espera, no desenvolvimento dela?

Entrevistada: Assim, como eu te falei, a Letícia é muito dedicada, é esforçada. Porque ela estava trabalhando. Estava trabalhando no FHJ. Ela era terceirizada e foi mandada embora e agora ela está só em casa, mas, as vezes, quando ela estava trabalhando, ela chegava correndo porque tinha algum debate, porque era a distância, né, o curso (falando sobre o curso de Letras LIBRAS). Então, ela é muito esforçada, eu vejo ela formada, com um emprego, porque ela mesmo, ela corre atrás, ela nunca precisou que eu corresse atrás das coisas. Depois que ela descobriu a associação, tudo foi ela que descobriu, sabe. Ela que foi atrás.

Pesquisadora: Ela começou a participar da associação de surdos com quantos anos?

Entrevistada: Foi depois dos 20 anos que ela começou, eu não lembro bem, mas foi depois dos 20 anos, né?

Pesquisadora: Quando ela estudava, ela chegou a estudar em alguma escola que tinha mais surdos, além dela?

Entrevistada: Sim, lá no Bandeirante tinha...

Pesquisadora: Na escola que a professora era preocupada né. Nessa época, ela estava em qual

série?

Entrevistada: Eu sei que ela fez o Ensino Médio no Núcleo Bandeirante; tem até uma menina que liga para ela até hoje, porque elas estudaram juntas e ela também é parcial, ela também fala, também ouve um pouco. Então eu não sei se tinha mais, mas pelo menos essa menina eu sei que tinha, ela que era parcial também.

Pesquisadora: Nessa época do Ensino Médio, ela não falava LIBRAS, ainda?

Entrevistada: Não. Porque LIBRAS é novo no Brasil, né. Pelo menos em Brasília, não é igual no Rio de Janeiro...

Pesquisadora: É mais recente mesmo. As escolas, até pouco tempo atrás, eram mais na questão da oralização mesmo. Oralização, uso do aparelho...

Entrevistada: Porque, quem quisesse estudar LIBRAS tinha que ir pro Rio de Janeiro, não é no Rio?

Pesquisadora: Olha, lá tem o ESEDEC, que é uma escola para surdos, e ela é bem antiga. Ela é desde mil oitocentos e alguma coisa.

Entrevistada: É porque Dom Pedro, não sei se foi Dom Pedro I ou Dom Pedro II que teve um filho, um deles teve um filho, né. E, por isso, ele trouxe o ESEDEC pro Brasil. Mas eu quero até estudar isso (risos). Eu gosto de estudar sobre História.

Pesquisadora: Mas é bem legal mesmo...

Entrevistada: Acho que foi o Dom Pedro II, que teve um filho com deficiência auditiva.

(A entrevistada preferiu que a segunda parte da entrevista, de complementação de frases, fosse feita oralmente)

Pesquisadora: Então, tivemos estas questões, né, que a gente já fez, que eram pra ser respondidas na conversa mesmo, e agora tem essas quatro que é como se fosse a senhora mesmo escrevendo.

Entrevistada: Porque, até que eu tenho um raciocínio assim, rápido. Mas tem mais de ano que eu uso remédio uso controlado, então às vezes eu tenho um pouco de dificuldade de raciocinar (risos).

Pesquisadora: Não se preocupe...

Entrevistada: A surdez é o que? eu tenho que falar sobre a surdez?

Pesquisadora: Isso, o que a senhora acha que é a surdez. A senhora prefere só conversando ou quer escrever?

Entrevistada: Você escreve então...

Pesquisadora: Tudo bem, pode falar.

Entrevistada: Eu acho assim, que é uma deficiência que não é recuperada, mas a pessoa, depois de ter LIBRAS, né, igual eu assisti a formatura de 36 alunos de uma turma de Brasília, quer dizer, do Brasil, não é um problema que vai fazer eles se sentirem inválidos, sem terem como fazer nada, sem poderem fazer nada. Eu achei muito bom, porque eles estão se sentindo assim, pessoas capazes de crescer na vida igual às outras pessoas, mesmo que tenham muita dificuldade, mas são capazes de crescer também.

Pesquisadora: A segunda questão é “Meu filho”, no caso da senhora, “Minha filha é”... Quem, pra senhora, é a sua filha?

Entrevistada: Olha, para mim, igual eu falei, apesar do problema, ela é uma pessoa esforçada. Ultimamente ela não está muito bem, ela sente muita dor. Mas tem dia que, mesmo com o problema, ela é uma pessoa esforçada. E ela tem muito incentivo assim da família, dos irmãos. Tem minha outra filha, que é formada em Psicologia. Meu filho caçula, que é professor de Matemática. A gente já tinha falado com ela ano passado, o meu filho falou, né, que a gente ia procurar um emprego, para ajudar ela a fazer uma boa faculdade, porque final de curso é mais puxado, né. Então, eu acho assim, que, além dela ter muito apoio da família, tanto minha, porque ela não tem pai, mas o apoio da mãe e dos irmãos. O dia que ela está pra baixo eu falo com ela “Letícia, todo mundo tem problema, mas a gente tem que ser maior que os problemas. A gente tem que procurar crescer. É difícil mas tudo na vida é difícil. Tudo que é bom é difícil, mas a gente tem que procurar vencer, ser maior que os problemas”

Pesquisadora: A próxima é “Quando eu soube que ela é surda, eu fiquei...”

Entrevistada: Como eu te falei, eu não fiquei abalada. Porque, quando a gente é nova, é muito engraçado como a gente recebe as coisas...

Pesquisadora: Foi diferente?

Entrevistada: Hoje em dia qualquer coisa me abala, as minhas emoções. Mas, quando eu fiquei sabendo, eu recebi normal. Aquilo não me causou, nem assim, uma preocupação, que ela não poderia ser alguém na vida, não. Eu recebi, como se fosse normal. Porque eu acho assim, quando você recebe as coisas como normal, é mais fácil de você se recuperar. Agora não, perdi meu marido, fiquei depressiva. Tudo para mim é mais difícil agora. Quando era mais jovem não, nada me abalava, sabe?

Pesquisadora: “Na escola, ela sempre...”

Entrevistada: Foi boa aluna, apesar de ter dificuldade com Português e Matemática, ela foi boa aluna (risos). Parece que ela nunca ficou de recuperação para repetir o ano. Ficava de recuperação em Português e Matemática, mas estudava e passava.

Pesquisadora: E a questão do comportamento dela na escola. Ela achava bom ir para a escola?

Entrevistada: Achava, ela nunca teve problema em não querer ir para a escola. Nunca teve. Sempre gostou de estudar.

Pesquisadora: E ela fazia muitos amigos na escola?

Entrevistada: Não. Meus meninos nunca foram assim, de fazer muita amizade, com ninguém. Até porque eu nunca gostei. Porque como eu tive seis filhos, eles nunca tiveram, quase com ninguém, a não ser com o pessoal da igreja, porque nós somos evangélicos. Mas de levar amiguinho pra casa, eu nunca gostei, porque já era menino demais, né. O que eu ia fazer com tanto menino, né. Agora, para estudar sim. Fazia grupo, de três, quatro pessoas para estudar. Sempre eles fizeram. E a Letícia faz isso até hoje. Ir para a casa de alguém, estudar. Alguém que já é formado, para ajudar. Alguém ir lá pra casa para estudar com ela. Isso ela faz. Mas, lá em casa eu nunca gostei, eu sou muito sistemática (risos)

Pesquisadora: (risos) Mas é porque são muitos né. Imagina quando todos eram pequenos, aquele tanto de criança, correndo pela casa...

Entrevistada: Pois é. E eu comecei a trabalhar, eles eram todos pequenos. A minha caçula tinha dois anos quando eu comecei a trabalhar. Tem vinte e cinco anos que eu trabalho, então, assim, a minha atenção para eles era muito pouca. E os mais velhos cuidavam dos mais novos. E a Letícia tinha aquele instinto de homem, sabe. Se os meninos arrumassem uma pipa para eles, ela arrumava uma pipa para ela (risos). Ela sempre foi assim, de brincar com os meninos, porque eu só tive dois filhos homens, e as quatro meninas. E era assim, se os meninos arrumassem uma coisa para eles, ela arrumava também. Se arrumassem biloca, ela arrumava também, para brincar com eles. Porque naquele tempo, a gente não tinha dinheiro para ficar comprando boneca, brinquedo para as meninas, porque eram as quatro meninas e meus meninos também não tinham, então eles mesmos inventavam os brinquedos, faziam os brinquedos e ela era muito assim, de gostar de brincar com o brinquedo dos meninos... era biloca, era pipa...

Pesquisadora: Eu mesmo, quando meu irmão brincava de biloca eu ia junto, ia soltar pipa (risos)

Entrevistada: (Risos) aí fica meio estranho, né?

Pesquisadora: É não... Eu acho que a maioria das meninas, principalmente quando tem irmão, elas gostam sim de brincar. Então, eu acho que é isso. A senhora quer acrescentar alguma coisa?

Entrevistada: Não, isso é você que sabe, né, você que precisa para fazer o seu trabalho. Agora a minha filha está estagiando lá no Guará. Ela está dando aula para os professores. Acho que é estágio obrigatório. Deve ser currículo que a faculdade mandou, né, para a escola lá, porque a gente mora no Paranoá e aí apareceu essa escola no Guará, né. Ela fica lá o dia inteirinho.

Pesquisadora: Lá na escola, né?

Entrevistada: É. E ela também está ajudando a igreja que eu te falei, a Igreja de Deus, lá na, acho que é na L2 Sul. Ela tá dando aula também...

Pesquisadora: Vocês conversam mais em casa por leitura labial?

Entrevistada: Não, a gente conversa normal, porque a Letícia ouve. O que você procurar, ela

responde. Se você vê que ela não entendeu você procura de novo...E aí ela entende. E ela lê também. Porque a maior parte dos deficientes auditivos tem leitura labial. As vezes ela entende, ela conversa normal. Ela tem celular, não precisa você mandar mensagem. Porque o deficiente se comunica por mensagem né, e a Letícia não. Você pode ligar no celular. As vezes ela não escuta, mas as vezes ela escuta. Ontem mesmo eu liguei duas vezes, e na segunda vez ela atendeu, ela escutou o celular tocando. Não é aquela surdez profunda, né. Mesmo que tenha atingido os dois ouvidos, tem um que ela escuta bem melhor

Pesquisadora: É, porque a maioria dos surdos mesmo se comunicam por mensagem de texto, com os pais, né. Eu já fiz até uma entrevista com outra mãe e ela falou que quando ele sai, ela pede para mandar mensagem quando ele chega nos lugares, para falar que chegou bem. E ele sempre manda, dizendo que chegou bem, da casa da avó. Então, eu acho que é isso. Muito obrigada, pela senhora ter vindo...

Entrevistada: Pois é, precisando de mim, eu sou aquela pessoa que está disponível. Como eu sou ajudada, eu quero ajudar, sabe?

Pesquisadora: Então, mais uma vez, muito obrigada. A senhora guardou o seu<sup>26</sup>. E aí eu já fale para as outras mães que, quando eu for apresentar a monografia, eu quero chamar para ver a apresentação...

Entrevistada: Sim, eu quero participar...

Pesquisadora: E, depois a monografia vai ficar disponível para vocês lerem. E a gente está se organizando para abrir o grupo de pais, de atendimento de pais. Ainda falta algumas coisas para fazer, tem outros pais que não vieram no dia da inscrição, mas querem participar também.

Entrevistada: Pois é, eu acho que é importante. Igual esta reunião que eu participei, que tem muitos anos, que tinha uma mãe que o filho, depois de uma certa idade, teve meningite, ele ficou total. O caso dela ficou mais difícil, né. Porque ela teve que se adaptar, foi com 24 anos... Agora, a Letícia não. Acho que foi por isso que não me abalou tanto, porque não era total; eu via que ela tinha dificuldade, eu falava e ela não ouvia. E antes ela ouvia normal...

Pesquisadora: É, geralmente o uso de remédios muitos fortes, ou, às vezes, quando se demora muito tempo tomando um remédio, ele causa mesmo a surdez.

Entrevistada: Mas a medicação foi dada lá no Hospital...

Pesquisadora: Deve ter sido uma dose muito forte...

Entrevistada: Um dos médicos, otorrino, falou para mim, defendendo, né, o outro médico, falou para mim que a vida é mais importante que qualquer órgão do corpo. Querendo dizer que o médico passou, porque achou que ela poderia ter uma infecção hospitalar, né. Não sei se ele estava só defendendo ele, ou queria mesmo dizer isso. Aí depois eu conversei com o

---

<sup>26</sup> Referindo-se ao TCLE.

médico, na perícia, o doutor Renato, que era cardiologista. E ele me disse, ele falou, o que eu queria falar, fugiu agora. Ele quis falar que eles eram médicos bons e o Hospital “A” sempre foi um bom hospital. E eu me pergunto se tivesse sido feito no Hospital de Base, se tinha ficado com esse problema.

Pesquisadora: É, a gente sempre faz essas perguntas, mas a gente nunca vai saber. Mas o que importa é que hoje ela está bem, terminando a faculdade. E, problemas, todo mundo tem...

Entrevistada: E eu espero, porque meu filho, que é professor de matemática, ficou quatro anos trabalhando sendo professor de contrato, né? E aí, no ano passado ele parou de trabalhar, no meio do ano, e ficou só estudando, e ele foi chamado em fevereiro, na primeira convocação de fevereiro. E, igual a minha filha falou para ele, porque ele teve muitos problemas, ele quase desistiu do curso, ela falou “Olha Carlos, um professor não fica rico, mas é um pé-de-meia para você, você pode fazer outra faculdade, outros concursos e sair da sala de aula”.