



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

“SÓ USO A PALAVRA PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS”: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A SURDEZ

ROSA MARIA GODINHO MONTEIRO

ORIENTADORA: FÁTIMA LUCÍLIA VIDAL RODRIGUES

BRASÍLIA, 2011

“SÓ USO A PALAVRA PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS”: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A SURDEZ

ROSA MARIA GODINHO MONTEIRO

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

“SÓ USO A PALAVRA PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS”: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE A SURDEZ

ROSA MARIA GODINHO MONTEIRO

Comissão Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a.Dra. Cristina M. Madeira Coelho
Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Prof^a.Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar
Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/ Professora da UNIP

Brasília, 19 de Dezembro de 2011

Aos surdos, que me fizeram escutar.

AGRADECIMENTOS

A Professora Celeste Azulay Kelman, pela primeira semente.

A Professora Edeilce Buzar, por toda pareceria, amizade, luta e ensinamentos.

A Professora Daniele Nunes, pelo apoio, acolhida e aprendizagem.

A Professora Cristina Coelho pelos ensinamentos, paciência e conversas.

Ao Professor Bianor Barra, pela preocupação, apoio e toda “desorientação”.

A Professora Fátima Vidal pela paciência, ternura e por saber o meu limite, sem que eu dissesse uma palavra.

A Professora Fátima Guerra, pela travessia.

A Professora Simone do Amaral, pelo encantamento.

A Professora Alexandra Rodrigues, pelo encontro.

Aos amigos do grupo Surdez e Sofrimento Psíquico IP/UnB.

Aos amigos do PET-Edu por toda caminhada e pelos laços futuros.

A Amanda, por tudo que me ensinou.

Danise (querida mãe e amiga), Leonardo, Álvaro, Aninha, Ingrid, Dânnia, Cris, Gabi, Lívia, Tamine, obrigada por tudo. Sempre.

MONTEIRO, R.M.G. **“Só uso a palavra para compor meus silêncios”**: um estudo de caso sobre a surdez. Brasília/DF. Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação, 2011.

RESUMO

A identidade surda está centralizada na premissa: é na língua de sinais que o sujeito constrói e legitima sua identidade, pois, é a partir desta língua que o surdo recorta e significa o mundo. Para além desta questão e a partir da perspectiva histórico-cultural da subjetividade, este trabalho pretende investigar quais as condições de produção que permeiam a construção da identidade, tendo como sujeito uma surda oralizada. A metodologia de caráter qualitativo norteou o estudo de caso que teve nas entrevistas semi-estruturadas o instrumento principal de acompanhamento e registro da fala do sujeito da pesquisa. O estudo a partir da análise dos sentidos subjetivos aponta para a complexidade que permeia o processo de construção da identidade surda, que são as singularidades históricas, sociais, afetivas, psicológicas e familiares, como também a trajetória de vida de cada sujeito.

Palavras-chave: Surdez. Identidade surda. Subjetividade

ABSTRACT

Deaf identity assumes the following premise: the deaf individual builds and legitimizes his identity within sign language because it is from this language which he frames and gives meaning to the world. Beyond this issue and from a cultural-historical perspective, this work intends to investigate the conditions of production which pervade identity formation through interviews and written production of a single oralized deaf individual. The study from the analysis of subjective meanings points to the complexity which permeates the process of deaf identity formation: historical, social, affective, psychological and familial singularities, as well as the life history of each individual.

Keywords: Deafness, Deaf identity. Subjectivity.

SUMÁRIO

MEMORIAL	8
INTRODUÇÃO.....	14
1. A SURDEZ: UM PROBLEMA DOS SURDOS OU DOS OUVINTES?.....	19
1.1. A Cultura surda (ou A resistência)	25
Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural	25
2. A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM É A SUA INCOMPLETUDE	29
2.1 Tem mais presença em mim o que me falta	34
3. A MUDANÇA DE PARADIGMA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E OUTRAS HISTÓRIAS: HÁ QUE SE MUDAR A PRÁTICA OU O DISCURSO?	38
3.1. VAI SER GAUCHE NA VIDA!.....	40
4. PARA QUEM ESTÁ ANSIOSO CADA SINAL QUE ROMPE A NORMA SURGE COMO AMEAÇA.....	43
4.1 Eu reduzida a uma palavra? Porém, meu nome íntimo é zero, um eterno recomeço	44
5. SÓ USO A PALAVRA PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS.....	46
a) Surdez e deficiência.....	46
b) A escola.....	48
c) Efeito secundário da deficiência	50
d) Identidade.....	52
6. SERÁ QUE A PROSA TEM FIM?	55
7. E AGORA, JOSÉ?.....	57
8. REFERÊNCIAS	58
LACERDA, Cristina. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos CEDES. vol.19 n.46 Campinas: Unicamp, 1998.....	58
8. APÊNDICES.....	60

MEMORIAL

O INÍCIO

Iniciei meus estudos com quatro anos no Jardim de Infância 208 Sul, o que foi algo de muita felicidade para mim, pois eu queria muito aprender a ler. Segui para a Escola Classe 209 Sul onde cursei até a 4ª série do Ensino Fundamental I. Dei continuidade ao ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 408 Sul.

Meu Ensino Médio foi decisivo para formação. Decidi que faria o Curso Normal, o Magistério e ingressei na Escola Normal de Brasília, sendo a última a turma de Brasília a se formar no Curso Normal. Já no magistério, meu interesse pela Educação Especial apareceu, mas inicialmente foi voltado para as dificuldades de aprendizagens, onde realizei o meu primeiro ano de estágio supervisionado em uma sala de recursos voltada para a especificidade desses alunos.

Já no meu segundo ano de estágio, onde eu tinha que desenvolver um projeto de pesquisa e regência, resolvi que ficaria na sala de Educação Especial com alunos surdos. Ali estava todo o meu interesse e a minha paixão pelo tema e, principalmente, pela LIBRAS.

Após me formar no magistério, fiz o concurso para professor do GDF, fui aprovada e comecei a atuar em uma escola classe do Núcleo Bandeirante. No ano de 2004/05, iniciaram-se as primeiras tentativas de inclusão. Para o governo desse ano, inclusão consistia em acabar com os centros de ensino especiais, e “jogar” os alunos em uma sala regular. Digo “jogar” porque foi o que ocorreu. Os professores não tinham preparo, não foi feito muito e foram oferecidos poucos cursos de capacitação, esses eram feitos quando o professor já estava em sala de aula, lidando com seus alunos singulares.

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL: A DECISÃO

Fiquei em uma sala de aula de 1ª série, onde eu tinha 28 alunos, quatro deles vinham de classes especiais. dois eram surdos e os outros dois tinham Síndrome de Down. Eu fiquei muito surpresa, mas ao mesmo tempo muito feliz. Eu só não sabia

como iria proceder, me sentia insegura. Era o meu primeiro ano de profissão, e eu tinha 17 anos. Lembrei de meu sentimento de felicidade por estar ali, eu queria muito e fiquei muito feliz em recebê-los. O que eu não sabia, era que a minha classe era única da escola com alunos com necessidades educacionais especiais, e que isso tinha sido decidido pela escola por eu ser a mais nova e vir de um contrato temporário. Era como se fosse um castigo. Nenhuma professora queria ter alunos “assim” em sua sala. Isso não foi suficiente para me desanimar.

O ano letivo começou e eu fui tentando alfabetizar minha turma. Felizmente nessa parte o curso normal cumpriu mais do que o que propôs: eu tinha bastante prática em sala de aula, sabia o funcionamento de escola pública, conhecia os procedimentos, já tinha feito isso durante 4 anos em sala no curso.

Os meus dois alunos surdos eram oralizados, e aparentemente era mais “fácil” lidar com eles. Eu conhecia o básico de LIBRAS e eles conheciam um pouco mais, mais ainda estava se formando em suas cabecinhas a estrutura dessa língua. Então eu comecei a trabalhar com muitas gravuras de jornais e revistas, associadas às letras do alfabeto, afinal a Secretaria de Educação cobrava muito que ao final do ano TODAS as crianças estivessem lendo e escrevendo. Decidi ficar com meus quatro alunos especiais no contra turno da aula, no horário de minha coordenação. Organizei uma forma para que viessem em horas separadas, pois eu sei que não conseguiria trabalhar com os quatro de uma vez só. Cada dupla ficava comigo duas tardes por semana. Em um dia de atendimento aos surdos, um deles me falou: “TIA, É MUITO MELHOR QUANDO É SÓ A GENTE. EU APRENDO MUITO MAIS.” O outro concordou e disse: “MUITAS CRIANÇAS FALANDO É RUIM”. Essa experiência foi o início de uma reflexão que se desenvolveria mais tarde na graduação. Inclusão pra quem?

Então eu comecei com uma estratégia que tinha aprendido na sala de recursos no curso normal: pasta de linguagem. Consistia em gravuras e seus respectivos nomes em letras de forma, a fim de aumentar o vocabulário ir exercitando o reconhecimento das letras e sílabas. Fui trabalhando com junto com eles, e a cada palavra aprendida, eles me ensinavam o sinal. Foi então que um deles falou: “TINHA QUE SER TUDO EM SINAL. EU VOU TE ENSINANDO, TIA”.

Aquilo só me mostrou que eu tinha muito a aprender com eles. E então fizemos uma pasta de sinais. Foi um aprendizado enorme e eu me sentia cada dia mais feliz. Nesse determinado momento, a escola decidiu oferecer um curso de LIBRAS de 40

horas para os professores. De nove professoras só foram três. Eu fui na tentativa de melhorar meu trabalho em sala, mas o curso era muito básico e eu senti que estava perdendo tempo.

O ano foi acabando e se criou um vínculo muito grande entre nós três. Meu contrato seria renovado e eu pedi na regional que eu continuasse naquela escola e que se possível, pudesse acompanhar esses alunos na 2ª série. Consegui acompanhá-los no ano seguinte, e nosso trabalho foi ficando cada vez melhor. Em maio deste mesmo ano, a professora regente voltou, pois tinha saído de licença e eu tinha ficado no lugar dela. Tive que sair de sala. Foi muito difícil, mas eu estava ciente de que a qualquer momento isso poderia acontecer. Os meus alunos choraram bastante e foi muito doloroso ter que largar o processo no meio do caminho.

Dois meses depois, fui à escola para resolver algumas coisas e aproveitei para passar na turma para vê-los. Para minha surpresa, os alunos estavam no final da sala, na ultima fileira, bem afastado do quadro e tendo seu campo visual prejudicado. Naquele momento eu soube que se a política publica não mudasse de maneira efetiva, que promovesse uma mudança permanente em sala de aula, nada adiantaria. Essas experiências foram decisivas para minha a construção do meu caminho, para o meu pensamento, e para minha atuação futura.

EXPERIÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília no primeiro semestre de 2008. Eu estava certa que meu curso iria proporcionar toda a base necessária para a minha atuação em sala de aula com educandos com necessidades educacionais especiais, e que eu aprenderia muito mais.

Quando o primeiro semestre começou, eu me senti perdida. As matérias não tinham nenhuma ligação, tudo era muito divagante. Habituada com a entrada em sala de aula desde o segundo mês de aula no início do curso normal, fiquei surpresa ao ver que esse momento aconteceria no curso de Pedagogia tardiamente e, partiria de uma escolha minha. Já que era uma escolha minha, e o curso deixava tudo e todos muito livres, decidi procurar quais as possíveis áreas de Educação Especial na Faculdade de Educação.

Conheci a professora Celeste Azulay Kelman no meu terceiro semestre, no projeto 3. Seu projeto era sobre Surdez e eu sabia que estava no lugar certo. Nesse

momento, senti um conforto incrível e uma certeza muito forte de que estava no lugar certo. Fui conhecendo mais a fundo o mundo da Surdez, as teorias vigentes, e os lugares que atendiam os surdos de Brasília em sua fase de escolarização. Tenho que confessar que muita coisa havia mudado desde o meu tempo em sala, mas os mesmos problemas estruturais permaneciam. Minha experiência com a professora Celeste foi decisiva em minha formação. A cada dia crescia a minha vontade de estudar mais profundamente a questão da surdez.

Continuei com a professora Celeste por mais um ano e meio, quando com uma parceria com o Instituto de Psicologia, ela convidou seu grupo de projeto 3 e 4, para participar de um projeto no CAS – Centro de Apoio ao Surdo, voltado para as mães de surdos. Conheci a professora Daniele Nunes do Instituto de Psicologia da UnB, com quem teceria importantes laços profissionais e pessoais.

Iniciamos o projeto “Surdez Pais” e fizemos uma pesquisa sobre a família de surdos. Foi uma experiência incrível e de muito aprendizado, nos rendendo um belo artigo sobre surdez e família. No final daquele mesmo ano, 2009, infelizmente a professora Celeste anuncia sua saída da Universidade de Brasília. Eu sabia que começaria um novo ano de muitos desafios acadêmicos.

O curso de Pedagogia da UnB está dividido por projetos. Os alunos vão se organizando em suas áreas afins e construindo sua formação, que pode ser feita de maneira aleatória. Infelizmente esses projetos são dos professores, e não de um eixo curricular, de uma área de estudo da universidade. Com a saída da professora Celeste, sai também a linha de estudo sobre Surdez, tanto na graduação, como na pós-graduação. Eu me vi de mãos atadas e perdida em pleno início de projeto 4. Com quem em faria? Paralelamente a esses conflitos, foi convidada para participar do projeto da Prof.^a Daniele Nunes, no Instituto de Psicologia. Fiquei muito feliz e me vi novamente, encontrando meu rumo acadêmico, e, principalmente estaria ao lado de uma grande profissional e pessoa, a professora que me ajudaria dar continuidade à minha vida acadêmica.

Participava de um grupo chamado Surdez e Sofrimento Psíquico, que mais adiante seria um projeto de atendimento à comunidade surda de Brasília. Esse projeto coordenado pelo professor Ileno Izidio da Costa e Daniele Nunes, é um projeto pioneiro no Brasil, por se tratar de um atendimento psicoeducativo para surdos. Minha participação nesse grupo me deixava mais tranquila, pois eu estava tendo uma excelente

base e uma excelente oportunidade de crescimento acadêmico. Faz-se necessário afirmar, que este projeto mudaria minha trajetória, principalmente ao que diz respeito ao tema desse trabalho, pois o meu foco de pesquisa e interesse mudaria a partir das questões que surgiriam nesse processo.

Nesse mesmo projeto, conheci a professora Edeilce Buzar, que mais tarde seria um elo importante e fonte inspiradora em minha formação. Sob orientação da Prof.^a Daniele Nunes, iniciei um trabalho de pesquisa junto com a prof. Edeilce Buzar, que precisava terminar sua monografia do curso de Psicologia da UFMA. Fiquei auxiliando na pesquisa, tanto no trabalho de campo, quanto no trabalho teórico. Foi uma parceria incrível e, especificamente nesse momento, com contato com surdos adultos, pude ir definindo meu campo de pesquisa. A monografia da professora Edeilce, era sobre identidade surda, e tocava em alguns pontos em que eu estava interessada em pesquisar. Exatamente aqui, a partir da narrativa de surdos adultos sobre a descoberta da LIBRAS, da identidade surda, me vi diante do meu tema de pesquisa: O intrigante e maravilhoso caminho em busca de si mesmo, a construção da identidade surda.

Mas, eu precisava encontrar uma continuidade na Faculdade de Educação, pois eu precisava me formar. Nesse mesmo tempo, enfrentei minha primeira greve. A greve durou quase três meses, e isso atrapalhou muito minha continuidade acadêmica. Nesse mesmo período, conheci a professora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, também da área de educação especial, mas sua área é Autismo e Psicose. Ela me acolheu de maneira singular, e fiz meu primeiro trabalho de iniciação científica, PIBIC, na área de Autismo e Psicose e suas relações com a escrita. Não era meu foco, mas me proporcionou uma ampla visão de outras áreas da Educação Especial, e, principalmente, me ajudou a ver a realidade em sala com essas crianças, já que a linha dessa pesquisa está voltada para inclusão.

Entrei em contato com o professor Bianor Barra, professor da área de Educação Especial na Faculdade de Educação. Sua especialidade é estimulação precoce. Grande conhecedor de educação especial, o professor Bianor me estendeu a mão, aceitando o desafio de me orientar no que fosse possível. Aceitei o desafio e começou uma parceria de grande força e importância para mim. Contava mais uma vez, com pessoas decisivas em minha formação.

Iniciei meu projeto 4, que corresponde ao estágio supervisionado, às cegas. Eu corri atrás de tudo. Por um lado foi bom, mas por outro eu me vi angustiada e perdida.

Até que a professora Edeilce Buzar conseguiu orientar o projeto 4, me deixando mais tranquila, principalmente quanto à questão pedagógicas, ao que diz respeito à educação de surdos.

Paralelo a isso, iniciei meu curso de LIBRAS na FENEIS e também se iniciou o atendimento psicoeducacional para os surdos. Eu tive a felicidade de fazer parte da equipe que fazia esses atendimentos, que é baseado na tríade psicólogo, interprete e pedagogo.

Nesse grupo focal, pude vivenciar mais de perto os processos e experiências que passam os jovens surdos.

Da parceria da iniciação científica, retomo os laços com a professora Fátima Rodrigues, que aceitou me orientar neste trabalho, mesmo não sendo sua área específica, me estendendo a mão mais uma vez.

Chego até aqui com a sensação de que ainda preciso fazer muito mais, porém, como foi bom contar com pessoas tão importantes durante minha formação e, principalmente com a voz desses tantos surdos, que não me deixou calar.

INTRODUÇÃO

A condição social do surdo é marcada no discurso social pelo lugar de incapacidade, limitação e inferioridade. O não-pertencimento à sociedade majoritária (ouvinte) trouxe estigmatização e exclusão, sendo que a situação da surdez ficou, tradicionalmente, relegada à problemática da deficiência.

A preocupação com as questões da educação de surdos está datada desde o século XVI-XVII. O espanhol Ponce de Leon foi o primeiro professor de surdos que se tem registro histórico e educacional. Ainda no século XVI, ele foi responsável pela criação do alfabeto manual, que servia como estágio para a língua falada e escrita. Em 1755, na França, é fundada a primeira escola voltada exclusivamente para surdos, tendo como base pedagógica o acesso à leitura e a escrita pelos Sinais. A legitimação da língua de sinais teve como principal representante, o abade Charles M. De L'Epée, que foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características lingüísticas. A partir destes estudos e das características dessa língua, originou-se o “método francês”, que era uma proposta educativa a partir da língua dos surdos, na época ainda referenciada “linguagem gestual” (LACERDA, 1998). O primeiro livro sobre o tema foi escrito por Juan Pablo Bonet (1620) “Redución de las letras y arte para enseñar y hablar los mudos”, em que o autor defende a utilização da escrita digital na atuação de pais e tutores das crianças surdas para aprendizagem da língua escrita e oral.

Somente em 1880, a partir do Congresso de Milão, a discussão sobre a integração educacional e social dos surdos parece percorrer vias contundentes. Foi decidido, por votação, o uso exclusivo do método oralista na educação de surdos, em toda a Europa. Essa situação impediu de forma radical o uso da língua de sinais nas práticas educacionais, devendo o ensino seguir o viés da aprendizagem e treinamento da língua oral.

Segundo Skliar (1997), existiram dois grandes períodos na história da educação de surdos: um período que vai até a primeira metade do século XIX, no qual era comum se perceber as práticas educativas voltadas para inclusão da língua de sinais nos

processos educacionais e, uma fase posterior (iniciada em 1880), na qual houve o predomínio da oralização como forma principal (muitas vezes, exclusiva) de recurso educacional. Era cotidiano, nas escolas, amarrarem as mãos das crianças surdas para impedirem a sinalização, bem como obrigá-las aos árduos treinamentos para oralização. Essa prática rapidamente espalhou-se pelo mundo, marcando um período de grandes dificuldades na educação do surdo.

A oralização demonstrou-se ineficiente na aprendizagem do surdo e na sua integração social (ANDRADE, 1997). A maioria dos surdos não entendia o significado dos sons e não conseguia se comunicar satisfatoriamente com o universo ouvinte. Ademais, no que tange as questões acadêmicas, era comum o fracasso do surdo na escolaridade, sendo desastrosa a aprendizagem com suporte somente de técnica labial.

Apenas por volta de 1960, com trabalho publicado nos Estados Unidos, por William Stokoe, a língua de sinais começa a ser compreendida em seu aspecto lingüístico como língua, havendo a elaboração do primeiro dicionário de língua americana de sinais. Essa descoberta passa a nortear a linguística dos sinais e marca profundamente aspectos sobre a inclusão social dos surdos, especialmente, nas questões acadêmicas e escolares. Ou seja, a surdez não é somente uma deficiência, pois traz no bojo de sua condição uma problemática bi-cultural.

A principal forma de interação e inserção na esfera cultural e social é a comunicação. O surdo não compartilha do mesmo canal de comunicação de seus familiares e, logo, não compartilha do mesmo canal de comunicação perante o mundo, pois a sociedade majoritária é ouvinte. Nesses termos, a língua de sinais é a primeira língua da criança surda. O ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é, portanto, fundamental no desenvolvimento do surdo. É a partir dos sinais que o surdo vai estruturando suas significações (recorte, nomeação e denominação) do mundo e da cultura. Porém, a principal dificuldade do surdo é a construção do diálogo com o ouvinte, pois ele, na maioria das vezes, não consegue *acessar* a experiência com o universo oral.

Em se tratando da perspectiva antropológica que percebe a surdez como uma diferença linguística, é notável que se tratando de outra língua, logo se trata de outra cultura. Nesse sentido, a aceitação de uma língua implica sempre a aceitação de uma cultura, conforme lembra Behares (1987). A questão da língua de sinais, portanto, está inerentemente relacionada à cultura Surda. Ou seja, ao se tratar da cultura Surda como

fator construtor da identidade surda, necessariamente trata-se da questão da língua de sinais-Libras. A cultura surda, por sua vez, remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com as duas comunidades (surda e ouvinte).

Vygotsky (1993) concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá, inicialmente, no plano intersubjetivo e depois no plano intra-subjetivo. No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo. Assim para esse autor, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito. O que leva a constatação de que o desenvolvimento do reconhecimento do EU é um processo semiótico, que pressupõe a participação de outras pessoas. Desse modo, as relações sociais constituem-se por intermédio dos processos semióticos¹ e a construção da identidade só poderá ser examinada considerando-se a dinâmica de significados e sentidos produzidos e interpretados no jogo interativo do sujeito com o outro. (GESUELI, 2006)

Neste mesmo questionamento e inquietação, ao assistir o filme “Sou surdo e não sabia”, de Igor Ochronowicz (França, 2009) o interesse pela temática e pelo intrigante processo acerca de si mesmo me chamou atenção, a ponto de querer investigar mais a fundo tais processos. O reconhecimento da surdez em uma criança supõe longos processos, tanto no estabelecimento do diagnóstico, como para que os pais elaborem sua frustração e comecem a aceitar a criança diferente do imaginado. São processos extremamente complexos e interferem no modo como os pais vão construir uma determinada imagem social do que é a surdez e do que é a criança surda. (BEHARES, 1993) Dessa forma, quais são as influências para a construção da identidade surda? Qual a influência da família nessa construção? Como o surdo faz suas mediações com o mundo? Qual o papel da escola nesse processo? A problemática deste trabalho está pautada nestas questões e a partir delas quatro pilares: a mediação do surdo com o mundo, o papel e a influência da escola, e o lugar ocupado pela família nessa relação e sua influência na construção desse sujeito.

¹ Processo semiótico é a construção de sentidos nas relações a partir de diferentes elementos: verbais, não verbais, sincrética. É a reciprocidade entre significado e significante. “Para semiótica não interessa como o discurso descreve a “realidade” (ilusão do real), mas, como a produz, ou seja, como produz seus referentes internos”. (PINO, 1985)

A família é o primeiro núcleo de contato social do indivíduo. Segundo a OMS (2009) é constatado que 95% das crianças surdas nascem em famílias com pais ouvintes. O processo de subjetivação, de mediação do surdo, não é feito por seus pais. No que diz respeito à comunicação, a percepção de que a criança tem dificuldades para comunicar-se, já que não acessa a língua majoritária, e na maioria dos casos não lhe foi oferecida a língua de sinais, pode levar também a família a adotar estilos comunicativos que entorpecem ainda mais a comunicação com ela desde os primeiros anos de vida, como os gestos caseiros, e outras formas de comunicação (SILVESTRE, 2007). Essa questão da comunicação pode estar diretamente ligada ao processo da construção da identidade surda.

No campo educacional, posso afirmar por experiência própria, que independente das políticas públicas de inclusão, a singularidade do surdo não é priorizada. É necessário “*plus d’une langue*” (SKLIAR, 2001), é necessário mais que uma língua para promover inclusão e para promover a construção de identidade. Então, as questões como identidade surda, cultura surda e os processos subjetivos – que estão ligados em como o sujeito significa de forma única o seu mundo, seu conhecimento e sua aprendizagem não são, e não podem ser *somente* garantidos por uma língua. É a partir de tais inquietações que este trabalho se orienta.

A questão principal deste trabalho é conhecer e investigar, quais as trilhas subjetivas construídas no processo de construção da identidade e quais fatores contribuem para a formação da identidade, além da língua de sinais, já que é sabido que mais que estruturar a cognição do indivíduo, a língua estrutura a cultura, a sociedade e a mediação com o mundo.

A partir de tantas indagações a respeito dos diversos processos que permeiam a construção da identidade surda – e que esta identidade surda na verdade é identidades surdas, optou-se por “nadar contra corrente, só pra exercitar”²: o sujeito desta pesquisa é uma surda oralizada. A discussão está para além da aquisição da língua de sinais, dos processos políticos e ideológicos que envolvem essa língua: está centrada no sujeito e em suas significações.

Este trabalho também se atenta para mostrar, refletir e salientar os processos subjetivos de sujeitos que produzem uma cultura, que são sujeitos de produção de toda

² Cazusa, Pro dia nascer feliz.

uma história, de lutas políticas, regras, permanência de uma minoria, de uma comunidade.

No capítulo 1, nomeado “A surdez: um problema dos surdos ou dos ouvintes” discorro sobre as principais correntes teóricas que influenciaram a visão sobre a surdez e os desdobramentos educacionais.

No capítulo 2, nomeado “A maior riqueza do homem é a sua incompletude”, discuto sobre a identidade surda, que é a questão principal deste trabalho, como também uma das principais discussões dos estudos pós-modernos sobre identidade e identidade surda.

No capítulo 3, nomeado “A mudança de paradigma na perspectiva educacional e outras histórias: há que se mudar a prática ou o discurso?”, trago a contribuição da perspectiva histórico-cultural da subjetividade para o campo educacional e os desdobramentos desta análise para a Educação Bilingue de surdos e a visão sobre a diversidade.

No capítulo 4, nomeado “Para quem está ansioso cada sinal que rompe a norma surge como ameaça”, volta-se para o processo metodológico que fundamentou este trabalho, e também, o sujeito desta pesquisa.

No capítulo 5, nomeado “Só uso a palavra para compor meus silêncios”, é o espaço para o sujeito se manifestar, onde será encontrado as categorias de análise e suas reflexões.

No capítulo 6, nomeado “Será que a prosa tem fim”, construo as reflexões finais, mas que ainda não chegaram ao fim dessa discussão sobre identidade que como já dito, não pode ser fechada, acabada, finda.

Adiante, escrevo minhas expectativas futuras, enfatizando o compromisso de continuar a pesquisar sobre o tema abordado.

Ao final deste trabalho, encontra-se as referências bibliográficas que foram utilizadas para o enriquecimento deste trabalho, o recurso metodológico produzido que se encontra apêndices e a autorização.

1. A SURDEZ: UM PROBLEMA DOS SURDOS OU DOS OUVINTES?³

Ao longo da história da educação de surdos e da surdez, pode-se falar em dois modelos de surdez: o modelo clínico e o modelo antropológico.

Na perspectiva clínica, a surdez se caracteriza como uma perda sensorial não visível que acarreta dificuldades na recepção, percepção e reconhecimento de sons, ocorrendo em diferentes graus: leve, moderada, severa ou profunda. Há ainda a questão de a surdez ser bilateral – surdez nos dois ouvidos, ou unilateral – somente em um ouvido.

O modelo clínico compreende a surdez como uma falha, um déficit biológico, uma patologia. A pessoa é considerada então, deficiente auditivo, que precisa ser “curada” para integrar-se à sociedade majoritária, a ouvinte. De acordo com esta perspectiva, a surdez é tratada por testes audiométricos, próteses auditivas, implantes cocleares. Por ser vista como uma falta negativa, os esforços são voltados para sua remoção, “recuperação”, apagamento. O modelo clínico, que tem como base uma visão patológica da surdez, é sustentado por uma corrente teórica chamada Oralismo. Essa corrente defende somente o ensino da Língua Portuguesa, pois, acredita que este é o caminho capaz de integrar o surdo na sociedade ouvinte. A língua de sinais não é tão valorizada, assim como a mudança da metodologia voltada para a singularidade visual na educação de surdos. Tal filosofia teve forte influência na organização dos currículos para a educação de surdos e na visão simbólica do sujeito surdo pela sociedade.

Behares discute a influência da medicina na educação oralista:

Neste discurso, déficit, doença, patologia, anomalia, implicam apenas a possibilidade da sequência diagnóstico-tratamento-cura, características da abordagem médica. O influxo desta concepção se fez sentir não só nas disciplinas dependentes da medicina, como não poderia ter sido de outra maneira, senão também na educação e na psicologia (1995, p. 12).

³ Em: Educação e Exclusão, Carlos Skliar, 2010.

Técnicas de oralização, leitura labial, treinamento auditivo e treinamento da língua oral de maneira isolada são alguns exemplos da influência do Oralismo no campo educacional. Trata-se de treinar a criança surda a falar para que a mesma fosse incluída em uma sala de aula regular, sem adequação de métodos de ensino, ajustes curriculares ou metodologias diferenciadas. De uma maneira contraditória, a surdez é caracterizada como um “problema simples”: o sujeito nasceu com um déficit, uma falta. Basta ensinar, treinar e condicionar o sujeito a falar, que a sua inserção na cultura, seu processo de aprendizagem, e sua vida, caminham para um processo de normalidade e inclusão.

De acordo com Skliar, a perspectiva educacional oralista pressupõe que:

É possível ensinar a linguagem e entender que existe uma dependência unívoca entre eficiência e eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Aceita a língua oral como único objeto de ensino na escola e, ao mesmo tempo, afirma que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema lingüístico, pois a define como um conjunto de gestos carentes de estrutura gramatical, que, além disso, e paradoxalmente – imitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (1997, p. 111).

De acordo com a filosofia Oralista, a língua de sinais é insuficiente para o desenvolvimento da pessoa surda, não proporcionando ao sujeito oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Tais ideias são representadas por uma corrente denominada por Carlos Skliar (1998, p.15) de “Ouvintismo”, que é “um conjunto de representações dos ouvintes”, na qual o surdo tende a enxergar-se e os outros também o enxergam como ouvinte. Supostamente, é nessa complexa relação que nasce a construção das redes identificatórias, muitas vezes circundadas por sofrimento, em detrimento de uma teoria ouvinte, que apaga uma subjetividade singular, diferente.

Em uma primeira análise, a massificação e a necessidade de normalizar e apagar a diferença atribuí à diferença surda, a complexa subjetivação e administração de sua identidade. Descobrir-se implica rompimento.

Em um segundo momento, a questão da identidade não é simples: entender-se diferente em um contexto majoritário, principalmente ao que diz respeito ao compartilhamento do canal de comunicação, é, no mínimo, embaraçoso.

O outro modelo, o antropológico caracteriza-se por considerar a surdez como uma característica natural, como uma diferença, e não uma deficiência. A partir deste paradigma, a surdez é vista a partir de suas características linguísticas, sociais, e

culturais – como a cultura surda, a língua de sinais, o movimento surdo e a educação de surdos.

Nesta perspectiva, de acordo com Sá (2006) uma pessoa surda é aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e, a partir disso constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença.

De acordo com Slomski (2010) essa idéia começou a ficar fortalecida a partir da pesquisa na área da surdez e de um movimento social ligado ao multiculturalismo, que abrangeu diversos grupos minoritários (negros, latinos, índios etc) e se estenderam às pessoas com deficiência. Essas pessoas enxergam a deficiência como parte delas mesmas, como parte de si como indivíduo, ser humano e os obstáculos estão no ambiente, e não na pessoa.

No caso dos surdos, o obstáculo está em sua característica lingüística: são considerados um grupo lingüístico e cultural minoritário, tendo como língua natural a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS). Não estar inserido na língua vigente, trás ao surdo uma série de comprometimentos: o surdo não compartilha do mesmo canal de comunicação de seus pais e pares, dificultando a interação, as experiências sociais, o círculo de cultura, a nomeação, e os processos simbólicos e subjetivos.

Ouvir, portanto, constitui uma fonte fundamental de experiências sociais, de aceitação social, para o sentimento de segurança pessoal para quem é ouvinte. Por isso, a não aquisição do conteúdo oralizado, faz com que o surdo tenha dificuldades para recortar os significados dispostos no mundo porque ele não acessa amplamente o seu interlocutor, trazendo prejuízos ao seu desenvolvimento cognitivo e psicoafetivo.

Dessa forma, pode-se inferir que a língua de sinais está para a criança surda assim como a língua oral está para a criança ouvinte. A língua de sinais é o elemento simbólico central que permite ao surdo desenvolver todas as suas capacidades cognitivas (ALMEIDA, 2009). Os processos de interiorização nos sujeitos surdos ocorrem, em princípio, de forma similar ao das pessoas ouvintes, com a construção e a *interiorização* de significações vivenciadas nas dinâmicas culturais, levando a um desenvolvimento integrado. Ou seja, o pensamento da criança surda é também estruturado pela língua(gem) (AMORIM; KELMAN; MONTEIRO; SILVA; 2009).

A partir de tais considerações, os surdos desenvolveram, criaram e transmitiram de geração em geração, a língua de sinais. Essa transformação no desenvolvimento, este

novo caminho, é o que Vigotski (1989) chama de *processos compensatórios* ou *caminhos de rodeio* onde todo déficit cria estímulos orientados à produção de uma compensação. As possibilidades de desenvolvimento são inúmeras e diferenciadas, não há uma melhor que a outra.

Na perspectiva desta visão diferenciada sobre desenvolvimento, os surdos são considerados como uma minoria lingüística – provedores de uma língua, cultura e identidade(s) diferente(s).

Em relação à questão educacional, a visão antropológica apóia-se na filosofia denominada Bilinguismo, que prevê a consonância entre a língua de sinais (modalidade viso-espacial) e uma segunda língua, no caso, a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Com base nesta filosofia o currículo escolar se organiza a partir da diversidade de cada grupo, e não como um padrão normativo pré definido. A metodologia será voltada para tais singularidades, como por exemplo, no caso dos surdos, um currículo com metodologias que privilegiem a especificidade visual e a língua de sinais.

Nesta direção, Slomski afirma:

Mais do que isso, podemos dizer que o bilingüismo busca resgatar o reconhecimento do direito que os surdos têm de serem educados na sua língua natural e deste modo se constituir como sujeitos de direitos, cidadãos ativos e participativos na sociedade (2010, p.48).

Outro ponto importante em um ensino bilíngüe são os professores surdos, já que o reconhecimento e a construção da identidade se dá a partir de seus pares. A atividade do professor surdo não deve estar relegada somente ao ensino da língua de sinais, e sim da estrutura da escola, tomada de decisões, planejamento escolar e currículo. Daí a importância de se criar um ambiente linguisticamente sinalizado (SÁNCHEZ, 1991), pois o processo escolar para surdos deve ser gestado por surdos.

Ao que diz respeito à estrutura do todo como, por exemplo, do sistema de ensino e demais instituições que operam nas políticas públicas, seja ela de saúde, educação ou assistência, é necessário um projeto bilíngüe.

Slomski (2010) cita o caso da Suécia onde desde o nascimento da criança surda, seus pais são orientados para compreender que seu filho pertence a um grupo minoritário, e não de deficientes. A escolarização da criança surda é iniciada aos quatro anos, e todos da equipe sabem língua de sinais e há pelo menos, um surdo envolvido no processo.

A discriminação resulta em um problema estrutural, a exclusão. Por se tratar de um problema desta natureza, torna-se necessário que as possíveis soluções e estratégias para um projeto bilíngüe se faça no âmbito estrutural e em conjunto. Um exemplo de mudança na estrutura é a intervenção e esclarecimento da questão da surdez no sistema de saúde pública. A orientação que os pais recebem quando descobrem seu filho surdo, é o movimento contrário ao reconhecimento às diferenças. É justamente o apagamento, a normalização, o emudecimento do sujeito, a corrupção e anulação de sua subjetividade.

Segundo Sá (2006) pensar em uma perspectiva bilíngüe para a educação de surdos, é pensar em uma mudança não só nos métodos de ensino, mas, principalmente, articular o projeto político pedagógico com questões da cultura surda, do movimento surdo e de suas lutas políticas. O que tem acontecido desde o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002, que intitula o ensino em LIBRAS para surdos, é apenas o acesso desta língua para estes sujeitos. Em muitos casos, não há uma mudança de perspectiva, de instrumentos avaliativos privilegiando a estrutura viso-espacial, articulando sua cultura com mudanças na metodologia, convivência com surdos adultos, ou ter um professor surdo em sala de aula, principalmente em um processo inclusivo. Ter acesso a uma língua, não é o mesmo que saber estar nela.

Este decreto é do ponto de vista do movimento surdo uma conquista e rompimentos ao doloroso e massacrante ensino do passado, como técnicas massivas de oralização, proibição de sinalizar, obrigatoriedade da fala e docilização do corpo (FOUCAULT, 1992) e apagamento de identidade.

Há, sobre a inclusão uma questão dual: de uma lado, tem-se a ideia de que é necessário incluir “deficientes”, que estes não podem ficar isolados da sociedade, considerando as escolas especiais um atraso em relação ao nosso tempo contemporâneo e do reconhecimento às diferenças. Há o discurso de que essas pessoas tem que conviver com todos, e que não podem ser excluídos da sociedade. Ora, como se não fosse inerente ao ser humano sua convivência com a sociedade. Mas, ao mesmo tempo, há a inclusão de “corpo presente”, a dispersão de pessoas com deficiência entre pessoas sem deficiência, mas não há de fato uma inclusão nem mesmo social, quando o real objetivo da inclusão é viabilizar o acesso ao mesmo currículo e conteúdo e construir pontes para o desenvolvimento cognitivo com metodologias calcadas nas diferenças.

É feita esta pseudo inclusão, mas questões como auto-estima, cultura surda, construção da cidadania a partir do reconhecimento das subjetividades singulares dos inúmeros sujeitos da surdez, que não é homogênea, são, novamente, apagados, ignorados, não articulados ao modelo de ensino. Dominar uma língua e garantir o acesso, não garante o desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico.

Perceber a educação bilíngüe, não é percebê-la somente como a experiência de duas línguas no mesmo espaço, e sim percebê-la como uma educação multicultural. (SKLIAR, 1999)

Em relação ao currículo de educação de surdos, Sá (2006) aponta algumas questões reflexivas:

Quem tem autoridade para organizar a relação oficial dos conhecimentos valorizados?

Quem define quando e como ensiná-lo?

Quem define a hierarquia das línguas na escola?

Esses questionamentos, segundo a autora, ilustra que o currículo não é um campo neutro. Há sempre tensões políticas e culturais envolvidas. Há surdos envolvidos no processo de construção de um currículo voltado para educação de surdos? As relações de poder do currículo reproduzem as relações sociais, onde, mais uma vez, a hegemonia dita o que é melhor ou pior para determinado grupo.

A fim de compreender como e porque determinados discursos e práticas em relação à alteridade estão permeando a subjetividade. Skliar e Duschatzky (2001), assinalam três formas de análise sobre a alteridade: “o outro como a fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”. Essas três análises serão desenvolvidas de acordo com as temáticas deste capítulo, como as questões educacionais, a questão da cultura surda, e, no segundo capítulo, a questão da identidade.

O outro diferente funciona como mensageiro das falhas sociais, depositário de todos os males. Segundo essa lógica, nós precisamos do outro, do diferente, do errado, do deficiente para justificar a nossa “perfeição”, nosso acerto. Assim, “o louco confirma nossa razão; a criança nossa, maturidade; (...) o deficiente, nossa normalidade.

A normalidade não suporta o outro. Ao mesmo tempo que rejeitamos o outro, precisamos dele para provar nossa normalidade, para construir nossa identidade exatamente do que não somos, do que não temos e do que nos causa repulsa. Um

reflexo de tal pensamento, é a fala recorrente quando se fala de pessoas que trabalham na educação especial, ou até mesmo pessoas com deficiência: “você tem uma alma tão boa”, ou “você é muito paciente. Que bom! É tão gratificante lidar com essas pessoas”. Tais afirmações que permeiam a subjetividade coletiva assinala o pensamento de que “lidar com essas pessoas” é uma obra de caridade, um favor, uma benção, um dom divino e uma missão. Ora, é um trabalho como qualquer outro. Exige sim, conhecimento e dedicação, pois lidar com o diferente exige, no mínimo um pouco de senso crítico e auto-conhecimento de que não somos melhores que ninguém. E não somos iguais a ninguém, lidamos com o outro o tempo todo, porém, em uma sociedade pós moderna onde incluir assumiu o perverso papel de tornar-se igual, de como diria Bauman (1998) a respeito da criação e anulação dos estranhos onde a sociedade vê como alternativa a estratégia antropofágica que consiste em aniquilar os estranhos devorando-os, “formando-os num tecido indistinguível do que já havia (...): tornar a diferença semelhante” (p.29). Percebe-se essa premissa no campo educacional, onde a fim de incluir, assimila-se metabolicamente para normalizar, apagando, aniquilando, tornando o diferente normal.

1.1. A Cultura surda (ou A resistência)

Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural

A discussão em torno de uma língua envolve inevitavelmente a discussão em torno de uma cultura. A cultura é o modo como o povo se organiza, os meios de produção que um povo produz e a estampa da identidade de um determinado grupo.

No caso de minorias, esta estampa torna-se ainda mais característica e identitária, já que o conjunto de traços que determinam a cultura de um grupo trás consigo rupturas. São essas rupturas que ao mesmo tempo que dizem quem somos nós, diz também quem é o outro. Pois, é a partir da invenção do outro, que temos a criação, a noção de si, de nós mesmos. (QUADROS;PERLIN, 2000)

Interessante observar que essas rupturas se dão a partir de um contexto de isolamento, em um jogo do contrário. A rejeição dos surdos e a aglomeração destes em um mesmo espaço, como por exemplo, em um passado às vezes não muito distante,

como asilos, centros especiais de oralização e escolas especiais, proporcionaram a produção de cultura e da própria língua de sinais. (SÁ, 2006, p. 75.)

Quando se fala especificamente de surdos e de sua cultura temos naturalmente, muitos estereótipos. Como por exemplo, que o surdo é preguiçoso, agressivo, sempre se chega atrasado e “cheio de vontades”. Nesta minha trajetória no mundo da surdez, já escutei afirmativas como: “aquele surdo é muito chato e fofoqueiro, foi na minha casa e saiu contando tudo para seus colegas, dizendo que sou bagunçada e que minha casa é feia”. Partindo para a reflexão a partir de uma outra ótica cultural, é quase que natural e compreensível que sujeitos que estruturam-se a partir de uma lógica viso-espacial atentem-se para o visual de um lugar, o modo como as pessoas se vestem (isso todos nós temos), se as pessoas estão sempre emburradas, alegres, sorrindo. Ora, é a partir desta singularidade que estes sujeitos se constituem e se definem. Embora, em todas as culturas se esquecem de refletir que mesmo dentro de um grupo minoritário, as relações e as subjetividades não são homogêneas nem cumpre ciclos regulares. Isso se aplica à “todos os brasileiros gostam e sabem sambar” e “todos os surdos são nervosos”.

Para a maioria destes estereótipos há explicações lógicas advindas do não entendimento da cultura surda. Para outros, apenas vale ressaltar que infelizmente justificam-se pelo preconceito. Veja o exemplo do “surdo ser agressivo”. Perceber o sujeito em uma perspectiva de total marginalidade em um mundo estruturado pela linguagem é o início para o entendimento deste rótulo. Imagine não entender nada, estar em um outro mundo, em uma outra língua, só que com um agravante: nem com os seus pares, como por exemplo sua família, sua mãe, seu pai, seus irmão, você não consegue falar. Ter sempre o outro dizendo por você, pessoas tentando adivinhar o que se passa com você, se você está ou não com fome e com fome de que, é no mínimo, estressante.

Adiante, o que caracteriza a cultura surda? A partir do trabalho de Owen Wrigley, Sá argumenta que a cultura surda é definida como:

“um campo de forças subjetivas que se expressa através da linguagem, dos juízos de valor, da arte, das motivações etc., gerando a ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade etc” (*apud* SÁ, 2006, p.110).

A cultura é a própria forma de se representar no mundo, de falar sobre si, de “acontecer”. Como já assinalado anteriormente, a cultura dentro de um mesmo grupo, não é homogênea, pois mesmo tendo em comum a surdez, uma condição biológica

incomum, os surdos estão dentro de características sociais, culturais e econômicas diferenciadas.

A cultura surda além de ser um modo de vivenciar a subjetividade de “ser surdo” ambienta e regula a questão da identidade. Wrigley comenta que durante o processo de construção da cultura surda ocorrem mecanismos de inclusão e exclusão, pois as “novas definições de identidade dos surdos passam a definir novos métodos” (SÁ, 2006). Em uma primeira reflexão, pode-se inferir que essa mesma comunidade surda é formada por pessoas com diferentes tipos de identidades, mas, em suma, há uma identidade que “lidera” e identifica tal cultura surda. Então o que caracteriza uma cultura surda em um primeiro plano, é a identidade de uma maioria surda.

Em uma segunda reflexão, não é o momento de dizer o que é, ou quais são os fatores que caracterizam uma cultura surda, embora isso seja cultura surda e parte dela. Como se trata de subjetividades diferentes, a reflexão de Skliar (2001) em “os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural”, parece ilustrar tal temática. Aqui, tem-se o mito do arquétipo cultural que se fundamenta em um padrão, um mito da consistência cultural, onde supõe que todos os “negros vivem a negritude do mesmo modo, que os muçulmanos experimentam uma única forma cultural [...]”. (p.123) Novamente, normalizar, “colocar em fôrma” é, de fato, mais confortável, e, até reconfortante. Mesmo dentro do discurso da diferença e da diversidade há o caos, e com ele, a necessidade de organizar, e, por que não, de normalizar. Mais uma vez, as diferenças são vistas como uma entidade fechada, formada, pronta, essencialmente constituída.

É, de fato, “perigosa” essa questão de se perceber as subjetividades diferenciadas dentro de um grupo minoritário, por exemplo, como os grupos de surdos e dos negros, onde todos comungam de uma mesma diferença biológica, de um mesmo fenótipo. Perigosa por que estes grupos precisaram e ainda precisam manter uma unidade, uma hegemonia como forma de resistência, de apoio, de grupo e grito contra a opressão. E por um outro lado, como já dito anteriormente, realçar um olhar para as diferenças e diversidade dentro de um grupo que já é minoria, é caminhar para garantir o “mais do mesmo”, o apagamento e manipulação de suas subjetividades. A função biológica é relativa em relação ao discurso. Categorizar sem atentar-se às questões diversas e multifacetadas, como por exemplo, identidade surda como uma só, cultura surda, é colocar o sujeito em um lugar imutável, de não perspectiva de mudança.

Adiante, no segundo capítulo, irei discutir essa questão no campo da identidade(s), o que costuma ser complexo e levantar alguns questionamentos e tensões.

A surdez é uma condição biológica específica, mas, a priori, em se tratando de sua subjetividade, não é uma condição que define o sujeito, pois ele pode vivenciar e estabelecer inúmeras relações a partir de seu déficit.

2. A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM É A SUA INCOMPLETUDE

Manoel de Barros.

Mas por que falar de identidade? Antes de iniciar este capítulo explicarei por que o tema me inquietou. Tendo muito interesse pela área de surdez, sempre me incomodou de uma maneira positiva, como esses sujeitos se (re) organizam a partir de seu pertencimento⁴ a um grupo considerado como uma minoria lingüística. Questões como: como se daria sua mediação com o mundo, ou como ira ficar este sujeito tanto tempo sem língua, no caso de sua família não compartilhar a língua de sinais? Quais as alternativas para a sua aprendizagem? A partir desta reorganização por conta da língua de sinais (ou não), há sempre a necessidade latente da identidade. Digo necessidade, por que todos querem se encontrar e, principalmente, pertencer a um grupo, sentir-se aceito, querido, “dentro”, igual.

Perceber tais inquietações dentro de um grupo minoritário que vivencia a mesma diferença biológica é ainda, mais instigante e como já dito no capítulo anterior, “perigoso” ao se tratar de um grupo com uma identidade amarrada pela diferença biológica, o que amarra diversas redes identificatórias, costumes, formas de ser e estar, uma língua, características comuns e uma identidade.

Mas, mesmo dentro de um grupo de surdos, onde todos comungam da mesma situação da surdez, todos não vivenciam a surdez da mesma forma. Por mais que todos os surdos sejam militantes, instrutores de LIBRAS, façam o mesmo curso na faculdade ou gostem das mesmas coisas, a forma como cada sujeito introjeta e vivencia a sua subjetividade é única.

Não é o objetivo desse trabalho descaracterizar uma série de ritos, características e histórias do povo surdo, de uma comunidade e de uma cultura surda conquistada e construída na resistência. O espaço deste grupo e de sua língua e cultura são inquestionáveis. A discussão se faz pertinente pela emergência do reconhecimento das diferenças, uma discussão que necessita assumir um significado diferente: as formas de

⁴ No campo teórico, pertencimento está ligado à lógica da inclusão, e compartilhamento a lógica da integração.

vivenciar a surdez, tais como as experiências escolares, e a construção da identidade, são, singulares. Não há leis universais nessa questão.

Parece óbvia e lógica tal afirmativa. Porém, de uma maneira geral e na grande maioria das práticas educativas, a questão ainda concentra-se em uma dicotomia: a identidade surda está relacionada com a legitimidade da língua de sinais. Inicialmente, esta relação está permeada pelo contexto de luta dos surdos e, principalmente, para negar aquilo que ele não é - ouvinte. A identidade é amarrada por uma marcação simbólica, no caso do surdo este utiliza um canal comunicativo no campo viso espacial, a língua de sinais (WOODWARD, 2009). A relação é radical: os surdos rejeitam cada vez mais o processo de inclusão, a língua oral e traços da cultura ouvinte. Talvez isso se dê por um passado de opressão e maus tratos na história da educação de surdos, que reagem rejeitando qualquer diferença. Ora, não se pode culpá-los nem estigmatizá-los como “surdos promovem sua própria exclusão”, há que se considerar o passado e a história desses sujeitos, de sofrimento e ignorância por parte de educadores e políticas públicas educacionais.

O problema está centrado em uma construção utópica e universal do que é ter identidade surda. Qualquer movimento de mudança – políticas e estruturais relacionadas aos grupos minoritários ainda está atrelada ao paradigma do enfraquecimento. Como por exemplo, no caso dos surdos, onde se quer ou se tem a iniciativa de discutir as singularidades presentes dentro desse grupo, como utilizar ou não a língua de sinais, oralizar ou ser bilíngüe, já é visto e apontado como um ato de discriminação, autoritarismo e até contra a língua de sinais. Ora, nada mais natural, já que grupos minoritários são crias de resistência e luta, e qualquer movimento contra requer reações de defesa.

Nesse sentido Dorziat comenta:

“O processo de construção da identidade esta marcado pela inevitável força do discurso de poder constituído, recheado de verdades absolutas, que dominam, oprimem e excluem os outros, fazendo com que aquilo que representa o poder seja assumido como identidade.”
(2009, p.19)

É neste contexto da força do discurso e do poder da construção da identidade surda utópica e universal que reside a tensão: as práticas e os desdobramentos desta ideia. O contexto educacional está permeado de radicalismos quanto à educação de surdos.

A perspectiva dos Estudos Culturais sobre identidade, que visa uma reflexão acerca do homem como um todo e de suas relações, considerando os fatores sociais, econômicos e afetivos irá nortear a análise.

Segundo Hall, o sujeito pós-moderno é conceitualizado como “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’” . (2011, p.13)

Hall assinala que para entender a identidade deve-se primeiro compreender a crise (em seu conceito sociológico - rupturas, fragmentação) nos quais o sujeito se encontra. Para tanto, ele determina três tipos de identidade de acordo com o sujeito: a) sujeito do iluminismo, b) sujeito sociológico, c) sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo era por assim dizer, o sujeito da utopia: era um indivíduo centrado, unificado e durante sua existência sua identidade era um núcleo interno, o acompanhava, esta já estava formada e ia somente desenvolver-se.

No sujeito sociológico, há um relativo avanço: a identidade era formada na interação entre o eu e a sociedade, sua identidade ainda era um núcleo, mas passível de mudanças a partir das mediações, pessoas, símbolos, sentidos e cultura.

Porém, essa visão unificada está sendo criticada pelos sujeitos pós-modernos. O sujeito é interpelado por diversos mundos e por diversas formas de significação, símbolos, haja visto a tecnologia que muda as relações sociais, como por exemplo a internet que quebra o conceito newtoniano de que “dois corpos não habitam o mesmo espaço”.

A partir dessas mudanças no contexto político, econômico e social, o homem passa a ser fragmentado, descentrado, que é o que se chama de a descentração do sujeito. (*idem*, p.34)

A primeira descentração é o pensamento marxista. Marx, ao partir do princípio que os homens fazem sua história, mas a partir das condições de produção, da cultura, das condições que são lhe dadas, localiza o indivíduo imerso no grupo, livre de qualquer noção individual. Marx deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: “que há uma essência universal do homem; e que essa essência é atributo singular de cada um.” (*apud* HALL, *idem*, p.35)

Por outro lado, Laclau (*apud* HALL, 2011) argumenta que não há mais um único centro norteador na construção da identidade, como por exemplo, a força determinante e totalizante como observa na teoria marxista referente ao paradigma das classes sociais.

A segunda descentração é o pensamento de Freud. Os processos psíquicos e simbólicos do inconsciente funcionam de acordo com uma lógica muito diferente da Razão. A criança, por exemplo, o “eu” criança, é formado durante um processo longo e dificultoso. Ela é formada a partir das relações com o outro, nas negociações psíquicas inconscientes na primeira infância, na dura e complexa relação com seus pais.

De acordo com Buzar:

“Para a Psicanálise, a identificação representa a expressão primária de um laço emocional com outra pessoa, é o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de consciência de separação do outro, seja pela suposição de semelhanças.” (2010, p.18)

A terceira descentração refere-se às contribuições lingüísticas de Ferdinand Saussure. Ele postula que a língua é um sistema social e não um sistema individual.

De acordo com Hall (*idem*):

“Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais (p.40)”.

Os signos que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente. Ele só adquire valor ou sentido, numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele , o que é chamado de arbitrariedade do signo. Para a discussão da identidade, isso significa que é possível compreender que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.

A quarta descentração refere-se ao trabalho do filósofo francês Michel Foucault. Foucault analisou um novo tipo de poder, o poder disciplinar. O poder disciplinar preocupa-se com a regulação, com a vigilância. Esse poder habita as instituições – como as prisões, os hospitais, clínicas, escolas etc. E os corpos, os indivíduos. Seu objetivo é controlar, fiscalizar a partir da disciplina e obter um “ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil.” (DREYFUS & RABINOW, 1982, p.35 *apud* HALL, p.43)

A quinta descentração é o feminismo. O movimento feminista quebrou a lógica do sujeito cartesiano e sociológico, o slogan do feminismo era “o pessoal é político”. A política, espaço habitado majoritariamente por homens, é sacudido por mulheres, famílias, questões sociais, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças entre outros.

Questões que antes não tinham importância, pois quem estava imerso no processo não dava importância, passam a ganhar vozes.

O feminismo trouxe a questão da diferença sexual e a formação da identidade mediada pela questão do gênero.

Estes acontecimentos históricos e sociais permeiam a construção do homem e suas relações, produzindo novas formas de se subjetivar no mundo: suas escolhas, suas oportunidades e decisões, e, principalmente, as condições de produção que agregam e constroem o sujeito são outras, são diversas, não são uniformes e não são internalizadas e produzidas da mesma forma.

Woodward (2009) comenta que as mudanças na economia global têm produzido uma condição relacional de se pensar a contemporaneidade. A globalização promove novas demandas, como a migração dos trabalhadores, instabilidade e novos papéis no mercado de trabalho, estilos de vida e convergências de cultura. O impacto de tais acontecimentos não é novo. Mas, atenção para as identidades plurais e identidades permeadas pela desigualdade se faz pertinente de novas interpretações. As condições de produção em que as novas identidades são construídas é, novamente, fator decisivo para uma análise pautada na imersão da realidade, garantindo a fidedignidade dos contextos históricos e sociais, assim como também sua rede simbólica e afetiva.

Então, em uma relação dual, onde a identidade é marcada e depende da diferença, a identidade também, a partir das mudanças globais, sociais e econômicas, carrega um traço de homogeneização, que está ligado ao pertencimento, a uma ordem social de acesso aos mesmos bens, de partilhar as mesmas experiências, de sentir-se aceito, presente, imerso, e, ao mesmo tempo, promove os espaços de diferenças, exclusão, distanciamento.

Ainda de acordo com Woodward (*idem*), existem nas relações sociais duas formas da marcação da diferença: a simbólica e a social. Estas são estabelecidas por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório “aplica um princípio de diferença de uma forma que seja capaz de dividir.” (p.40) Então, se tem dois grupos opostos: nós/eles; eu/outro. São nesses símbolos, e nestes sistemas classificatórios que os significados são produzidos, marcados, negociados, apresentados.

Esses sistemas classificatórios não podem explicar sozinhos o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem.

2.1 Tem mais presença em mim o que me falta

Manoel de Barros.

A questão da identidade surda vem sendo estudada por diversos teóricos e perspectivas ao longo de tempo. Segundo Sá, “a língua de sinais esta enraizada na construção da identidade surda pelo valor que a língua tem como instrumento de comunicação, de troca, de reflexão, de crítica, de posicionamento.” (2006, p.34) Essa língua proporciona o encontro com o outro, com as diferenças e igualdades dentro do mesmo grupo. É de fato na diferença e no encontro com o outro que o sujeito se reconhece – reconhece o outro, se reconhece no outro e reconhece a si mesmo. Perlin e Strobel (2006) chamam este processo de *luta intersticial* que é quando “o encontro entre eu e outro se transforma em espaço de produção que reverte em significados, trocas, construções identitárias”.

Perlin (1998) organiza o estudo a respeito de identidade surda da seguinte maneira:

- 1) Identidades surdas: está presente nas experiências visuais, em grupos onde o uso da comunicação visual caracteriza o grupo.
 - 2) Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos. Como este é o caso da autora, ela narra sua experiência: “(...) você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades”.
- Perlin continua: “Nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas” (p.64);
- 3) Identidades surdas de transição: é o momento de transição entre dois mundos: geralmente são surdos que foram oralizados, mantidos na situação hegemônica da linguagem, é a troca da experiência de uma identidade ouvinte, para uma identidade surda, visual;
 - 4) Identidade surda incompleta: é representada por aqueles surdos que sofrem uma ideologia hegemônica, ouvintista e se compromete com a mesma, exercendo um papel reprodutor de tal cultura, como por exemplo, socializando o surdo em moldes de ouvinte.

- 5) Identidades surdas flutuantes: representada pelo surdo que é “consciente” ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista. É na verdade, flutuante em relação aos dois mundos – se constrói com fragmentos da cultura surda e fragmentos da cultura ouvinte; Não fica na comunidade ouvinte porque não sabe falar e não ouve, e não fica na comunidade surda porque não sabe sinais;

A proposta de Perlin (*idem*) é ressaltar a heterogeneidade de múltiplas identidades dentro do grupo de surdos. Em contrapartida, a autora comenta que tais identidades apresentam facetas que “podem ser facilmente classificadas”. Ao mesmo tempo em que esta análise demonstra a diversidade dos surdos e suas múltiplas faces, a categorização pode ser interpretada como um estigma, uma fôrma, um enquadramento, uma categorização que pode não preconizar um processo de mudança, ou até mesmo dentro dessas inúmeras facetas de identidades, um enquadramento de fases.

Adiante, ainda na análise de Perlin (2006), a autora avança nessa categorização, dando maiores contribuições de identidades:

- **No itinerário da diáspora:** aqueles com a presença espacial onde concorrem fatores da geografia, da história atividades interculturais com diferentes elementos ou seja, africanos, asiáticos, europeus.
- **No cordão da tradição:** aqueles que possuem uma identidade cultural que de acordo com Hall (2004, p.29) estão primordialmente em contato com o núcleo imutável e atemporal, ligado ao passado, ao futuro e o presente numa linha ininterrupta.
- **Os surdos híbridos:** aqueles que desagregaram elementos autênticos culturais. Ou seja, aqueles que realizaram aspectos com a cultura de fronteira, ora com a cultura ouvinte, ora com a cultura surda.
- **Nas posições da diferença:** “os deficientes auditivos não são surdos, pois ser surdo é estar na transgressão, na inversão da cultura ouvinte, isto é, os que tem restos auditivos não são surdos, não partilham a mesma cultura ou seja as políticas, a pedagogia, a língua, os intérpretes. Os significados culturais dos deficientes auditivos são muito diferentes e não se equiparam aos dos surdos”.

Nesta última definição de identidade, é possível a seguinte reflexão: a identidade surda esta interpelada por dois elementos: a condição biológica e a condição linguística. Perlin é surda, e sua contribuição tem ainda mais peso ao se tratar também de sua realidade. Seu trabalho é rico e dotado de inúmeras contextualizações subjetivas.

Ainda que se comungue do mesmo fenótipo, da mesma marca biológica, há uma teia de biopoder que determina quem é e quem não é surdo. Aqui está uma evidência de que a identidade não é formada *somente* pela língua. Há uma série de influências e de redes identificatórias que constroem a identidade. O processo de categorização inicia-se pelo corpo.

Em seu trabalho, Buzar (2010) observa que a respeito da descoberta da surdez, o sujeito percebe que há alguma coisa diferente acontecendo e que há algum problema com ele, a partir do corpo: as intervenções e investigações por parte de médicos e familiares são tantas, e tão cansativas, que o surdo descobre sua diferença – principalmente por causa do Ouvintismo (SKLIAR, 1998), na ênfase no ouvido, nas intervenções orais, na cura da surdez.

Adiante, nesse raciocínio, Buzar (*idem*) narra o episódio em que discute a relação da língua de sinais com a identidade. Pedro, o sujeito entrevistado afirma: “O surdo é só surdo quando ele só fala língua de sinais”. Aqui também está a seleção pelo corpo.

A partir de tal reflexão, não se pode cair na armadilha da Modernidade, e incluir a identidade surda ainda em uma lógica binária (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2001).

Sobre outras características que interpelam o sujeito em relação à identidade, ainda em Buzar (*ibidem*) a afetividade é um dos fatores que constrói a identidade surda:

“(...) A quase ausência de afeto e aceitação por parte da família, no que diz respeito aos surdos, é contraposta pelo sentimento de pertença e laços afetivos que se constroem na comunidade surda.” (p.47)

Advindos em grade maioria de famílias que não utilizam a LIBRAS, os surdos encontram na língua de sinais o fator fixador deste enlace: é a partir desta língua que estes sujeitos adentram no mundo. Suas vidas, então, podem começar, recomeçam como nunca antes. É o elo de identidade, é o pertencimento, a aceitação e o encontro com o igual, com seu par, com o outro.

Mas, então, o que é ter identidade surda? Ainda será necessário ajustes e conclusões? Na contemporaneidade e nos Estudos Pós-modernos, ainda é necessário falar-se de conceitos como é identidade surda?

Na perspectiva dos Estudos Surdos, Perlin (2003) argumenta que o termo surdo, é um “terreno de versatilidade” que torna possível as inúmeras visões, interpretações e argumentos.

Segundo Skliar, Estudos Surdos é:

“(…) Os Estudos Surdos problematizam justamente aquilo que em geral não é problematizado. O problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. (1998, p.30)

Então, a partir de outra lógica, o objeto do Estudos Surdos, é o que fizeram da surdez. São os discursos hegemônicos, absolutos e tomados como verdade, e, mais além, no intuito de apagar a diferença de dois modos: ora de apagar, erradicar, sumir; ora de tornar a diferença uma alegoria, uma excentricidade.

Os sujeitos se constituem de uma maneira única. Que língua é essa que chega pelos olhos, e não pelos ouvidos? Como esses sujeitos se estruturam.

Quase nessa conclusão, o debate em torno da identidade surda não me parece ter mais sentido, pois, é como discutir por que alguns brasileiros gostam de samba e outros detestam e lamentam o samba ser o ritmo que caracteriza seu país. Gostam por que sua subjetividade está tão imersa em seus sentidos subjetivos que só a palavra sentido consegue abarcar o significado disso. O que não é vida, pois, uma soma de sentidos internos?

3. A MUDANÇA DE PARADIGMA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E OUTRAS HISTÓRIAS: HÁ QUE SE MUDAR A PRÁTICA OU O DISCURSO?

Assim como a criança é o espelho dos pais e reproduz no círculo social e no convívio na escola o que acontece em sua casa, a escola é a reprodução, o espelho, e até mesmo o avesso da sociedade. Por isso então ambientar a discussão da identidade surda a partir das práticas educativas, e dos significados que o sujeito surdo tem (e muitas vezes esses significados foram construídos para esse sujeito, e não construído por ele).

Quando se fala de mudanças na Educação de Surdos, nos remetemos a práticas bilíngües. Sim, pois a educação bilíngüe no caso dos surdos é um modelo educacional que se compromete com a singularidade cultural, identitária e educacional destes sujeitos.

O Bilinguismo prevê que o surdo adquira a língua de sinais como língua materna, primeira língua e, posteriormente uma segunda língua, no caso o português em sua modalidade oral ou escrita. Não se pode esquecer que de acordo com o Decreto 7.611/2011, a língua portuguesa em sua modalidade escrita é obrigatória. Ter a língua de sinais como primeira língua significa que o surdo não precisa almejar um lugar de ouvinte, pode assumir sua surdez, vivenciar sua diferença dentro de metodologias e recursos didáticos que lhe dê iguais acessos e oportunidades.

Mas de qual Bilinguismo está se falando? Há que se ter o cuidado de não achar que a prática bilíngüe de educação para surdos consiste em simplesmente ter duas línguas transitando no mesmo ambiente, ou ter a língua de sinais como eixo norteador do trabalho. É isso e mais:

“[...] quando se opta por interpretar a língua de sinais como primeira língua a ser considerada no processo educativo dos surdos, tem-se que entender que tal proposição, como decorrência, altera toda a organização escolar, os objetivos pedagógicos, a participação da comunidade surda no processo escolar, bem como nega a necessidade da integração escolar” (SÁ, 2006, p. 2.).

A língua estruturadora da educação de surdos na perspectiva do Bilinguismo é em modalidade viso espacial. Logo, ela envolve uma serie de significados e redes de cultura e símbolos referentes a um grupo que se articula socialmente, cognitivamente e simbolicamente de outra maneira, mas também, como todos nós, na língua, na linguagem. Pode até parecer absurda tal afirmativa de que os surdos também se desenvolvem como todos nós, na e pela língua, mas, aparentemente, é uma prática rotineira: a educação bilíngüe é interpretada como o uso da língua e todo o contexto singular de uma metodologia voltada para o visual, todo o contexto político de uma cultura que foi reprimida por anos, toda a reorganização de um currículo diferenciado para o ensino de português para surdos, é, de fato, descartado. Uma educação bilíngüe é uma educação multicultural. Neste conjunto de práticas que foram descartadas, como as mudanças curriculares é que vemos resquícios do discurso Ouvintista, que é as representações dos ouvintes e uma maneira de tolerar a diferença, de tolerar o outro.

Skliar e Duschatzky (2001, p.136) sobre a forma de lidar com a diversidade, da tolerância em “o outro como alguém a tolerar” afirma que quando se lida com a tolerância, se lida com tolerar algo que é perturbador, que no fundo se quer apagar, esconder, rejeitar:

“A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença. (...) A tolerância sem mais, despoja os sujeitos da responsabilidade ética frente ao social e libera o Estado da responsabilidade institucional de encarregar-se da realização dos direitos sociais”.

Então, o que é feito na Educação de Surdos é a prática do bilingüismo ou a tolerância? Por que tanta resistência por parte de alguns professores, por parte do sistema nas mudanças de metodologia e cultura?

Trata-se de deixar o sujeito e sua existência. Sua existência está atrelada de inúmeros significados e processos simbólicos inerentes a cada sujeito e parte existencial e força constitutiva de cada individuo.

Nessa perspectiva, a análise a seguir irá ambientar-se dentro da perspectiva histórico-cultural da subjetividade, elaborada por Gonzalez Rey. A análise de Gonzalez está voltada para articulação do individual e do social e dos processos de sentido e de significação. Estes processos permeiam a vida do sujeito em inúmeros aspectos e possibilidades e desdobra-se em todos os contextos que esse sujeito assume e vivencia, como a escola – que é palco de tensões, e construções de inúmeras possibilidades.

3.1. VAI SER GAUCHE NA VIDA!

Drummond.

Em um primeiro momento, é necessário definir o sujeito na perspectiva da teoria histórico cultural da subjetividade. De acordo com Gonzalez Rey o sujeito é visto como:

“Não como um sujeito transcendental nem o sujeito soberano da razão, mas tampouco vejo a capacidade consciente como totalmente alienada, de modo que o sujeito somente aparece nas fissuras e nas falhas ou na cadeia infinita dos jogos de significante e significado. O sujeito está constituído de forma permanente por configurações subjetivas que não constrói conscientemente, mas ao mesmo tempo reproduz conscientemente um conjunto de projetos, reflexões e representações com capacidade de subjetivação, o qual é fonte de significados e sentidos, cujas conseqüências, em termos de desenvolvimento de sua subjetividade, estão mais além de suas intenções e de sua consciência, mas passam a ser agentes importantes do desenvolvimento e da mudança produzidos a partir de sua atividade consciente” (2002, p. 43-44).

É um sujeito que está em construção e que trilha sua história – por mais que seja interpelado de diversas maneiras por contextos históricos sociais e econômicos, este sujeito não é determinado por esses processos. Ele articula, rearranja e estabelece infinitas relações de significados e significantes, imersos em uma teia singular de relacionamentos sociais e individuais, tendo o sentido como uma peça chave e estruturadora para compreender sua história.

Para compreender tal teoria, vamos ao conceito de subjetividade:

“A organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (REY, 2002, p. 27)”.

A compreensão do sujeito no campo da subjetividade permite a análise do individual e do social, esses dois campos em constante dissonância e consonância permite romper com a lógica de uma subjetividade universal e exclusivamente intrapsíquica. A subjetividade individual está em constante desenvolvimento e atua como “momento essencial na produção de sentidos e significados que acompanham a

ação do sujeito” (REY, 2002, p. 207). O sujeito está permeado por questões emocionais e afetivas.

O recorte da teoria histórico-cultural da subjetividade é um recorte do inteiro. O sujeito é um sujeito de pensamento e linguagem, como já abordara Vigotski (1989), e, esse aspecto perpetua-se no sujeito em todos os espaços sociais em que atua. Para Rey (2002), o sujeito não é somente o sujeito do pensamento e da linguagem, ele não é somente o sujeito do simbólico. Ele é o sujeito da emoção, da afetividade, que permeiam o pensamento e linguagem do mesmo sujeito. Então, para uma análise mais profunda há que se considerar o todo. Para ilustrar, vamos ao campo da relação ensino-aprendizagem, onde “o sujeito aprende como um sistema e não só como intelecto” (REY, 2006, p.36). Logo, esse sistema que é a subjetividade, está composta e relacionada a inúmeras tensões, processos, esferas emocionais, sociais e cognitivas.

Os processos que articulam esse todo são definidos como sentido subjetivo, que advém essencialmente de experiências. Nessas experiências está o campo simbólico-emocional em constante desenvolvimento, “no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (REY, 2006, p.45)”.

As produções de sentido partem não só de um vínculo concreto com uma experiência, mas em um vínculo emocional, o que configura em um aspecto único, singular resultante de subjetivação que integram aspectos da história individual. Nessa perspectiva, a aprendizagem além de ser um **processo do sujeito**, concebe em seu bojo a emoção que tem sua origem em sentidos subjetivos, que interpela o cognitivo, a aprendizagem, o linguístico e a afetividade. Em suma, essa é a essência da teoria sócio histórica da subjetividade: o sujeito só pode ser considerado a partir de sua complexidade. O sujeito que aprende é o mesmo sentido afetivo, linguístico e emocional. Não pode haver dicotomia, o sujeito, é, pois, a sua complexidade.

A partir desta análise, como considerar o surdo somente pelo viés linguístico? Não me refiro somente à questão da identidade, mas e principalmente, à questão educacional, que integra e é o próprio campo da construção da cultura e da identidade surda. Se considerássemos o surdo como um sujeito complexo e que se desenvolve em suas inúmeras esferas subjetivas, o debate gasto de que é necessária uma metodologia específica, e não só a oferta da língua de sinais, seria inquestionável, teria seu lugar e

não precisaria nem de reformulações, o modelo educacional já seria esse, uma língua e seus desdobramentos.

O social e o individual na teoria da subjetividade não é uma dicotomia. Há a subjetividade social e a subjetividade individual. Sentido subjetivo é um conceito importante para compreender como o processo de construção da personalidade, da aprendizagem, identidade e de todos os processos que permeiam a vida do sujeito.

Em uma perspectiva holística, o sentido subjetivo “é a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (REY, 2003, p. 127).

O que confere a particularidade do sentido subjetivo é a ausência da padronização, principalmente a homogeneização dos processos externos. Não se trata de unanimidade, trata-se de processos singulares. Um exemplo de como pode ser percebido o sentido subjetivo, é em relação ao nome. Minha amiga tem um nome fora do comum, Crislanqueni. A primeira vista, é um nome estranho, de mau gosto e feio. Mas o carinho com que ela fala de seu nome e conta a história da escolha, que foi seu pai quem escolheu, não nos passa uma impressão ruim, feia e estranha. O sentido subjetivo que Crislanqueni narra e acessa, só pode ser narrado por ela de uma forma única, em que os que ouvem passam a não achar mais estranho, nem muito menos feio, tamanho o valor que ela dá ao seu processo subjetivo. Então, a importância de nosso nome e como concebemos a maneira que um nome tão estranho foi colocado em uma pessoa, e ela acha lindo, pois aquilo tem um significado particular que repousa em uma teia simbólica e emocional que somente esse indivíduo acessa e percebe a amplitude da importância que o nome tem, demonstra a singularidade e a naturalidade dos sentido subjetivo.

4. PARA QUEM ESTÁ ANSIOSO CADA SINAL QUE ROMPE A NORMA SURGE COMO AMEAÇA.

Ítalo Calvino.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma análise qualitativa que de acordo com Rey (2005), a epistemologia qualitativa “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento” (p.5), o que implica entender o processo como uma construção, uma trilha dialética, e não uma apropriação sem atentar-se ao contexto. A pesquisa qualitativa representa um espaço permanente de comunicação, onde a troca, a dialética, proporciona a construção do dado.

Para Kelman as pesquisas realizadas na perspectiva qualitativa têm a “peculiaridade da dialética, da não permanência e não universalização, justamente porque levam em consideração o fator histórico e a sua temporalidade (2005, p. 41).”

Foi adotado o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Segundo André (2005) um estudo de caso se faz necessário quando se quer entender um caso particular “levando em conta seu contexto e sua complexidade” (p.29). O estudo de caso é utilizado quando se busca retratar o dinamismo de uma situação, privilegiando uma visão profunda, ampla e integrada.

Este trabalho teve como suporte entrevistas gravadas e transcritas de forma integral, totalizando quatro encontros: em três encontros foi utilizada a narrativa de vida, as memórias como via de acesso para a subjetividade do sujeito. No último encontro foi utilizado o instrumento completamento de frases (REY, 2005) que permite as múltiplas opções de análise qualitativa. Há duas maneiras de se conduzir o completamento de frases: utilizar grupo de frases a partir do conteúdo da pesquisa, desenvolvendo frases específicas a respeito do objeto de estudo com bloco de frases sobre o assunto, ou elencar frases que correspondem ao objeto de estudo, mas sem organizá-las em uma ordem específica de tema, por exemplo: se está se falando de surdez, se pode elencar um bloco de frases sobre escola – como foi a educação, se foi inclusiva ou não, se foi bilíngüe de fato, se teve atividades diferenciadas, entre outras

questões. Este instrumento proporciona a formação de núcleos de sentido permitindo produzir indicadores, articulando diferentes configurações de sentido subjetivo. (REY, 2005)

Por uma questão ética, todos os nomes são fictícios, como também o nome das instituições e demais pessoas citadas. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pela participante e encontra-se nos apêndices.

4.1 Eu reduzida a uma palavra? Porém, meu nome íntimo é zero, um eterno recomeço

Clarice Lispector.

Amanda é uma jovem de 23 anos que está no último semestre de graduação da universidade. Uma mulher corajosa que não tem mais medo da vida, como ela mesma se descreve. Sua surdez é genética, pois seus irmãos também estão desenvolvendo a perda auditiva, mas em Amanda foi diagnosticado desde pequena. É surda bilateral, oralizada, tem resquício auditivo e utiliza aparelho de amplificação sonora individual (AASI). Desde pequena faz tratamento com fonoaudióloga a fim de melhorar sua fala e melhorar a sua potência auditiva. Não teve contato com a língua de sinais. Tem uma fala muito boa, não sendo caracterizada como uma fala de deficiente auditivo ou surda – como dificuldade na altura da voz, ritmo da fala, dificuldade de compreensão.

Sua trajetória escolar não foi feita em escolas inclusivas. De sua 8ª série ao 2º grau, Amanda estudou em uma escola pública, de caráter competitivo, preparatório para o vestibular, onde o foco era o rendimento, caracterizada como uma escola de difícil acesso, com um processo seletivo concorrido para entrada.

Na universidade em que estuda recebe o apoio específico de um programa de atendimento para pessoas com deficiência. Seu processo educacional não está pautado na inclusão e nem teve atividades diferenciadas, somente provas adicionais ao final de cada semestre quando não conseguia alcançar a média (esse processo ocorre na maioria das escolas e com todos alunos, não é um tratamento diferenciado). O processo educacional era intermediado pelos pais, que falavam com os professores sobre a

dificuldade de Amanda, mas somente quando “as cosias apertavam”, e ela não conseguia o rendimento exigido.

Passou grande parte de sua vida sem usar aparelho auditivo, escondendo a surdez das escolas, amigos e professores. Na universidade, deparou-se com a dificuldade da escrita, que antes não era percebida por ela mesma e administrada de diversas maneiras na escola – como provas substitutivas, exercícios para notas adicionais, etc. Porém, não houve paralelo ao tratamento da fala, um reforço na escrita, nem da parte da escola – que não deixa claro para ela sobre qualquer diferença da escrita, nem por parte de sua família. Esta dificuldade nomeou a deficiência auditiva de Amanda: a partir da dificuldade da escrita e de dizerem que não entendiam o que ela escrevia, e que escrevia como surdo, como estrangeira foi que ela se deu conta da surdez.

A partir de então, Amanda inicia um processo de (re)conhecimento de si mesma, assumindo-se para si e para os outros, conseguindo falar de sua deficiência e volta a usar aparelho auditivo.

5. SÓ USO A PALAVRA PARA COMPOR MEUS SILÊNCIOS

Manoel de Barros.

Com base nos dados coletados e transcritos, podem-se observar categorias de análise que foram reveladoras do modo como o sujeito se percebe e percebe a surdez. Entre elas destacam-se: a) Surdez e deficiência; b) A escola; c) Efeito secundário da deficiência e d) Identidade.

a) Surdez e deficiência

A surdez não possui uma definição que atravesse o tempo. Graças às mudanças históricas e culturais, esse tema muda e caminha para uma definição que não é fechada, acertada, acabada. A questão surdo x deficiente auditivo é causa de grande tensão no campo educacional, político e no movimento surdo.

Ao perguntar para Amanda como ela se percebe, e como subjetiva questão da surdez, ela relata:

Eu prefiro o termo deficiente. Eu não sou surda por que eu escuto um pouco. As pessoas tem um certo problema com o termo deficiência, então eu falo que tenho uma perda auditiva.

Por uma questão teórica, os surdos (ora escrito com S maiúsculo em certas perspectivas) aboliram de sua luta o termo deficiente auditivo, pois como já dito anteriormente, este está relacionado a uma questão clínica, de falta, de déficit, de menos. A partir da luta do movimento surdo e dos estudos que definem o surdo como minoria lingüística (SKLIAR, 1998; QUADROS 1995; SÁ, 1992), o termo deficiente auditivo passou a ser banido dessa perspectiva.

Por uma questão política, os surdos enquanto minoria lingüística lutam pela mudança de nomenclatura de deficiente auditivo para surdo, com a prerrogativa de atestar sua singularidade, sua diferença, sua língua, sua identidade.

Amanda não se considera surda não só por escutar um pouco, mas como já assinalado anteriormente, o conceito de ser ou não ser surdo perpassa por questões

biológicas e também culturais. O corpo também é a marcação do simbólico, e não só a língua, assim como o afetivo também é partícipe deste sistema que é a subjetividade.

Rey (2005) sinaliza que a subjetividade individual expressa os momentos associados a experiência social e as formas de configuração e organização do sujeito. O indivíduo se constitui dentro da subjetividade social, e, em certo momento, representa uma diferenciação em seu desenvolvimento.

Por isso, em princípio, uma categorização pejorativa e preconceituosa do termo deficiente auditiva, tornar-se a razão de sua estruturação que está permeada pelo afetivo, que segundo Rey:

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica resultante de complexos registros do organismo diante da esfera social, psíquica e fisiológica. A emoção são verdadeiras unidades que expressam a ecologia complexa do sujeito. (...) as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que é possível representar importantes vias de acesso ao sentido subjetivo (2005, p.213).

Logo, o modo como Amanda se compreende e se enxerga, transcende correntes teóricas de Ouvintismo ou Oralismo (SKLIAR, 1998). A análise localiza-se em um lócus desprendido de padrões externos e fôrmas. A subjetividade é um sistema que abarca diversas tensões, expressões e conflitos. A afetividade e seus desdobramentos não é compreendida a partir de uma variável concreta e externa, sem nenhuma relação com outros elementos que formam essa mesma subjetividade.

Adiante, sobre o porquê não se considera surda, Amanda responde:

Eu não me considero surda, me considero uma deficiente auditiva. Eu não sei LIBRAS (pausa). E talvez também, porque a minha realidade em relação a deles é bem diferente da minha. (fica pensando). Eles são mais fortes do que eu nessa questão política, nessas questões assim eu estou ainda engatinhando. Eles se identificam.

A representação que Amanda tem sobre os surdos, é de um grupo político, uma unidade. Esta visão é uma visão homogeneizada, uma visão da maioria, a visão de que o surdo político e o único que tem a identidade **verdadeiramente** surda – o surdo do movimento surdo e Libras falante. Neste sentido, Silvestre (2009) aponta que somente 10% dos surdos possuem a identidade surda utópica⁵, que diz respeito à identidade de Surdos políticos, que é a mais conhecida e muitas vezes socialmente percebida como a identidade da totalidade surda.

⁵ Expressão usada por mim.

No instrumento metodológico complemento de frases, na frase “Deficiente Auditivo é”: *uma característica como qualquer outra do ser humano, boca, nariz pé, ouvido, cabelo, nariz, etc.*

Amanda compreende a perda auditiva como mais uma característica inerente ao ser humano, não é um rótulo, mas é uma marca que a faz lutar por seus direitos. Ainda no mesmo instrumento metodológico na frase, “No futuro”: *quero ser especialista na área da deficiência, sei que são poucas pessoas com deficiência que falam sobre isso. Tornar-me independente dos medos que a deficiência me assombra.*

Mais adiante, em outra frase, o medo que a assombra, aparece. Se eu pudesse mudar: *não seria tão flexível com as pessoas. Pretendo muito mudar a relação de dependência que tenho com as pessoas e ser mais auto-didata. Meu maior problema é a insegurança e não consegui acreditar por muito tempo no meu potencial.*

Amanda associa sua insegurança ao seu problema de escrita, que foi a forma como ela percebeu sua surdez.

b) A escola

Além de um ambiente de aprendizagem, a escola é um ambiente socializador, provedor de oportunidades na esfera afetiva, emocional, e cognitiva. A escola é o melhor lugar para que as diferenças floresçam, muitas vezes são podadas, outras criam raízes e se embrenham na vida, sem se tornarem feias, mas diferentes, e, belezas diferentes não se comparam.

A vida escolar de Amanda é de fato curiosa. Curiosa por que envolve uma questão de diferenciação no modo como Amanda compreende e estrutura cognitivamente o mundo. Por mais que ela tenha resquícios auditivos, e que se trata de subjetividade, de diferença, não se pode descartar que ela enfrenta dificuldades e que seus caminhos precisam ser outros.

O seu processo escolar aconteceu sem que a sua diferença fosse enunciada à escola e aos professores. Ela era “mais uma” na classe. A respeito de ter notado alguma diferenciação na escola quando seus pais precisavam intervir por conta de baixas notas, Amanda assinala:

[...] Eu era (ou sou) muito dispersa, então quanto a metodologia acredito que não havia diferença porque continuava fazendo a mesmas

atividades que os demais alunos. Mas se tirava uma nota baixa (menor que cinco) eles (professores) tentavam rever de novo para aumentar a nota, isso nas provas bimestrais e finais, em testes não tinha isso. (Mas acredito que isso eles faziam com todos "aumentar as notas"). Não sentia diferença... Acredito que poucos professores tinham conhecimento que eu podia ter mais tempo de prova. Eu pelo menos só fui saber disso quando entrei no programa de apoio para deficientes da universidade. Sempre sentei na frente, não porque tenho perda auditiva, mas porque era baixinha e muito distraída.

Por não haver uma diferenciação na escola até a intervenção de seus pais, Amanda na maior parte do tempo, não vivenciou o estigma da deficiência em sala de aula. Se por um lado ela teve que esforçar-se mais do que os outros em silêncio, o que lhe trouxe sofrimento, por outro ela superou-se e superou qualquer expectativa que lhe colocasse.

Mais adiante, a sua experiência escolar na universidade:

Os professores pelo que eu percebi, pelo menos no meu caso, sabem que tem alunos com deficiência, mas não sabem como ajudá-los. E acredito que contribuía para que eles continuassem sem saber, pois como estava em processo de conhecimento da minha deficiência e de aceitação pouco sabia informá-los como melhor atender as minhas necessidades. Aconselhava mais quando eles não entendiam que eu escrevia nas provas realizadas em sala de aula, que me desse a chance de argumentar pessoalmente. Já aconteceu do professor me da MI porque escrevi alguma coisa que distorcia o real sentido que eu queria passar e quando expliquei ele me dei SS. Ufa!!! O que me estimulou a sempre querer falar mais, pois tinha muita dificuldade em me expressar oralmente. Teve professor que me dava a opção de fazer uma prova oral com as mesmas perguntas, como isso foi no início do semestre não aceitei porque vergonha de falar e nervosismo, mas quando escolhi a prova escrita ele não deixou eu ter mais tempo de prova. A cada início do semestre o programa de apoio para deficientes faz uma carta ao professor de cada disciplina e para o coordenador do departamento, pode ser entregue pelo programa ou pelo aluno. Sempre gostei de entregar pessoalmente, pois os professores me conheceriam e também estaria divulgando o programa e também perdendo o medo de falar que tinha perda auditiva. Se o aluno não quiser entregar as cartas ele também tem essa opção.

Então, a questão de como lidar com a inclusão, ainda continua no Ensino Superior. Mesmo que haja um programa de apoio voltado para trabalhar com pessoas com deficiência e fazer uma mediação entre professor e aluno, a universidade não está preparada para a formação continuada desses professores ou não propõe um projeto mais abrangente em relação à divulgação e ao conhecimento das inúmeras diferenças

em sala de aula, e até mesmo do projeto de apoio para alunos da universidade com deficiência.

Amanda finaliza:

Se eu fosse do programa de apoio para deficientes, construiria um projeto de capacitação dos professores para ensiná-lo como melhor atender um aluno com algum tipo de deficiência, pois acredito que poderia ajudar bastante os alunos.

c) Efeito secundário da deficiência

A partir dos estudos da Defectologia, Vigotski (1989) conceitua duas dimensões de se compreender a deficiência: a dimensão primária e a dimensão secundária. A dimensão primária é o déficit em si, a surdez, a cegueira, a dificuldade de mobilidade, a paralisia cerebral, entre outros. A dimensão secundária é como essa deficiência será refletida, sentida, vivenciada. É a dimensão do social. Uma deficiência só é verdadeiramente compreendida a partir do momento que entra em contato com a esfera social. São como as pessoas a percebem, elaboram. O deficiente só se faz deficiente quando assim o percebem.

Sobre a questão da dimensão secundária da deficiência, Amanda relata um episódio que ocorreu em sua fase escolar:

“Quando entrei na 5ª série, tinha uma menina que usava aparelho igual o meu. Ela tinha a perda mais grave que a minha e era mais fanha que eu. As pessoas se aproximavam dela “ai coitadinha”. Eu não quero que ninguém olhe assim pra mim, com ar de piedade. Aí, eu acho que a partir daí, eu comecei a observar as pessoas, e ela era bruta, um jeito bruto de ser. Acho que é uma identidade da pessoa, eu também sou meio bruta (risos). Ela era meio bruta e as pessoas não diziam a verdade, passava muito a mão na cabeça. “Ai que menina chata, se ela não fosse assim, eu nem falava com ela”. Então eu pensava, “ah, não quero ter amizade falsa também””.

Tem-se então, o próprio efeito secundário da deficiência: a colega de sala de Amanda, que também usava aparelho auditivo, não era chata ou agressiva por conta da

surdez, um estereótipo comum relacionado aos surdos e às pessoas com perda auditiva – todos são agressivos.

Nessa perspectiva, Madeira-Coelho (2011) assinala:

Neste contexto de assujeitamento a regras e normas, fica muito distante a possibilidade de os sujeitos re-configurarem sistemas de crenças e valores necessários para que suas práticas correspondam efetivamente às mudanças instituídas.

Amanda relacionou a “amizade falsa” ao uso do aparelho auditivo e da condição que envolve a surdez. Ela não usou aparelho auditivo durante sua vida escolar, vindo assumir sua singularidade e retomar o uso do aparelho auditivo somente na universidade.

Ainda na análise de Vigotski sobre o efeito secundário da deficiência, Amanda narra a sua impressão sobre este efeito na escola, vindo de uma experiência com uma professora, que ao ser avisada pelos pais de Amanda sobre sua deficiência, falou para a turma sem o consentimento de Amanda, aproveitando-se de um momento em que ela estava fora da sala de aula:

Eu sempre fui muito moleca, sempre brinquei muito com os meninos. Até uma vez que o menino implicou comigo aí eu achava que era homem também né? E eu fui pra frente. Aí o menino falou “eu só não bato em você por que a professora disse que você tem problema, deficiência”, eu não sei qual foi o termo que ele usou. Pronto, meu mundo desabou ali mesmo. Agora as pessoas não vão mais me tratar, eu não vou ter meus amigos da forma normal porque eu tenho um problema. Pronto, nunca mais eu quis saber da professora, acabou a amizade ali, eu fiquei indignada.

Este fato aconteceu antes do ocorrido na 5ª série, sobre sua colega de classe que também usava aparelho. Amanda já carregava consigo a impressão e o reflexo social do que é “usar aparelho e ser surda”. Talvez por isso, durante o cinco anos escolares seguintes, ela escondeu o fato de ter uma perda auditiva, se recusou a usar o aparelho auditivo e dobrou as suas horas de estudo para acompanhar a turma, para ter o mesmo rendimento.

d) Identidade

Foi perguntando para Amanda com quem ela se identifica, já que não se identifica com surdos:

Eu estou até pensando aqui, eu vou criar uma associação de pessoas que são excluídas da comunidade surda (risos). As pessoas que ficam no meio do nada, assim como eu, as pessoas que não tem definição.

Por não ser completamente surda e, principalmente por não falar a língua de sinais, Amanda não pertence à comunidade surda, não se sente aceita, não vivencia o mesmo processo que outros surdos vivenciam, mesmo todos compactuando da mesma diferença biológica. Logo, dentro dessa mesma comunidade surda que não aceita surdo oralizado, ou em alguns casos surdos bilíngües, há diferenças, pois, cada um subjetiva a surdez e a vivencia de uma forma única, singular. Então, o que faz com que cada um tenha um campo de significação diferente são os sentidos subjetivos que são produzidos por cada um, alterando a subjetividade social, que é composta pela subjetividade individual, sem que uma anule a outra.

Amanda continua suas impressões sobre o grupo de surdos:

Eu acho interessante que eles não aceitam a diversidade que existe dentro da surdez, da deficiência auditiva, isso é engraçado. A gente fica falando de diversidade, deficiência, mas esquece que se tem “n” possibilidades de uma pessoa habitar um corpo. Acaba que eles se fecham nessa questão.

A entrada na universidade representou muitas coisas para Amanda. Decidiu assumir-se, e, isso causou uma reviravolta em sua vida.

Ela narra:

Quando eu entrei na universidade, falei assim: “eu não quero ser a Amanda que eu fui antes, de omitir uma coisa que eu tenho, que eu sou, de ter dificuldade e não falar nada para as pessoas isso não vai me ajudar em nada. Assim que eu entrar na faculdade eu vou pensar diferente. Eu vou dizer para as pessoas sim que eu tenho deficiência auditiva, vou pedir ajudar quando precisar, vou correr atrás dos professores para pedir mais tempo em provas”. Eu entrei, eu fiz um semestre, e o Cláudio que é cadeirante, não sabia que eu tinha deficiência. Aí foi através de um trabalho de um trabalho no meu curso, que eu fui para o programa de apoio para deficientes. Eu tive contato com a intérprete, aquelas coisas e aos poucos eu fui me soltando, pensando que eu tinha deficiência e que não era nenhum problema, que não era nada. Eu falei para o meu ex namorado, “ah eu tenho deficiência” Ele disse “tá bom”. Eu não ia deixar de ser menos mulher, mais mulher por causa disso. É uma característica. Aos poucos eu fui me

interessando pelo assunto. O meu objetivo é passar que uma pessoa com deficiência, ela é uma pessoa normal como qualquer outra. Eu não sou doente, eu posso namorar, eu posso fazer o que eu quiser, mas cada um tem sua limitação. Eu tenho um dom de falar bastante, mas uma pessoa que não deficiência, é tímida ao extremo. Quero diminuir um pouco essa ideia de que a deficiência esta ligada ao medico, à saúde. Não sou especial. Detesto o termo especial. Até quando os meninos falavam pra minha amiga “ai você é especial”, eu dizia, não acredita nele não! (risos). Especial não tem nada. Detesto esse termo.

Amanda sentiu-se pronta para libertar-se. Já se sentia mais madura, e pensou em fazer tudo diferente. Ela se assumiu, voltou a usar aparelho e passou a conversar com as pessoas sobre o tema. Mas, a sua verdadeira descoberta acerca da surdez, está centrada na escrita. Ela já sabia que tinha perda auditiva, mas até então, não tinha a noção de que a surdez estava ligada à suas dificuldades de aprendizagem.

Sobre a questão da escrita, Amanda relata:

Assim, pra mim foi um banho de água fria quando falaram no estágio que a minha escrita tinha um problema, “o jeito que você escreve é como se você fosse estrangeira” (suspira demonstrando chateação). E eu sempre gostei de português, sempre li bastante, me esforçava. Quando eu recebi a crítica, eu fiquei assim.... eu acredito ou não acredito? Aí eu fui atrás. Na internet eu vi lá português como segunda língua para surdos, deficientes auditivos. Eu falo português como segunda língua e a minha primeira é o que? (risos). Eu acho muito difícil não ser nativa na própria língua. Libras eu não sei né, então qual é a minha primeira? Eu tenho segunda ou eu tenho primeira.... aí fiquei naquele dilema e conversei com a Prof. Lúcia e ela me disse que não tinha nada a ver... E eu “nossa, que coisa boa!(aliviada). Eu sou estrangeira na minha própria língua.

A questão da escrita para Amanda foi um marcador simbólico de sua surdez. Até então, ela não tinha se dado conta que escrevia de outra maneira, para ela, ela escrevia igual a todo mundo. Não estou autorizada a mostrar como Amanda escreve, mas posso afirmar que sua escrita é boa, contendo apenas alguns traços característicos de uma escrita de alguém que não sabe diferenciar muito bem o d da letra n, como por exemplo, no e do, pois esse som não é alcançado por Amanda.

Foi perguntado se ela acha que é mesmo estrangeira na própria língua.

Amanda respondeu:

Não, até agora não entra na minha cabeça isso. Eu posso ser muito cabeça dura. É muito difícil pra mim entender isso, por que eu nunca tive contato com LIBRAS antes, tinha ate um certo receio. Eu achava que se

eu aprendesse eu ia ficar sem falar, se eu usasse aparelho auditivo eu ia ficar mais surda. Eu tinha essas barreiras, esses preconceitos comigo mesmo, mas eu fui quebrando. A coordenadora do estágio que me disse que eu sou estrangeira, que eu escrevia como se não fosse nativa na língua.

O procedimento com Amanda a respeito de sua escrita e de sua surdez em algumas vezes, foi o mesmo procedimento para todos os surdos, aprender a língua de sinais e ter uma escrita como a de um “estrangeiro em sua própria língua”

Sobre essa questão, Rey comenta:

Em geral, a comunicação gera processos permanentes de significação e sentido que não podem ser explicados por uma visão social como espaço homogêneo. O social é um espaço heterogêneo e parte de essa heterogeneidade é a composição individual diferenciada de todo espaço social. (REY, 2002, p. 118)

Reconhecer a heterogeneidade do espaço social é galgar trilhas para o aparecimento do sujeito, de suas singularidades, e principalmente, das rupturas da subjetividade social constituída.

6. SERÁ QUE A PROSA TEM FIM?

A construção da identidade surda esta pautada em uma grande premissa: é em contato com a língua de sinais que o surdo vai se constituindo surdo. Mas, e aqueles surdos que entram em contato com a língua de sinais e não desenvolvem/constroem uma identidade e uma cultura Surda? Preferem o oralismo, preferem a língua portuguesa como primeira língua.

Mas, então, por que fazer o movimento contrário para discutir identidade surda? Por que ter como sujeito principal deste trabalho uma surda oralizada? (com a licença de Amanda, pois, não consigo ainda, assumi-la como deficiente auditiva).

Por que não se trata de discutir quem é mais ou menos surdo. Não se trata de discutir quem é o surdo dentro do movimento surdo, quem é mais hábil na língua de sinais, e quem é bilíngüe. Não se trata de enquadrar e categorizar um sujeito que tem a sua subjetividade, sua aprendizagem e sua história de vida com marcas simbólicas singulares. Estes processos são deles e eu não me sinto e talvez (tomara) não me sentirei a vontade para discernir, dizer e categorizar o que são e quais são os processos subjetivos do sujeito.

Trata-se de salientar singularidades. E salientar singularidades nos remete ao campo educacional, pois é na escola onde se passa a maior parte do tempo, e onde, na maioria das vezes, essas singularidades são apagadas, homogeneizadas.

Na perspectiva, Martínez (2006) assinala que no processo de aprendizagem, que pode ser ou na escola, mas aqui localizo a discussão no campo escolar, é neste processo que emergem elementos como o simbólico e o emocional que são elementos que tem participação nas inúmeras configurações do sentido subjetivo que reveste a aprendizagem, que é uma função do sujeito, e logo, um processo essencialmente individual, sem desfazer aqui a importância do processo de mediação. Nesse sentido, Rey (2006) contribui ao dizer que “a dimensão do sujeito que aprende em sua riqueza e diversidade singular e na multiplicidade dos processos subjetivos envolvidos nas configurações subjetivas do aprender” é um dos desafios da atualidade. (p.42)

A reflexão a partir do tema da subjetividade visa estudar de forma inseparável a sociedade e os indivíduos que a compõe, mas ao mesmo tempo, perceber as diferenças dentro do todo. Nessa linha, o tema identidade torna-se cenário de novas interpretações.

Ainda em Rey (2005, p.27), “os aspectos compartilhados nos espaços sociais em que produzimos sentidos subjetivos em nossa história passam a constituir-se, em sentidos subjetivos que mobilizam nossa produção emocional e simbólica” e que integram e se transformam em nossa identidade.

Então, a partir do fragmento do poema de Manoel de Barros “só uso a palavra para compor meus silêncios”, Amanda usa a palavra para compor seu silêncio, que é sua identidade que está em construção, e em como em Clarice, um “eterno recomeço”.

A partir de tais considerações, os estudos da identidade na pós-modernidade caminham para estudos focais no sentido de que é necessário considerar o aspecto social e as produções de sentido que se desdobram a partir das relações ocorridas nesses processos singulares, que nada mais é a incompletude que determina o sujeito, entrelaçando a marca do social, que recebe de forma recíproca, mas não linear a marca da subjetividade individual.

7. E AGORA, JOSÉ?

Antes de ingressar na universidade já era educadora de crianças surdas e a minha entrada no nível superior corroborou para continuar fazendo novas trilhas neste caminho. Enquanto espero a secretaria de educação me convocar, vou continuar meus estudos, aprofundando mais os estudos na área da surdez.

Início meu mestrado no Instituto de Psicologia/UnB no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e Saúde, sob a orientação da Prof.Dr. Daniele Nunes, o que irá contribuir e abrir novos horizontes para minha formação.

8. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Poema de sete faces**. In: *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 1930.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Sobre nada**. Rio de Janeiro, Record, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **A criação e anulação dos estranhos**. In: *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. **Fragmentos discursivos sobre aspectos da constituição identitária (bi-cultural) dos surdos: Um estudo focal**. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Um rei a escuta**. In: *Sob o sol jaguar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DORZIAT, Ana. **O outro da Educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

DUSCHATZKY, Sílvia. SKLIAR, Carlos. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

KELMAN, Celeste Azulay; BRANCO, Ângela Uchoa. **Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos**. Marília, SP: Revista Brasileira de Educação Especial, 2004.

LACERDA, Cristina. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos CEDES. vol.19 n.46 Campinas: Unicamp, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Companhia das Letras, 2000.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. **Linguagem, Fala e Audição nos processo de aprendizagem**. In: *Possibilidades de Aprendizagem – Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen V.R (Org). Campinas: Alínea, 2011.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **A perspectiva Histórico-cultural da Subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão*

social. Recife: XII ENDIPE, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. ISBN: 85-60522-02-6. Florianópolis: UFSC, 2006.

REY, Fernando Gonzalez. **O sujeito que aprende**: desafios no desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Aprendizagem e trabalho pedagógico. TACCA, Maria Carmen V.R. São Paulo: Alínea, 2006.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Sujeto y Subjetividade**: uma aproximação histórico cultural. México: Thomson Learning, 2002.

SÁ, Nídia.Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**.São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Maria Piedade Marinho. **Identidade e Surdez** – O trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, Tomás. Tadeu (org). **Identidade e Diferença** : a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilingue para surdos**: concepções e implicações praticas Curitiba: Juruá, 2010.

SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núria. **Educação de Surdos**: Pontos e Contrapontos. ARANTES, Valéria Arantes. (org). São Paulo: Summus, 2007.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Fundamentos de defectología**. Moscou: Pedagógica, 1983.

8. APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente consentimento se refere ao convite feito a você para participar de uma pesquisa que será realizada a partir de entrevista (s) individual, sob a coordenação da Prof. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Tais entrevistas fazem parte do trabalho de conclusão de curso da aluna Rosa Maria Godinho Monteiro, formanda em Pedagogia – UnB, que tem a temática Identidade Surda como problemática de pesquisa.

Todas as informações serão mantidas sob o absoluto anonimato, privacidade, sigilo e confidencialidade. Como se trata de pesquisa, precisamos gravar as sessões (vídeo ou áudio) para análise posterior.

Estamos disponíveis também para esclarecer suas dúvidas no momento em que desejar. Você não terá qualquer gasto nem será remunerado nesta pesquisa. Quando tivermos terminado a pesquisa, você será contatado para saber de seus resultados.

CONTATOS: Pesquisadores Responsáveis:

Prof. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Telefone: 9147.1252 (TEF/FE/UnB)

Rosa Maria Godinho Monteiro - Telefone: 9937.4322 (FE/UnB)

CONFIRMO ESTE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E LIVREMENTE CONCEDIDO

Nome Completo:

Endereço Completo:

Telefone(s) para contato:

Brasília/DF ____/____/____

Assinatura: _____