

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PAULA ADRIANA CUNHA CHAGAS

**DEPOIMENTOS DOS SURDOS SOBRE AS ATITUDES QUE
FACILITARAM E QUE DIFICULTARAM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS
DURANTE A ADOLESCÊNCIA**

São Paulo

2006

PAULA ADRIANA CUNHA CHAGAS

**DEPOIMENTOS DOS SURDOS SOBRE AS ATITUDES QUE
FACILITARAM E QUE DIFICULTARAM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS
DURANTE A ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Prof^a. Dra. Elcie F. Salzano Masini.

São Paulo

2006

C433d Chagas, Paula Adriana Cunha
*Depoimento dos surdos sobre as atitudes que
facilitaram e que dificultaram suas relações sociais
durante a adolescência. / Paula Adriana Cunha Chagas.*
- - São Paulo, 2006.
72p ; 30 cm
Dissertação (Mestrado em Distúrbios do
Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana
Mackenzie, 2006.
Orientação: Profª Drª Elcie F. Salzano Masini.
Bibliografia: p.: 68-72
1. *Deficientes físicos.* 2. *Surdos.* 3. *Adolescência.*
4. *Relações sociais.* I.Título.

CDD: 362.4

PAULA ADRIANA CUNHA CHAGAS

**DEPOIMENTOS DOS SURDOS SOBRE AS ATITUDES QUE
FACILITARAM E QUE DIFICULTARAM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS
DURANTE A ADOLESCÊNCIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob orientação da Prof^ª. Dra. Elcie F. Salzano Masini.

Aprovada em ____ de Março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Elcie F. Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^ª. Dra. Maria Cecília de Moura
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho representa o fim de mais um capítulo ao longo de minha vida pessoal e acadêmica. Uma história que só pode ser escrita devido ao apoio e carinho de diversas pessoas, as quais manifesto minha gratidão:

Aos meus pais, Omar e Meire, por sempre incentivarem meus estudos.

À Prof^ª. Dra. Elcie F. Salzano Masini, pela competência, sensibilidade e disponibilidade com que me orientou, contribuindo com o meu aprimoramento intelectual, pessoal e profissional.

À Prof^ª. Dra. Maria Cecília, pelas sugestões feitas ao longo deste trabalho, em especial no decorrer do exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Marcos Mazzotta, que com suas discussões e reflexões, me mostrou outros caminhos a serem percorridos. Agradeço também as sugestões apontadas ao longo do curso e durante o exame de qualificação.

À Prof^ª. Dra. Maria Eloísa, a quem tive o privilégio de conhecer, por não me deixar esmorecer.

Aos demais professores e colegas do curso de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, pelos momentos enriquecedores que tivemos.

À Mônica, Josiele, João Carlos e Patrícia pela disponibilidade, paciência e colaboração nos momentos finais deste trabalho.

À Carla Maria, amiga de tantas jornadas, pelas mensagens de incentivo.

À Prof^a. Dra. Tatiana Platzer do Amaral, por me ajudar nos primeiros projetos de pesquisa, assim como pela gentileza de me emprestar alguns livros do seu acervo particular.

À Carla R., pelas correções de português.

À Prof. Renata e ao sr. Bill, por revisarem o *abstract*.

Aos funcionários das diversas bibliotecas setoriais da Universidade Mackenzie, em especial aos funcionários da Biblioteca Central “George Alexander”, que durante estes dois anos de curso, sempre foram prestativos e compreensíveis com minhas limitações.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as atitudes que facilitaram e as que dificultaram as relações sociais dos Surdos durante a adolescência, procurando analisar o depoimento destes sujeitos. Fundamentou-se em autores que abordam a surdez a partir da perspectiva da diferença, e autores que caracterizam a adolescência no enfoque da psicologia evolutiva. Foi realizada em uma modalidade qualitativa, por meio de um questionário com perguntas abertas como instrumento para coleta de dados. A análise evidenciou que a participação da família contribuiu para o desenvolvimento destes indivíduos Surdos, mesmo não fazendo uso da língua de sinais para comunicarem – se e desconhecendo a importância da língua de sinais para o desenvolvimento do Surdo. A comunicação oral, no entanto, foi citada como uma das maiores dificuldades enfrentadas por estes sujeitos, tanto no ambiente familiar, como no escolar, bem como nos demais lugares que freqüentavam. Evidenciou-se também dificuldade para estabelecerem vínculos de amizade com adolescentes ouvintes. Apesar de conhecerem e na comunidade utilizarem a língua brasileira de sinais, como forma de comunicação, todos os sujeitos ressaltaram que eram oralizados, evidenciando a possibilidade do enriquecimento no uso de variados tipos de comunicação.

Palavras-chave: Adolescência, Surdez, Relações Sociais.

ABSTRACT

This research had as its purpose an investigation of the attitudes that facilitated and hindered the social relations of the deaf people during their adolescence and, looking for analyzed the deposition of these individuals. The theoretical foundation follows authors who considers deafness a difference, no a deficiency, and authors who characterize the adolescence from the point of view in the focus of evolutive psychology. The research was qualitative, using and adopted a questioner with open questions as instrument to collection of the data. The analysis provided evidenced that family participation contributed for the development of these deaf individuals, even when not making use of sign language to communicate with them and when ignoring the importance of the sign language for the development of a deaf person. Verbal communication, however, was cited as one of the biggest difficulties faced by these individual, as much in the home environment, as in school environment, as well as in the other places they frequent. The difficulty of establishing friendship bonds with non deaf adolescent was also noted. In spite of all subjects knowing and using brazilian sign language in some communities, all the subjects of this research emphasized that they could communicate orally in other communities showing the possibilities of enrichment of their lives by various means of communication.

Keywords: Adolescence, Deaf, Social Relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - OLHAR MAIS QUE DIFERENÇA.....	13
1.1. A História e a Educação dos Surdos.....	13
1.2. A Educação dos Surdos no Brasil	18
1.3. Do Oralismo ao Reconhecimento da Língua de Sinais	20
CAPÍTULO 2 – OLHAR A ADOLESCÊNCIA.....	26
2.1. A Recente História da Adolescência	27
2.2. Adolescência Nos Dias Atuais: desenvolvimento e maturação em foco	29
2.3. O Adolescente Surdo	35
CAPÍTULO 3 – MÉTDO DE PESQUISA	39
3.1. Sujeitos da Pesquisa.....	39
3.2. Local.....	40
3.3. Procedimentos	40
3.4. Coleta e Registro de Dados	41
3.5. Análise dos dados	42
3.6. Reflexão sobre os dados.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
ANEXOS	59
A. Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa / Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	60
B. Questionário – Marcio	61
C. Questionário – Juliana	63
D. Questionário – Priscila	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 2

Quadro 1- Evolução do autoconceito	31
--	----

CAPÍTULO 3

Quadro 2 – Modelo do questionário	41
Quadro 3 – Categorização dos dados de Marcio	43
Quadro 4 – Categorização dos dados de Juliana.....	45
Quadro 5 – Categorização dos dados de Priscilia.....	46

INTRODUÇÃO

... peço ao interessados neste trabalho, que o leiam não na busca de verdades e de soluções (...) mas como um discurso datado e localizado no tempo... (PERLIN, 1998).

A surdez durante muito tempo foi abordada a partir de perspectivas nas quais predominavam conceitos de anormalidade, doença e deficiência. Estes conceitos vinculados ao ponto de vista médico, assinalavam que as pessoas surdas poderiam tornar-se iguais aos ouvintes se recebessem uma educação adequada, que as levasse a oralização.

No entanto novos olhares foram lançados sobre a surdez, fruto de movimentos políticos e sociais, que levam a considerar a surdez não somente a partir de sua diferença, mas também a partir da sua experiência visual, da suas múltiplas e multifacetadas identidades, da sua inserção no discurso da deficiência. (Cf. SKLIAR, 2003).

Esse novo olhar sobre a surdez consolidou-se pelo reconhecimento de que pessoas, que têm em comum perceber o mundo prioritariamente pela visão, têm como identidade uma forma específica de entrar em contato com as pessoas e objetos que o cercam e de comunicar – se, que é também prioritariamente pela visão. Isto levou a um reconhecimento da Comunidade Surda, da relevância de suas reivindicações principalmente o direito de receber uma educação que priorize a comunicação não verbal – a língua de sinais - como primeira forma de comunicação, para a partir disto, ser realizada a aprendizagem da língua portuguesa falada e escrita.

Vivenciando estes movimentos de descoberta da identidade Surda, das reivindicações da comunidade Surda, de construção de uma cultura Surda, estão crianças Surdas, filhos de Surdos ou na maioria dos casos de ouvintes. Crianças que dependem dos pais para criarem conceitos (positivos ou negativos) sobre a surdez, sobre o que é ser Surdo, sobre qual o significado da diferença lingüística.

Entretanto com o início da adolescência estes conceitos, aprendidos e interiorizados durante a infância, começarão a refletir em suas vidas. O adolescente

Surdo, que tem como diferencial uma língua visual, também é um adolescente, e como tal, tem dúvidas, inseguranças, expectativas, curiosidades.

Definida por alguns autores (LACERDA & LACERDA, 1998; CALLIGARIS, 2000; ÁVILA, 2006; GROSSMAN, 2006) como a época das crises de identidade, da rebeldia, do distanciamento familiar, da aproximação ao grupo de amigos, das transformações físicas, psicológicas, sociais, emocionais, entre outras, a adolescência é sem sombra de dúvidas uma fase de transição.

De acordo com Ávila (2006), ao entrarem na adolescência, os jovens se deparam com situações em que lhes é exigido uma postura mais responsável, ao mesmo tempo em que são vistos como imaturos.

Estas diferentes posturas (de bom filho perante os pais, aluno estudioso diante dos professores, companheiro fiel, para o grupo de amigos, namorado gentil para uma garota), levam o adolescente a entrar em contato com seus diferentes “eus”, com diferentes personagens, que na tentativa de se ajustarem às expectativas alheias, deixam o adolescente inseguro, sem saber quem realmente é.

Com a progressiva ampliação do círculo de amizades, o adolescente tende a ficar mais tempo em companhia dos amigos, do que no ambiente familiar. Com o grupo, o adolescente dividirá seus desejos, sonhos, dúvidas, inseguranças, além de conversar sobre assuntos que não conversaria com os próprios pais ou familiares. Isso faz do grupo um ambiente importante no processo de socialização, já que é junto ao grupo que o adolescente supera o egocentrismo, para descobrir que:

... todos têm direito de ter problemas, que estes não são desgraças exclusivamente de sua pouca sorte. Ora um, ora outro acaba exercendo a função de apoio terapêutico, para que o outro não despenque no desespero. (LACERDA & LACERDA, 1998, p.48).

Essa tendência grupal dos adolescentes não se refere somente à necessidade de estar junto a outros adolescentes, mas também a uma busca pela própria identidade social.

No entanto, para o adolescente Surdo, este encontro com outros adolescentes (seja no ambiente escolar, em um encontro para ir ao cinema, passear no shopping), não é algo simples como é para o adolescente ouvinte. No grupo ouvinte, o adolescente Surdo se depara com sua linguagem mal articulada, de difícil

compreensão para o ouvinte. Depara-se também com a velocidade com que a informação é transmitida na conversa em grupo, o que torna impossível a leitura labial. Encontramos nas palavras de Perlin (1998) uma interpretação interessante sobre como a conversa entre ouvintes é de difícil compreensão para o Surdo:

A conversa existente entre as pessoas ouvintes me deixa assustada. É difícil compreender o que transmite seu pensamento através dos lábios que se movem com uma rapidez, terrivelmente louca. (Ibid, p.10).

Como esperar então, que o adolescente Surdo se sinta integrado no grupo de ouvintes, se não consegue participar nem compreender direito o que se passa ao seu redor?

Além disto, a adolescência é o momento de consolidação da própria identidade, o que faz o adolescente Surdo se deparar com o significado de sua surdez, de se deparar, mais intensamente, com a sua diferença.

Por isso, concordamos com Goldstajn (2002), quando a autora diz que a adolescência é o período onde a personalidade apresenta um desenvolvimento significativo, sendo desta forma o período adequado para se tratar questões sobre a vida e sobre os relacionamentos.

Considerando, pois, a adolescência esse momento rico de experiências, de marcantes transformações e de busca de identidade, e a diferença lingüística do Surdo, definiu – se por este tema de pesquisa, direcionados pela seguinte indagação: O que os Surdos contam de suas relações com pessoas da família, escola e de outros ambientes que freqüentaram durante a adolescência?

Na tentativa de responder à nossa pergunta diretriz, estabelecemos como objetivo, identificar as atitudes que facilitaram e dificultaram as relações sociais dos Surdos durante a adolescência.

De acordo com Moura (2000), a Comunidade Surda de São Paulo pede a utilização do termo “surdo” sem especificar sua grafia. Todavia neste trabalho adotaremos uma distinção entre Surdo (com “s” maiúsculo) e surdo (com “s” minúsculo), assim como a autora. Desta forma:

“*Surdo*” (...) indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado pela sua “deficiência”, mas pela sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. Na utilização de “*surdo*” por sua vez, (...) a condição audiológica de não ouvir. (MOURA, 2000, p.72, grifos do autor).

Visando alcançar nossos objetivos, estruturamos esta pesquisa em quatro partes, para assim, contemplarmos de forma clara seus elementos.

No primeiro capítulo, OLHAR MAIS QUE A DIFENÇA, apresentamos uma abordagem teórica que contempla temas relevantes relacionados à surdez, divididos em subitens que contemplam a história, a educação dos Surdos, a educação dos Surdos no Brasil e a trajetória percorrida entre a oralização e o ensino da língua de sinais.

No segundo capítulo, OLHAR A ADOLESCÊNCIA, recorremos à psicologia evolutiva como forma de apresentar a adolescência, dividindo o capítulo em subitens que contemplam o surgimento do termo adolescência, sua visão nos dias atuais, e a adolescência do surdo.

No terceiro capítulo, denominado MÉTODO DE PESQUISA, justificamos nossa escolha por uma pesquisa de caráter qualitativo, descrevemos os meios utilizados para seleção dos sujeitos, coleta e análise dos dados e discussão sobre os dados analisados.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomamos nosso objetivo inicial, tecendo uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO 1

OLHAR MAIS QUE A DIFERENÇA

1.1. A História e a Educação dos Surdos

A história da educação dos Surdos, segundo Lodi (2004), é marcada por conflitos de interesses que não se relacionam diretamente a questões educacionais, e sim a fatores lingüísticos para o desenvolvimento desta ou daquela língua (oral ou sinais).

Desta forma, para compreendermos essa afirmação, faremos uma breve revisão histórica começando pela Idade Antiga (4000 a.C. - 476 d.C.), época na qual as pessoas Surdas não eram consideradas seres humanos. Foi um período em que se acreditava que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala.

Aristóteles considerava que a linguagem propiciava a condição humana ao indivíduo. Sem poder falar, os Surdos não podiam desenvolver suas capacidades humanas, por isso eram considerados não-humanos. Contudo, essa teoria somente era aplicada aos indivíduos que nasceram surdos. Aqueles que, por ventura, perdessem a audição após terem adquirido a linguagem eram considerados humanizados.

De acordo com Moura, Lodi e Harrison (2005, p.342):

Não há referências de que os surdos usassem outro tipo de comunicação naquela época, como os sinais; a única mencionada claramente é a fala. (...) e que vai servir como base para o trabalho de recuperação dos surdos no decorrer dos séculos.

Na Idade Média (476 – 1453), os Surdos continuaram a ser considerados não-humanos, só que agora embasados por questões religiosas: se não podiam falar os sacramentos da Igreja, não poderiam ser imortais.

Moura, Lodi e Harrison (2005) explicam que, de acordo com Skliar (1996), somente no final da Idade Média esboçou-se um novo caminho para educação do Surdo, com os preceptores, ou seja, com a contratação de um professor que se dedicava exclusivamente ao aluno com o objetivo de ensiná-lo a ler e escrever.

Porém, foi na Idade Moderna (1453 – 1789) que essas crenças religiosas, médicas e filosóficas começaram a ser modificadas. Segundo Lacerda (1998):

A figura do preceptor era muito freqüente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam.

O interesse dos nobres para que seus filhos Surdos pudessem adquirir a herança foi um fator importante para que o Surdo fosse visto como capaz: "... neste momento a força do poder econômico da nobreza teve um peso considerável como impulsionadora do oralismo¹, que começava a se estabelecer e que se estenderia até os dias de hoje". (MOURA, LODI & HARRISON, 2005, p.342).

Nesse sentido, os primeiros registros que indicam a educação dos Surdos aparecem com Pedro Ponce de León (1520-1584). Considerado o primeiro professor de Surdos da história, Ponce de León era monge beneditino, num monastério em San Salvador, em Oña, na Espanha. Dedicou sua vida a educar os Surdos, filhos dos nobres a ler, escrever, rezar e conhecer as doutrinas do Cristianismo. Alguns de seus alunos aprenderam latim, outros a compreender o italiano a partir do grego e do latim.

Juan Pablo Bonet (1579-1629), outro nome na história da educação dos Surdos, era filósofo e soldado do serviço secreto do rei, que se interessou pela educação de Luis de Velasco, Surdo, irmão do capitão-geral do exército, Bernardine Hernandez de Velasco, Conde de Castilla. Como a família Velasco tinha um histórico de surdez, provavelmente de origem genética, de acordo com Moura (2000), conhecia os métodos empregados por Ponce de León (já falecido), pelo fato de alguns membros da família terem sido educados pelo monge.

Assim Bonet, que foi apresentado ao método utilizado por Ponce de León pela família Velasco, apropriou-se dos métodos e passou a educar os Surdos, escrevendo em 1620, um livro no qual se apresentava como inventor do método.

Bonet utilizava o alfabeto digital para ensinar o Surdo a ler, a gramática era ensinada através da língua de sinais. A leitura orofacial também era empregada,

¹ O Oralismo propõe o ensino da língua oral como meio de socialização do sujeito surdo na sociedade ouvinte, e por isso qualquer forma de comunicação gestual deve ser impedida.

mas dependia do aproveitamento de cada aluno, não sendo, segundo Moura (2000), especificamente trabalhada.

Deixando de lado as discussões sobre a originalidade do trabalho de Bonet, (pois o alfabeto digital publicado por ele aparece em um livro de orações escrito trinta anos antes pelo monge Melchior Yebra), pode-se dizer que seu trabalho chamou a atenção dos intelectuais europeus, tornando-se o ponto de partida dos futuros trabalhos, que originariam os pilares da educação oral com: Pereire, nos países de língua de origem latina; Amman, nos de língua alemã; e Wallis, nas ilhas britânicas. (Cf. Moura, 2000).

Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780) compartilhava das mesmas idéias divulgadas por Bonet sobre a necessidade da educação dos Surdos a partir de uma pista visual, e por isso, dedicou-se a ensinar os Surdos a falar.

Para Pereire, que era fluente em língua de sinais, a fala era a finalidade da educação dos Surdos, sendo os sinais apenas um apoio, até que o Surdo pudesse se comunicar.

Johann Conrad Amman (1696-1724), por sua vez, era médico e foi o principal expoente da educação oral na Alemanha.

Amman seguia as idéias de Bonet, mas era contrário ao uso de sinais, acreditando que eles impediam o desenvolvimento da fala e das habilidades dita superiores. Apesar disto, contraditoriamente, utilizava os sinais e o alfabeto digital como forma de atingir a fala, abandonando-os depois quando julgava que já não eram mais necessários.

John Wallis (1616-1703) era outro que compartilhava dos métodos de Bonet, chegando a acusar Amman de copiá-lo devido à semelhança dos métodos.

Wallis trabalhou com poucos Surdos e logo desistiu de ensiná-los a falar, alegando que a fala se deteriorava senão fosse constantemente monitorada. Enquanto trabalhou para ensinar os Surdos a falar, Wallis também utilizou os sinais por considerá-los importantes. Quando desistiu de trabalhar com a oralização, tentou ensinar dois Surdos a escrever, para desenvolvê-los intelectualmente. Apesar de sua pouca experiência no trabalho com Surdos, Wallis é considerado o fundador do oralismo na Inglaterra. (Cf. MOURA, 2000).

Como foi possível observar, até este momento, existia um consenso entre os educadores que o Surdo devia aprender a falar, porém “... no bojo dessa

unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo...”. (LACERDA, 1998).

No século XVIII, o abade Charles-Michel de L'Épée (1722-1789), considerado por alguns como o inventor da língua de sinais (mas como já apresentamos anteriormente, a língua de sinais já existia), fundou a primeira escola pública de Surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, também conhecido como Instituto de Paris.

O abade L'Épée percebeu que os Surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos. No entanto, considerava essa língua sem gramática e sem utilidade para que fosse utilizada na aprendizagem da linguagem escrita do francês.

Deste modo,

... L'Épée, que sofria fortes influências dos filósofos da época, acreditava, então, que deveria "organizar" a língua de sinais segundo a gramática francesa (centro organizador da língua), pois, dada a diferença lingüística existente, a língua de sinais era concebida como sendo "pobre de gramática", por apresentar "inversões" e "falta de elementos" lingüísticos se comparada ao francês. Para tal tarefa, criou o que chamou de *sinais metódicos*... (LODI, 2004, p.21, grifo do autor).

Assim, L'Épée procurou aprender com os Surdos a língua de sinais por eles utilizada; adaptou essa língua aos seus objetivos e construiu um sistema baseado na língua de sinais, elaborando outros sinais.

A Idade Contemporânea (1789 - aos dias atuais) marcou o apogeu, a queda e o retorno da educação diferenciada dos Surdos. No mundo, a utilização de sinais passou a ser divulgada e adotada na educação do Surdo, principalmente devido ao trabalho de ex-alunos do Instituto de Paris, convidados a organizar e/ou trabalhar em escolas para crianças Surdas. Nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet (1787 – 1851) e Laurent Clerc (1785 – 1869) foram os responsáveis pela introdução deste sistema.

Da fundação do Asilo Connecticut para a Educação e Instrução de Pessoas Surdas e Mudas (Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deafness and Dumbs), em abril de 1817 até a autorização do congresso americano para funcionamento da primeira faculdade para Surdos no mundo (National Deaf-Mute College, atualmente denominado Gallaudet College), em 1864, muitas conquistas

foram obtidas pela comunidade surda: a língua de sinais francesa (utilizada pelos professores para ensiná-los) foi gradativamente adaptada ao inglês, iniciando assim a Língua de Sinais Americana (*American Sign Language –ASL*); os sinais metódicos foram abandonados e utilizava-se somente a língua de sinais; criou-se uma pequena comunidade surda dentro e fora da escola (que funcionava em regime de internato).

Para Perlin (1998. p.57), “Isso tudo culmina com a idéia do sujeito surdo como transmissor de conhecimentos. É incrível que esses surdos do tempo do abade Lëpée tenham chegado ao ponto de serem professores, mestres de surdos”.

No entanto, após a segunda metade do século XIX, o ensino da língua de sinais passou a ser criticado e rejeitado, dando força para que se adotasse o ensino oral.

O que havia sido iniciado no século XVIII, com grandes ganhos para os surdos, estava para acabar. Os surdos que haviam conseguido um lugar para desenvolver sua própria identidade, devido ao convívio com iguais e a um sistema de ensino que lhe havia propiciado a forma real de acesso ao conhecimento, seriam arrancados desta posição pelo que estava por vir. É o momento do Congresso de Milão. (MOURA, LODI & HARRISON, 2005, p.346).

O Congresso de Milão foi o resultado dos esforços de educadores Surdos oralistas, que já haviam realizado outros encontros para defender a educação com métodos puramente orais, com a utilização de sinais apenas como apoio. Perlin (1998, p. 58) reflete que este momento marca “a história da imposição do pensamento com signos criados pelos ouvintes...”.

As decisões adotadas no congresso fizeram com que o oralismo invadissem a Europa, desvalorizando a capacidade de o indivíduo Surdo decidir por si. A comunidade surda foi obrigada a manter sua cultura escondida, pois:

A comunidade surda passou a ser rejeitada porque insistia em manter a língua de sinais. A exigência de que as crianças surdas tivessem que aprender a falar oralmente começou a deixar suas marcas na personalidade e no desenvolvimento cognitivo e lingüístico dos sujeitos surdos. Assim, surge a fase de isolamento dos surdos. (PERLIN, 1998, p.58-59).

De acordo com Lodi (2005, p. 25):

...o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que “falta”

ao surdo frente ao “modelo” ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral ...

Entretanto, Skliar (2005b, p.17) explica que:

... o oralismo não pode ser pensado somente como um conjunto de idéias práticas, simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas idéias outros pressupostos: os filosóficos - o real como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX.

O Brasil também sentiu as conseqüências do Congresso de Milão, como apresentaremos a seguir.

1.2. A Educação dos Surdos no Brasil

Em nosso país, a educação dos Surdos iniciou-se em 1855, com o professor Surdo francês Ernest Huet. Apoiado por D. Pedro II, Huet fundou em 1857, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos que, em 1956, passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nele, os meninos (pois até 1935 o instituto não aceitava meninas) eram alfabetizados com o método do abade L'Epée, ou seja, utilizando sinais como método de ensino.

Porém, segundo Moura (2000), não existem registros que comprovem que o trabalho iniciado por Huet empregasse a língua de sinais. Todavia, como havia sido educado por Clerc, no Instituto de Paris, e sua educação se baseava no uso de sinais e escrita, supõe-se que empregou o mesmo método em nosso país.

Huet não permaneceu durante muito tempo na direção do instituto, afastando-se em 1861 por motivos pessoais. Em 1862, assumiu seu lugar o Dr. Manoel de Magalhães Couto, que nada entendia sobre surdez, assim como seus sucessores.

Em 1868, devido a uma inspeção do governo no instituto, Dr. Manoel foi afastado do cargo, por se constatado que o instituto havia se transformado em um asilo para Surdos. Assim, é nomeado em seu lugar o Dr. Tobias Leite.

Em 1873, torna-se obrigatório o ensino profissionalizante no instituto, bem como o ensino da “língua articulada e leitura sobre os lábios”.

Em 1883, após voltar de uma viagem à Europa, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira inicia o ensino da língua articulada, pois era o que se adotava nos institutos europeus. Durante sete anos esse método foi utilizado no instituto, sendo então considerado ineficaz pelo Dr. Tobias Leite, em comparação ao ensino da escrita.

Em 1895, segundo Moura (2000), o professor A.J. de Moura e Silva também foi enviado à Europa para estudar o ensino da língua articulada. Voltou apresentando um relatório denominado “Surdos-mudos capazes de articular os meios práticos de lhe dar as palavras, e com ela o ensino”, cujo teor declarava que existem Surdos capazes de falar e outros que não conseguiam se beneficiar de tal possibilidade.

Em 1897, após a morte do Dr. Tobias Leite, é nomeado Dr. João Paulo de Carvalho para a direção do instituto. Desta forma tem início novamente o ensino da língua oral. Porém, foi somente na gestão do Dr. João Brasil Silvado (1903-1907), que os relatórios do ensino da língua articulada apresentam algum resultado.

Como podemos verificar, a trajetória da educação dos Surdos no Brasil sofreu forte influência das decisões do Congresso de Milão. Os profissionais enviados à Europa conheceram instituições que valorizavam e defendiam fortemente uma educação oralista como a única viável para os Surdos, trazendo essa informação ao Brasil.

A prova disto é a fundação do Instituto Santa Terezinha, a segunda escola de Surdos fundada em nosso país.

Fundada em 15 de abril de 1929, pelas freiras brasileiras Suzana Maria e Madalena da Cruz (enviadas ao Instituto de Bourg-la-Reine, em Paris, para se prepararem como professoras de Surdos) e pelas religiosas francesas Madre Luiza dos Anjos e Irmã Maria São João, iniciou suas atividades na cidade de Campinas, mudando-se no ano de 1933 para a cidade de São Paulo.

Segundo o histórico do instituto, desde a sua fundação até o ano de 1990, era adotado o ensino oral como forma de educação dos Surdos, sendo que a partir da década de 90, passou a empregar a proposta bilíngüe.

1.3. Do Oralismo ao Reconhecimento da Língua de Sinais

Não é objetivo desta pesquisa o estudo sobre a história da surdez, entretanto algumas considerações devem ser feitas, ainda de forma resumida, para que possamos compreender a construção social e política da concepção da surdez nos dias atuais.

Assim, conforme apresentado anteriormente, o Congresso de Milão foi um marco na história da educação dos Surdos. O oralismo, adotado como única alternativa para educação dos Surdos, transformou a fala, que era até então uma forma de comunicação em finalidade. (Cf. MOURA, 2000; MOURA, LODI & HARRISON, 2005).

O oralismo, fortalecido pela união de idéias clínicas e terapêuticas, no decorrer do século XX, incorporou novas técnicas, como por exemplo, o uso de tecnologias eletroacústicas (aparelhos de amplificação sonora individual e coletiva) e que, deste modo, transformou as escolas para Surdos em centros de reabilitação e treinamento. As principais técnicas empregadas eram:

- **Oralismo puro ou estimulação auditiva:** consistia em expor a criança Surda à língua falada e aos sons, sempre utilizando aparelho de amplificação sonora.
- **Método multissensorial/unidade silábica:** parecido com o oralismo puro, consistia em acrescentar leitura e escrita.
- **Método de linguagem por associação de elementos ou método da “língua natural”:** partia do pressuposto de que a criança deve aprender a falar durante a realização de atividades. Assim, o professor falava constantemente, e as estimulava a fazerem perguntas. Também era realizado treinamento de leitura orofacial e de fala. Segundo Moura, Lodi e Harrison (2005), esse método obteve bons resultados com crianças com audição residual. Entretanto, a maioria das crianças com perdas auditivas muito grandes obtinham rendimento abaixo dos objetivos propostos pelo método.
- **Método unissensorial ou abordagem aural:** também denominada abordagem acupédica, consistia em um programa de reabilitação que envolvia a família da criança Surda. Enfatizava o treinamento auditivo, sem a necessidade de um ensino formal da leitura orofacial. Este método dependia do diagnóstico, da

orientação familiar e da adaptação de amplificadores sonoros individuais o mais cedo possível, para propiciar uma exposição total à linguagem.

Essa progressiva sistematização do ambiente escolar em um contexto médico-hospitalar desencadeou o processo conhecido como “*medicalização*” da surdez. (Cf. SKLIAR, 2003).

Contudo, as críticas atribuídas ao oralismo foram crescendo devido à insatisfação com os resultados obtidos na educação dos Surdos. Por isso, a “redescoberta” da língua de sinais, legitimada como língua, apresentava-se como uma alternativa. Assim, na década de 60, surge nos Estados Unidos uma nova proposta de trabalho denominada Comunicação Total.

A comunicação total, por sua vez, envolvia a utilização de várias técnicas, de forma a propiciar a comunicação da criança Surda, sem que nenhum método ou sistema fosse enfatizado ou omitido. Com isso era permitido à criança utilizar gestos, sinais, alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado pela fala, que era recebida por meio de aparelhos de amplificação sonora individual.

Com isso,

Os sinais retornavam, portanto, à educação do surdo, mas não era utilizada a língua de sinais (...) e sim uma forma semelhante, àquela utilizada por L'EPÉE e EDWARD GALLAUDET, nos séculos XVIII e XIX. Os sinais serviam para fazer com que a fala se tornasse visível, mas a estrutura usada era a da linguagem oral. Isso significa que tudo que era falado era acompanhado concomitantemente com os sinais, na estrutura da linguagem oral. (MOURA, LODI, HARRISON, 2005, p.350).

Apesar de a comunicação total indicar que a comunicação que melhor fosse assimilada pela criança seria utilizada, o objetivo continuava a ser a oralidade.

De acordo com Harrison e as demais autoras (2005, p.395), “...o uso de Sinais apenas como apoio ao desenvolvimento da oralidade descaracterizou as concepções originais (...), tornando-se uma técnica para facilitar o desenvolvimento da fala.”

Com a descaracterização dos objetivos iniciais, a comunicação total transforma-se em uma técnica, denominada comunicação bimodal ou bimodalismo.

Enquanto a comunicação total não podia ser considerada uma técnica específica, por empregar o uso de várias formas de trabalho, a comunicação bimodal

refere-se à forma pela qual a língua é apresentada à criança. “É por meio da linguagem oral acompanhada com sinais, que se espera que a criança venha a desenvolver suas habilidades lingüísticas...”. (MOURA, LODI & HARRISON, 2005, p.351).

Todavia, esse sistema recebeu muitas críticas, dentro das quais a mais representativa delas refere-se ao fato de apresentar a língua oral acompanhada da língua de sinais.

Como a língua oral e a língua de sinais têm características totalmente diferentes uma da outra, a segunda acaba sendo “recortada” e “montada” na ordem do português falado, sendo desta forma, descaracterizada e desrespeitada. (HARRISON, LODI & MOURA, 2005, p. 395).

Para Skliar (2003, p. 89-90), a comunicação total:

... desordenou e desvalorizou a hierarquia das aquisições lingüísticas e, portanto, cognitivas e culturais. O que poderia ter sido uma estimulante transição terminou sendo um fim em si mesmo. O que deveria ser uma transição para a autonomia lingüística dos surdos acabou sendo uma escolha consciente e exclusiva dos ouvintes, e em certa medida, uma escolha contra as necessidades sociolingüísticas dos surdos.

Ainda na década de 60, Stokoe publica o primeiro estudo sobre a língua de sinais, descrevendo a estrutura da língua americana de sinais (ASL). Após essa pesquisa, outros estudos foram desenvolvidos e diversas línguas de sinais passaram a ser descritas e reconhecidas, confirmando que as línguas de sinais possuem os mesmos princípios de organização encontrados nas línguas orais, divergindo apenas por sua utilização viso espacial.

O reconhecimento da língua de sinais permitiu que os Surdos obtivessem um novo status na sociedade, enquanto minoria lingüística. Isto propiciou que a comunidade surda saísse do isolamento, e reivindicasse seus direitos. É neste contexto que surge a proposta bilíngüe. (Cf. PERLIN, 1998).

O bilingüismo como forma de educação para os Surdos propõe o ensino da língua de sinais como primeira língua a ser adquirida pela criança Surda. Esta propiciaria os alicerces necessários para que futuramente o ensino de uma segunda língua (no caso, a língua portuguesa) fosse abordado em sua forma escrita e/ou oral, segundo o modelo adotado.

Tendo como objetivo possibilitar que a criança Surda tenha um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao proporcionado às crianças ouvintes, a proposta bilíngüe também permite à criança Surda construir uma auto-imagem positiva como sujeito Surdo.

Desta forma a criança tem assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, assim com a integração de um auto-conceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver a sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou deficiência. Ela terá modelos adultos surdos com os quais poderá se identificar, percebendo como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá que ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte. (MOURA, LODI, HARRISON, 2005. p.354).

Perlin (1998, p. 43) ressalta que:

A criança surda (...) depende do senso da visão para aprender. Quando as informações necessárias são contidas em sinais auditíveis, as crianças surdas perdem tudo. A criança surda precisa de sinais para constituir linguagem. Isso lhe dá um certo poder e autonomia ...

Para esclarecer a importância da língua de sinais na educação do Surdo, podemos citar o estudo realizado por Gesueli (2006), no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação "Prof. Dr. Gabriel Porto", da Universidade Estadual de São Paulo, em Campinas. Neste trabalho, a autora discute a inserção de um professor Surdo na sala de sala, a relevância da língua de sinais na construção da identidade surda de crianças pré-escolares Surdas, a partir da perspectiva sociohistórica.

Além disto, o estudo demonstra que o melhor interlocutor para a criança Surda é o adulto Surdo. Esta interação das crianças Surdas, professor Surdo e professor ouvinte no ambiente escolar contribuíram para que esses alunos construam narrativas em língua de sinais, e se percebessem melhor como Surdos desde a idade de cinco a sete anos, e não mais somente quando adultos.

A percepção de si mesmo enquanto Surdo, leva-nos a recorrer aos trabalhos realizados por Perlin (1998; 2005;), nos quais baseada no estudo realizado por Hall (1997) sobre a identidade cultural na pós-modernidade, discute as múltiplas identidades surdas, que podem ser classificadas da seguinte forma:

1) Identidades Surdas: está presente no ambiente onde os Surdos usam sua experiência visual propriamente dita, utilizando formas diversas de comunicação visual. É “aquela que cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. (...) esta identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda”. (PERLIN, 2005, p.63). De acordo com a autora, os movimentos surdos, fortalecem a construção desta identidade, do “ser Surdo”.

2) Identidades Surdas Híbridas²: aqui se encontram os Surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram Surdos. Segundo Perlin (2005, p.63), “estes surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais”. Por ser o caso da autora, ela narra assim sua experiência:

Isso não é fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim 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, 1998, p.43).

3) Identidades Surdas de Transição: muitos Surdos só entram em contato com a cultura surda quando adultos. Este Surdos, muitas vezes oralizados, passam a freqüentar a comunidade surda, por isso, passam por uma transição na passagem do mundo ouvinte para a representação visual do mundo Surdo.

Perlin (2005) explica que a maioria dos surdos que passa por essa transição é proveniente de famílias ouvintes e que, “no momento em (...) conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela des-ouvintização da representação da identidade.” (Ibid.,64).

4) Identidade Surda Incompleta: aqui estão incluídos os Surdos que negam surdez, negam a identidade surda por considerarem a identidade ouvinte superior. Para ilustrar melhor esta identidade, Perlin (2005, p.64-65) apresenta o seguinte depoimento de Surda de 25 anos:

Tenho uma amiga que não procuro muito. Tem alguns restos auditivos. Usa aparelho de audição. Ela não se aceita como surda. Ela não quer estar no mundo dos surdos e tudo faz pra ser oralizada. Tem poucos amigos. Quando ela foi para o II Grau não gostava da minha LIBRAS, me pedia pra falar o que jamais consenti. Notei que já nos primeiros dias fez amizade com outra colega. Elas ficavam juntas e conversavam, mas isso não durou

² Hibridismo – união de diferentes tradições. (Cf. HALL, 2005).

muito, pois a colega ouvinte deixou-a por outra. (...) A colega não entendia bem a fala e ela não conseguia compreender bem a colega. Na verdade minha amiga não tem boa voz, é muito mal articulada (...). Ela também não conhece sinais. A sua vida parece oscilar como um pêndulo entre surdos e ouvintes, não consegue ter amigos.

Este depoimento mostra a fragilidade da identidade surda quando incompleta, seja ao negar a surdez ou reforçar o estereótipo de deficiente. Segundo a autora, há muitos Surdos que possuem suas identidades incompletas por nunca terem entrado em contato com outros Surdos, ou por terem sido mantidos em cativeiro por suas famílias, tornando-se incapazes de saberem ou decidirem por si.

5) Identidade Surda Flutuante: Segundo Perlin (1998; 2005), esta identidade é interessante, pois aqui se encontram os Surdos que “conscientes” ou não do que é ser surdo, são oralizados, vítimas da ideologia ouvinte ou porque desejam ser ouvintizados a todo custo. Estes surdos desconsideram a cultura surda, e não têm compromisso com a comunidade surda. Para a autora muitos Surdos “... vivem as identidades flutuantes, pois não conseguiram estar a serviço da comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem a serviço da comunidade surda por falta da língua de sinais. É o sujeito surdo, construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo...”. (PERLIN, 2005, p.66).

Assim, construir uma imagem surda positiva é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo Surdo, que poderá compreender-se como inserido em dois mundos inter-relacionados.

CAPÍTULO 2

OLHAR A ADOLESCÊNCIA

A adolescência é essa fase do desenvolvimento humano, vista por alguns autores (LACERDA & LACERDA, 1998; CALLIGARIS, 2000; PALÁCIOS & OLIVA, 2004; AVILA, 2006; GROSSMAN, 2006) como sendo a mais intrigante.

Para fundamentar nossa abordagem sobre a adolescência, recorreremos à psicologia evolutiva, aquela que estuda as mudanças de conduta humana ao longo do tempo, tanto nos seus aspectos externos e visíveis como nos internos e não-visíveis.

Segundo Palácios (2004), dois traços diferenciam a psicologia evolutiva das demais disciplinas psicológicas interessadas nos processos de mudança: o fato das mudanças estudadas terem um caráter normativo ou seminormativo, que não está presente nas alterações estudadas pelas demais disciplinas psicológicas; por estarem vinculadas à idade, ou melhor, ao período em que a pessoa se encontra.

As palavras do autor definem, com precisão, o primeiro traço que diferencia a psicologia evolutiva das demais:

O normativo ou seminormativo refere-se mais às transições evolutivas e aos processos de desenvolvimento do que aos conteúdos concretos, de forma que, por exemplo, em todos os seres humanos é normativo o fato de ser cuidado por alguém durante a primeira infância, e, no ocidente, são normativos o ingresso na escola e as relações com companheiros, embora não seja normativo a forma como essas relações ocorrem para cada um; sem ser normativo, o acesso à paternidade ou à maternidade é um fato comum a muitos adultos (por isso seu caráter seminormativo), embora essa transição evolutiva possa ser vivida de maneiras bem diversas. (Ibid, p.13).

Conforme ainda explicita o autor, há especificidades nas mudanças em cada idade:

... podemos nos referir à aquisição da identidade pessoal (saber quem sou, como me chamo, como sou, quais as coisas que me influenciam, etc.), como algo típico dos primeiros anos da vida humana; mas se estamos falando sobre identidade adolescente, estamos falando sobre outros conteúdos psicológicos, e o mesmo acontece se nos referimos à crise de identidade que muitas pessoas parecem experimentar até a metade de sua vida... (Ibid, p.14).

Desta forma, podemos dizer que a psicologia evolutiva estuda as mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano, em relação à idade, e por isso se justifica como mecanismo para falarmos sobre a adolescência.

2.1. A Recente História da Adolescência

A palavra adolescência vem do latim *adolescere*, e significa crescer, desenvolver.

Considerada por muitos pais como a época da “aborrecência” (LACERDA & LACERDA, 1998; CALLIGARIS, 2000), a adolescência representa a fase dos comportamentos instáveis, das crises de identidade, dos conflitos individuais e sociais (jovens inseridos no sistema escolar, procurando o primeiro emprego, que vivem com os pais, que buscam apego emocional em pessoas do outro sexo, que são membros de uma cultura adolescente). Entretanto, o conceito de adolescente que temos no século XXI nem sempre existiu dessa forma e foi sendo construído historicamente.

Para chegarmos ao conceito de adolescência, temos que primeiro encontrar o conceito de criança na história, pois este nem sempre existiu. As altas taxas de mortalidade infantil faziam com que os casais tivessem muitos filhos, que principalmente nas classes sociais mais favorecidas, eram criados por outras pessoas nos primeiros meses de vida, ou até mesmo anos. Aquelas que conseguiram sobreviver às dificuldades de saúde enfrentadas eram então vistas como adultos em miniaturas.

O descaso com a criança antigamente era tanto que, para Palácios (2004), alguns ditados castelhanos hoje beiram à crueldade: “*Uma criança que nasce faz esquecer três que morrem*”.(p.26, grifos do autor).

Como eram consideradas adultas em miniaturas, as crianças eram expostas às mesmas rotinas de trabalho que os adultos, com exceção, é claro, dos filhos das famílias ricas.

Palácios (2004) comenta que muitos pediatras do século XIX recomendavam como ideal uma jornada de trabalho de dez horas diárias para as crianças, já que jornadas mais longas as deixavam cansadas para irem à escola dominical.

De acordo com Palácios e Oliva (2004), o século XIX marca a ruptura da concepção de criança como adulto em miniatura, apesar de ainda serem encontrados relatos de crianças executadas em praças públicas por motivos banais, tais como, roubar um par de sapatos ou uma saia.

A progressiva industrialização desencadeou uma reorganização na vida social com o surgimento da burguesia. A progressiva urbanização favoreceu a generalização do ensino, que mais tarde (no século XX) tornou-se obrigatório; os índices de mortalidade infantil diminuíram e a expectativa de vida aumentou, contribuindo para a valorização da infância. Esse status diferenciado da criança, que surgiu após a revolução, permitiu uma nova visão a respeito do desenvolvimento: passou a existir criança e adulto.

A introdução da escolaridade obrigatória acabou atrasando de forma notável a transição do status de criança, para o de adulto, criando desta forma um novo grupo. (Cf. PALÁCIOS & OLIVA, 2004).

Grossman (1998), por sua vez, explica que foi a partir do século XIX que a concepção adolescência começou a ser delineada: para os meninos, a fase que decorre entre a comunhão e o bacharelado; para as meninas, da comunhão ao casamento. É neste momento que:

... a adolescência passa a ser reconhecida como um “momento crítico” da existência humana. A adolescência é temida como uma fase de potenciais riscos para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo. (Ibid., p.71).

Entretanto, é no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que a população adolescente aumentou significativamente, ganhando mais evidência na vida social. Especificamente partir da década de 60, a juventude tornou-se um grupo de contestação social. Os jovens se identificavam por cabelos compridos, roupas coloridas, música e drogas. O que parecia ser apenas uma manifestação superficial consagrava-se como uma forma de pensar e relacionar-se com as pessoas. Surgiu o movimento “hippie” e a política passou a fazer parte da vida dos jovens.

Palácios e Oliva (2004, p.310) explicam que isso faz parte da cultura adolescente ou cultura de idade que “... se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu próprio estilo de vida, seus próprios valores; por terem preocupações e inquietações que não coincidem com as dos adultos.”

Nos dias atuais, entretanto, a adolescência é compreendida como uma importante fase do desenvolvimento humano, como veremos a seguir.

2.2. Adolescência nos dias atuais: desenvolvimento e maturação em foco

Cronologicamente a adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde e a Organização Pan-americana de Saúde (Cf. LIMA, 2006), abrange os indivíduos com idade entre dez e dezenove anos, e pode ser subdividida em duas fases:

- a) Pré-adolescência: entre 10 e 14 anos;
- b) Adolescência: entre 15 e 19 anos;

Porém, Oliva (2004) considera que a adolescência é um período que se estende até os 21 anos, e desta forma, pode ser subdividida em três fases:

- a) Adolescência precoce: entre 11 e 14 anos;
- b) Adolescência média: entre 15 e 17 anos;
- c) Adolescência tardia: entre 18 e 21 anos;

Por ser um momento de transição marcado por transformações físicas, biológicas e sociais, a adolescência representa para os jovens:

... uma transição, crescer (...) viver uma fase muito bonita, ser meio adulto e meio criança como num estágio intermediário, é pura ambigüidade (...) é ser diferente das pessoas mais velhas, é ser velho demais para ser criança e jovem demais para ser adulto (...) fase difícil onde todo cuidado é pouco, ter descobertas e um monte de dúvidas, (...) é ser criança adulta... (LACERDA & LACERDA, 1998, p.38-39).

Uma transição. Sem dúvida alguma uma fase de transição que acarreta ao adolescente dúvida sobre qual é o seu papel na sociedade: velho demais para ser criança, ao mesmo tempo em que é jovem demais para ser adulto.

A chegada da puberdade marca o início desta transição. Os corpos dos meninos e das meninas (que diferenciados apenas pelos órgãos sexuais são idênticos) modificam-se claramente, tanto no que diz respeito às características sexuais primárias (órgãos reprodutores), quanto às secundárias: nos meninos, pêlo facial, mudança de voz, alargamento dos ombros; nas meninas, alargamento nos quadris, crescimento dos seios, etc.

Neste ponto, Palácios e Oliva (2004, p.311) esclarecem que devemos denominar de:

... puberdade ao conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução (...) de adolescência a um período psicossociológico que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre a infância e a idade adulta.

Obviamente que não podemos esquecer que a puberdade é um fenômeno biológico e, desta forma, universal para todos os seres humanos. Em contrapartida, a adolescência é um fato psicossociológico, e não existe em todas as culturas nos mesmos moldes que existe na nossa. (Cf. PALÁCIOS & OLIVA, 2004).

A puberdade, tanto para os meninos quanto para as meninas, é um processo gradual, que dura alguns anos, ao longo dos quais o corpo vai sofrer mudanças significativas, que influenciam na forma de pensar, de sentir, de agir.

Apesar de no final da puberdade as características físicas e biológicas serem idênticas ao corpo de um indivíduo adulto, as características emocionais e psicológicas ainda estão se constituindo.

Esse complexo sistema de interação dos níveis biológicos, psicológicos e socioculturais fazem da adolescência um período de transição, no qual o jovem irá consolidar sua identidade, definir questões de caráter ideológico, religioso, sua orientação sexual, escolher uma profissão, estilo de vida, emprego, assumir valores morais, etc. (Cf. OLIVA, 2004a).

A consolidação da identidade neste momento dependerá da imagem que o jovem tem de si (autoconceito), bem como de sua auto-estima. Tanto o autoconceito, quanto a auto-estima não são características inatas e começam a ser construídas no início da primeira infância, embora seja nos anos subseqüentes que estes conceitos serão melhor elaborados e definidos.

O autoconceito, segundo diversos autores (DUPRET, 2002; HIDALGO & PALÁCIOS, 2004; OLIVA, 2004a), corresponde à imagem que fazemos de nós mesmos, a um conjunto de conteúdos e características cognitivas que utilizamos para nos definirmos como diferentes dos demais.

A auto-estima, no entanto, representa uma dimensão valorativa e julgadora do eu, tendo um caráter multidimensional, constituído por diversas facetas.

Para Hidalgo e Palácios (2004, p. 186), “a auto-estima não pode ser compreendida a não ser em relação às metas que uma pessoa impõe e à importância que dá a determinados conteúdos em relação a outros”. Por exemplo, um aluno que sempre desejou ser o melhor da classe em determinada disciplina, pode sentir-se mal ao descobrir que foi o segundo melhor; porém, pode sentir-se bem ao descobrir que alcançou a nota mínima exigida para ser aprovado em outra disciplina.

O autoconceito é um mecanismo que, com o desenvolvimento, principalmente na adolescência, torna-se cada vez mais complexo e diversificado, como podemos analisar no quadro 1:

Período	Estrutura e Organização	Conteúdos mais destacados	Exemplo
2 a 6 anos	Representações isoladas, falta de coerência e de coordenação.	Características concretas e observáveis: atributos categoriais relativos, sobretudo a atividades, traços físicos, coisas que têm, etc.	“Eu me visto sozinha”; “Tenho dois irmãos”, “Tenho o cabelo comprido”.
6 a 8 anos	Primeiras conexões entre diferentes traços ou aspectos: uso freqüente de características opostas do tipo tudo ou nada	Comparação consigo mesmo em outro momento ou no passado, inclusão de aspectos internos e psicológicos.	“Eu sei correr, saltar e jogar futebol muito bem”, “Agora eu gosto de leite, antes eu não gostava”, “Prefiro brincar a ver televisão”.
8 a 11 anos	Generalizações que começam a integrar um conjunto de condutas: capacidade para integrar conceitos opostos.	Traços referentes a destrezas e a relações interpessoais; comparação com outras crianças. Aprofundamento nos traços	“Eu me dou bem em matemática e em português, mal em inglês e música”, “Eu me divirto no pátio, mas não na sala de aula”, “Tenho muitos amigos, mas Juan tem mais que eu”.

11 a 15 anos	Primeiras abstrações que integram características relacionadas; abstrações compartimentalizadas de forma que não se detectam nem integram as incompatibilidades.	Características ou habilidades sociais que influem sobre as relações com os demais ou determinam a imagem que os demais têm do sujeito. Características referentes ao atrativo físico.	“Sou tímido; me envergonho diante dos adultos, mas também diante de meus “companheiros”, “Em minha casa me acontecem muitas coisas divertidas, mas com meus amigos não “.
15 a 17 anos	Primeiras conexões entre as abstrações e entre traços opostos; confusão diante da existência de características contraditórias.	Diferenciação de atributos em função de situações e papéis diferentes.	“Sou muito inteligente para algumas coisas e tonto para outras”, “Não entendo como me dou tão bem com meus companheiros e tão mal com meus irmãos”.
18 a 21 anos	Abstrações de ordem superior que integram abstrações mais elementares e que resolvem as contradições.	Características e atributos relacionados com os papéis que se desempenham, os atributos que se referem a valores e crenças pessoais, assim como a convicções morais.	“Sou uma menina flexível, séria e formal para trabalhar, porém brincalhona para me divertir”, “Muitas coisas me interessam, porém sou um pouco indeciso”.

Quadro 1: A Evolução do Autoconceito desde a infância até a adolescência
Fonte: Hidalgo & Palácios (2004); Palácios & Hidalgo (2004); Oliva (2004a).

A auto-estima, também muda conforme a idade, com dimensões mais diversificadas e complexas à medida que o sujeito se desenvolve. Assim, segundo Palácios e Hidalgo (2004), é possível destacarmos algumas facetas da auto-estima nos anos que precedem a adolescência, tais como, auto-estima física (referente às habilidades físicas), auto-estima acadêmica (que se diversifica em função das diferentes matérias escolares), auto-estima social (referente ao relacionamento com os pais e com os iguais).

Ao mesmo tempo em que a auto-estima se distingue por suas diferentes faces, um conceito global também começa a ser formado. Este conceito irá refletir a valorização do “eu”, sem relacionar-se a nenhuma face específica. Porém ele só estará consolidado no final da adolescência.

Oliva (2004b) explica que os diversos contextos nos qual o jovem está inserido exigem dele uma determinada postura, que acaba influenciando na imagem

que tem de si. Por exemplo: “... os pais podem pedir obediência, respeito e amabilidade; os iguais, lealdade ou amizade; seu par, ternura e compromisso, a escola esforço e disciplina.” (OLIVA, 2004b, 337). Este processo faz com que o adolescente entre em contato com seus diferentes “eus”, o que, segundo o autor, leva a uma visão fragmentada de si mesmo, deixando o adolescente inseguro, sem saber quem realmente é. Esta crise de identidade é causada pela tentativa de se ajustar socialmente às diferentes expectativas dos pais, dos amigos, dos professores.

Todavia, no final da adolescência, o jovem está mais seguro de quais são seus papéis na sociedade e, por isso, será capaz de organizar os diferentes autoconceitos de forma coerente, mesmo que sejam contraditórios.

Por exemplo, a menina pode entender que é uma pessoa muito flexível, que se mostra responsável e comprometida com as tarefas escolares e, por sua vez, brincalhona e divertida com seu grupo de amigas, e terna e carinhosa quando está com o namorado, sem que isso cause nenhum conflito de identidade. (Ibid., p.337).

A ampliação do círculo social também faz com que o adolescente fique mais tempo em companhia dos amigos. A aquisição gradativa de autonomia prepara o adolescente para deixar o lar e assumir seu papel de adulto. É o momento no qual os pais deixam de ser “idealizados” pelos filhos; os adultos que na infância tinham resposta para tudo, agora são “desidealizados”, ou seja, são comuns e pouco admiráveis. (Cf. HUERRE, 1998).

O vínculo com os amigos durante a adolescência passa a ganhar mais destaque, tanto em intensidade quanto em estabilidade, o que difere das relações estabelecidas anteriormente.

Se, durante a infância, os amigos eram, sobretudo, companheiros de brincadeiras cuja relação estava muito condicionada pela proximidade física e pela possibilidade de interagir com cotidianamente, ao chegar à adolescência, essas relações gozarão de uma maior estabilidade sem que o distanciamento físico ou temporal dos amigos signifique o fim da relação. (Ibid., p.357).

Ainda, segundo Oliva (2004b), como consequência da maturação, as relações dos adolescentes passam a ser marcadas pela reciprocidade, pelo apóio e pela solidariedade. O adolescente deixará de ser egocêntrico e consegue se colocar no

lugar do outro, o que fará com que as amizades mais íntimas sejam um fenômeno típico do início e da metade da adolescência.

De acordo com Lacerda e Lacerda (1998, p. 47-48), os adolescentes formam grupos poucos uniformes, nos quais encontramos:

... os *conhecidos* ou *colegas*, com quem se encontra na escola, no clube, na praia, na vizinhança. Pode ter com eles o relacionamento de apenas dizer "Oi!", de trocar algumas palavras, informações descompromissadas. (...). Depois, vamos encontrar o *grupinho*, a *turma*, com quem está mais freqüentemente (...) embora não os considere amigos. (...). Cresce então entre os seus elementos uma coesão interessante, dada a afinidade de interesses. Discutem planos e combinam aventuras, sentindo-se de certo modo donos do mundo, porque vivem todos uma fase de grandes sonhos (...). No entanto (...) só o *grupo de amigos* chega à profundidade desejável para qualquer um. Aí se faz questão da maior sinceridade, a qual permite confidências, que os adolescentes nem sonham ter com os próprios pais. Despem as máscaras, usam da maior franqueza, abrem o coração pra livre expressão da ansiedade ou da raiva, do apaixonamento ou da frustração. Percebem que todos têm direito a ter problemas, que estes não são desgraças exclusivas de sua pouca sorte. (grifos do autor).

A medida que os adolescentes vão evoluindo, o grupo vai evoluir também. Se no início o grupo se caracteriza por membros do mesmo sexo, com o passar do tempo irá se modificando, unindo em um mesmo grupo, rapazes e moças. Apesar de nesta fase as reuniões ocorrerem com menos freqüência que nos grupos unissexuais, esta nova fase do grupo cumpre sua função social, ou seja, facilita as relações sociais entre os sexos. Posteriormente, o grupo se desfaz, cedendo lugar a uma série de casais. (Cf. OLIVA, 2004b).

O relacionamento em pares permite aos adolescentes olhar para a pessoa do outro sexo com mais interesse. Esta fase, em que o grupo começa a se desfazer, marca uma importante maturação socioemocional. Os jovens, além de imitarem o comportamento dos adultos, passam a interagir com pessoas do outro sexo de forma mais social, principalmente quando são vistos como um casal de prestígio pelos demais.

Independente de a maturação ser mais ou menos precoce, pois as meninas começam a ter seus primeiros encontros com rapazes entre 12-14 anos, e os meninos com as moças entre 13-15 anos, o relacionamento entre eles satisfaz, segundo Oliva (2004b), o que Furman e Wehner (1994) denominam de quatro

necessidades: 1) as sexuais; 2) as de afiliação; 3) as de afeição e 4) as de dar e receber apoio.

Sem dúvida alguma, à medida que os adolescentes forem se desenvolvendo, as necessidades estarão em mais ou menos evidência. Por exemplo, se no início as relações são essencialmente voltadas às necessidades de atração sexual e afiliação (companhia e diversão), com o passar do tempo se deslocam para o apego e o apoio mútuo.

Como o objetivo deste capítulo é apresentar as principais características da adolescência, não nos aprofundaremos mais neste universo, que é tão amplo e intrigante, passando agora a falar um pouco sobre o adolescente surdo.

2.3. O Adolescente Surdo

A adolescência, como apresentamos, é um momento marcado por diversas transformações físicas, biológicas, psicológicas, sociais, entre outras, que se caracteriza por ser uma fase de transição entre a infância e a vida adulta. Os jovens, nesta fase da vida, entram em contato com diversos conflitos individuais e sociais que os permitirá a vivenciar experiências que ajudarão na consolidação de sua identidade.

Na busca da própria identidade, de uma imagem social, os adolescentes tendem a ficar mais tempo convivendo com outros jovens. Esta etapa, necessária ao desenvolvimento adolescente, pode ser mais conflitante para o adolescente Surdo, que se diferencia na linguagem.

De acordo com Balieiro e Ficker (2001), que realizaram uma pesquisa com dez adolescentes deficientes auditivos (severos e profundos), que utilizam aparelhos de amplificação sonora individual desde a infância, e que usam a fala como forma de comunicação, uma das maiores dificuldades encontradas para estabelecer vínculos em ambientes de maioria ouvintes esbarra na própria comunicação. Às vezes, essa dificuldade começa no ambiente familiar, como apontaram Marina (16 anos) e Gabrielle (12 anos), duas adolescentes que participaram da pesquisa:

“Está todo mundo conversando, eu me meto no meio da conversa: ‘o que você falou? Não entendi, o que você disse? Espera aí, o que você está falando?’. Sabe, isso daqui atrapalha as pessoas”. (Marina).

“... porque às vezes, meu pai, minha mãe, meu irmão ficam na mesa, conversando rápido, assim comunicando eu não escuto, eu quero saber, pergunto a minha mãe toda hora, pergunto, é muito difícil, sabe, ficar na família (...)” (Gabrielle). (BALIEIRO & FICKER, 2001, p.172).

Rosa e Rosa (2002, p.102) também concordam com este fato, tendo em vista que: “... não é possível exigir de adolescentes ouvintes que tenham paciência, que falem devagar e se apoiem no contexto, ou que avisem quando vão mudar de assunto”.

Schorn (2002) explica que essa diferença na comunicação pode levar o adolescente Surdo a não ver o adolescente ouvinte como seu igual, como aquele que também está vivenciando conflitos e transformações como ele. O Surdo pode não considerar o adolescente ouvinte como seu igual, pois este gosta de falar ao telefone, cantar músicas, usar gírias quando em grupo, fatos que para o adolescente surdo tornam-se muito difíceis para se acompanhar nesse contexto.

Se olharmos o adolescente Surdo primeiro como adolescente e depois como Surdo, veremos que ele está na maior parte do tempo inserido em um ambiente que valoriza a normalidade, seja na escola, no shopping, no parque, no cinema, etc.

De acordo com Schorn (2002), pertencer a um grupo significa reconhecimento e legitimação social, pois: pertencer significa fazer parte do grupo; o reconhecimento expressa o sentimento de estar dentro do grupo e a legitimação, por sua vez, representa ser parte integrante do grupo.

Isto leva os adolescentes Surdos a se depararem com o significado da sua surdez. Para alguns, esse momento será marcado pela tentativa de ajustar sua identidade social para parecer ao máximo com o adolescente ouvinte e, desta forma, não demonstrar sua diferença; outros adolescentes, no entanto, tentarão buscar na comunidade surda seus referenciais. Entre estes, alguns mais extremos buscam “defender a causa do adolescente surdo”, fazendo uma ruptura com o mundo ouvinte. (Cf. Schorn. 2002).

A comunicação entre pais e filhos é extremamente importante para o desenvolvimento do Surdo. Por isso a família também precisa conhecer a língua de sinais. Rosa e Rosa (2002) ressaltam que muitas famílias desconhecem a importância de estabelecer uma comunicação estruturada com o Surdo, alegando

que o filho “entende tudo”. Esta falsa impressão é baseada no fato de que, por estar habituado à rotina familiar, o Surdo está incluso.

Por desconhecerem a importância da língua de sinais para o Surdo, e terem esta visão equivocada a respeito da participação do Surdo no contexto familiar, muitos pais não entendem a queixa dos filhos a respeito das dificuldades encontradas para se comunicarem com os professores e colegas ouvintes, muito menos que estes jovens se sintam segregados. A decisão dos filhos, de não desejarem mais se comunicar oralmente, e passarem a se comunicar por língua de sinais, nem sempre é compreendida pelos pais, que consideram seus esforços não valorizados.

Como exemplo, Schorn (2002) cita a história de Dário, um jovem surdo de 17 anos, que desde pequeno estudou em escolas oralistas. Quando ingressou no segundo grau, decidiu (ou como descreve a autora, exigiu) estudar em uma escola que tivesse alunos surdos e ouvintes, bem como professores surdos, ouvintes e intérpretes.

Eu mudei porque quero estar com jovens como eu. Não me importa se na realidade eu falo bem, eu acho que muitas vezes me custa entender e vocês não se dão conta. Eu quero estar com surdos como eu. E com intérpretes. Eu quero entender tudo, não quero que me escape nada, nem as menores piadas: eu sou surdo, não sou como vocês. Vocês me dizem que vou perder a oralização e que isto vai me trazer problemas quando começar a trabalhar. Isto não me importa, eu agora sou adolescente, não adulto. Eu sei que depois vou me acostumar bem. Estou cansado de prestar tanta atenção. Eu quero falar em L.S.(tradução nossa).³

O depoimento acima mostra que existem diferenças, que não são superadas simplesmente por uma boa comunicação oral, entre os adolescentes Surdos e os adolescentes ouvintes. Existe a necessidade de poder se identificar com o outro igual que, neste caso, é identificado pela surdez.

Isto não significa uma divisão entre adolescentes Surdos e ouvintes. Pelo contrário, o contato entre Surdos e ouvintes permitirá ao adolescente Surdo construir

³ Yo me cambié porque quiero estar con jóvenes como yo. No me importa si yo hablo bien en verdad, yo creo que muchas veces me cuesta entender y ustedes no se dan cuenta. Yo quiero estar con sordos como yo. Y con intérpretes. Yo quiero entender todo, no quiero que se me escape nada ni los más chiquitos chistes: yo soy sordo, no soy como ustedes. Ustedes me dicen que voy a perder oralización y que eso me va a traer problemas cuando comience a trabajar. Eso no me importa, yo ahora soy adolescente no soy adulto. Yo sé que después me voy a arreglar bien. Estoy cansado de prestar tanta atención. Yo quiero hablar en LS.

sua identidade pessoal e social de forma concreta. Todavia, seu contato com outros adolescentes Surdos é indispensável para que esclareça sua participação nas duas culturas.

Schorn (2002) ressalta que é nesta fase da vida que o adolescente Surdo precisa compreender sua condição de adolescente e de Surdo, para conseguir se aceitar e se reconhecer como tal, formando sua identidade surda. Caso contrário chegará aos 22, 25 ou 28 anos, sem ter claro qual é a sua condição.

Aqui, podemos recorrer ao que Perlin (2005) escreveu sobre as identidades surdas, principalmente em relação à identidade surda flutuante, onde o sujeito Surdo não consegue se realizar nem junto à comunidade ouvinte (devido as dificuldade de comunicação), nem com a comunidade surda (por desconhecer ou ter pouco conhecimento sobre a língua de sinais).

Apesar de a adolescência marcar o início da independência para o jovem, este processo é mais demorado para o Surdo, que permanece mais tempo ligado à família. Por isso, a participação dos pais durante a adolescência é necessária, para que o jovem Surdo seja orientado no sentido de estruturar sua identidade, adquirir sua independência emocional, social e, futuramente, econômica.

CAPÍTULO 3

MÉTODO DE PESQUISA

Para realização desta investigação, optamos por um método de natureza qualitativa, por entendermos que este seria o mecanismo mais apropriado para a coleta e análise dos dados, de forma a atender aos nossos objetivos. Esta é a modalidade de pesquisa que permite identificar a realidade, seu sistema de relações, sua estrutura dinâmica, ou seja, olhar o todo de forma integrada. (Cf. MIGUELEZ 1998).

O questionário com perguntas abertas foi o instrumento escolhido para a coleta de dados. A decisão pelo questionário mostrou-se adequada para a proposta, mesmo considerando a advertência de Lüdke e André (1986), de que em geral se estabelece uma relação de hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado.

Teríamos dado preferência à entrevista, já que permite uma interação do pesquisador com o sujeito de pesquisa, porém, esse instrumento mostrou-se inviável para esta pesquisa, em virtude do desconhecimento, por parte da pesquisadora, da comunicação em LIBRAS. Além disto, por se tratarem de sujeitos Surdos, que utilizam a LIBRAS como primeira forma de comunicação, as entrevistas precisariam ser gravadas em vídeo para, posteriormente, serem transcritas para o português escrito e analisadas. Este processo, necessário em função da LIBRAS ser um língua visual, acarretaria um tempo maior que o disponibilizado para realização desta pesquisa.

3.1. Sujeitos da pesquisa

Três Surdos com idades entre 25 – 35 anos, que residem e trabalham na cidade de Mogi das Cruzes (a 63 km da Capital).

Inicialmente, de acordo com a proposta aprovada no exame de qualificação, a pesquisa seria realizada com adolescentes Surdos, com idades entre 14 -18 anos. Todavia, como este grupo mostrou-se muito irregular, optamos por realizar a

pesquisa com um grupo de Surdos adultos, que já haviam passado pela adolescência.

Para selecionar os participantes desta pesquisa, adotamos como referência os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

a) Inclusão:

- Apresentar surdez congênita, ou tê-la adquirido até os dois anos de idade;
- Ser filho de pais ouvintes;
- Ter conhecimento e ser usuário da Língua Brasileira de Sinais;

b) Exclusão:

- Um dos pais ser Surdo;
- Apresentar outra deficiência associada à surdez;
- Apresentar resíduos auditivos;

3.2. Local

A pesquisa foi realizada junto à Pastoral do Surdo de Mogi das Cruzes. Este grupo, constituído por Surdos e ouvintes, busca incluir os Surdos à comunidade ouvinte, promovendo encontros, passeios e missas com intérpretes.

Apesar de no município existirem duas associações voltadas ao trabalho com deficientes, ambas alegaram não possuírem cadastros de pessoas Surdas.

Já a escola estadual, em que há alunos Surdos, retirou sua permissão para que pesquisa fosse realizada na instituição.

3.3. Procedimentos

Para localizar os Surdos que participaram desta pesquisa, contamos com o apoio da Pastoral do Surdo de Mogi das Cruzes, que propiciou o contato da pesquisadora com alguns membros da comunidade a ser estudada.

Após alguns contatos com a coordenadora da Pastoral para exposição da pesquisa e, posteriormente, com os seus membros, partimos para a seleção dos sujeitos interessados em participar.

Os sujeitos selecionados foram aqueles que concordaram em participar e que atendiam aos critérios de inclusão. Em função disto, foram atribuídos a estes sujeitos nomes fictícios.

Todos os contatos da pesquisadora com o grupo foram mediados por uma intérprete. Antes de iniciar a coleta de dados, os sujeitos leram a Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que após leitura foi explicado pela intérprete e assinado pelos participantes. (ANEXO A).

3. 4. Coleta e Registro de Dados

Para coletar os dados, adotamos um questionário, com oito perguntas abertas, como instrumento de pesquisa, conforme apresentado a seguir:

Nome: _____ Idade: _____

QUESTIONÁRIO

1. Na adolescência, como você geralmente conversava com as pessoas? Como você aprendeu esta forma de comunicação?
2. Com quem você mais conversava em casa? De que forma você se comunicava com esta pessoa?
3. Com quem você conversava mais na escola? Por que você conversava mais com esta pessoa?
4. Como seus outros colegas faziam para conversar com você?
5. Como os professores faziam para se comunicar com você?

- | |
|--|
| <p>6. Que lugares você gostava de freqüentar? Você costumava ir sozinho ou acompanhado? Quem geralmente acompanhava você?</p> <p>7. Você encontrava alguma dificuldade nestes lugares? O que você gostava e não gostava nesses lugares?</p> <p>8. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que você gostaria de mudar? E o que você não mudaria? Por quê?</p> |
|--|

Quadro 2 – Modelo do Questionário

Os questionários entregues aos sujeitos no dia 31 de outubro de 2006 e devolvidos no dia 07 de novembro de 2006, foram digitados e anexados à pesquisa. (ANEXOS B, C e D).

Optamos por não corrigir os textos escritos pelos Surdos, por entendermos que isso descaracterizaria o sujeito. Entendemos também que conhecer o grau de instrução de cada um dos sujeitos, bem como sua profissão seria um dado relevante para a pesquisa. Desta forma, foi feito um novo contato com a intérprete que participou diretamente desta pesquisa, para coletarmos tais informações.

3. 5. Análise dos Dados

Segundo Lüdke e André (1986), analisar os dados de forma qualitativa significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa.

O primeiro passo da análise consistiu na organização das informações gerais das respostas aos questionários, por meio da leitura e releitura do material registrado.

O segundo passo foi o da definição das categorias para análise das respostas, a partir dos objetivos da Dissertação. As sucessivas leituras, tiveram como diretriz três categorias:

- Atitudes que facilitaram as relações sociais;
- Atitudes que dificultaram as relações sociais;
- Significado da surdez;

O terceiro passo foi o da organização do material em categorias. Segundo Lüdke e André (1986), isso permite ao pesquisador relacionar de forma mais clara e objetiva seus dados e sua fundamentação. A organização em categorias é outro momento de aprofundamento dos dados, ao retomar situações vividas pelos sujeitos Surdos e propiciando dois tipos de visualização dos dados: 1) diferenciando – as entre as que facilitam e as que dificultam a participação social nos ambientes familiar, escolar e social; 2) reagrupando situações de diferentes ambientes (familiar, escolar e social) que facilitam e que dificultam a participação da pessoa Surda. Os Quadros 3, 4, 5 ilustram esse terceiro passo da análise.

Quadro 3 - Categorização dos dados de Márcio

Sujeito: Márcio		Idade: 31 anos
Escolaridade: 2º Grau Incompleto		Profissão: Auxiliar de Xerox
Categorias	Respostas	Situação que ilustra a resposta
Atitudes que facilitaram as relações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Ser oralizado • Conversar com pessoas da família • Conversar com os colegas na escola • Conversar com os conhecidos • Ter o apoio da família, especialmente da mãe 	<p>“Comunico pessoa que falava devagar (...) falo normal e sou labial e libras. (...) Mas agora falo normal.”</p> <p>“Quando a colega falar comigo tinha que falar devagar não rápido ...”</p> <p>“...conversar com amigo na Banca e Locadora...”</p> <p>“... a minha mãe ensinava falar e comecei falar mas foi dificuldade mas foi que aprendi.”</p> <p>“Quando for lugar, por exemplo, médico, etc... acompanho mãe...”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Saber LIBRAS e ter interprete 	<p>“...não tinha interprete (...) Mas agora tem (...) demorou muito aparecer.”</p>
<p>Atitudes que dificultaram as relações sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral • Colegas e professores falarem muito rápido • Compreender informações • As pessoas desconhecerem as dificuldades que o Surdo enfrenta para tentar fazer leitura labial • Fazer perguntas 	<p>“Quando for lugar, por exemplo, médico, etc... acompanho mãe e que tenho dificuldade por causa a palavra que eu não conheço muito mas só conheço pouco.”</p> <p>“... falar muito rápido não entendo (...) tinha que ver o labial as pessoas e o aluno também falar muito rápido (...) não é fácil mas as vezes ele tem preguisa falar devagar e que não tem muito paciência.”</p> <p>“... quando professor fala com microfone fica difícil é que começava a falar muito rápido...”</p> <p>“...tenho dificuldade de falar saber lugar aonde vou pegava onibus (...) as vezes não entendo motorista fala sobre onde lugar eu vou.”</p>
<p>Significado da surdez</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir-se como ouvinte labial e usuário de LIBRAS • Alguém incapaz de cuidar de si. • Incapaz de assumir responsabilidades 	<p>“... falo normal e sou labial e liras. Aprender no fono...”</p> <p>“Gostaria de mudar responsabilidade respeitar cuidar das coisas e a saúde de ser bom trabalhador viver bem, passear e começar namorar e casar morar casa seja minha família. Se não mudar muito ruim...”</p>

Quadro 4 - Categorização dos dados de Juliana

<p>Sujeito: Juliana Idade: 27 anos</p> <p>Grau de instrução: 2º Grau Completo Profissão: Instrutora de LIBRAS</p>		
Categoria	Respostas	Situação que ilustra a resposta
<p>Atitudes que facilitaram as relações sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser oralizada • Saber LIBRAS • Ter amigos Surdos • Ter aulas com professores que sabiam LIBRAS • Ter o apoio da família (mãe, noivo, parentes) e dos amigos <p>Passear com os amigos e família</p>	<p>“Ouvintes só labial e Surdos é libras, mas ouvinte tem algumas coisas sabem libras (...) Surdos só libras...”</p> <p>“Eu comunico com a minha mãe porque ela explica bastante qualquer coisa...”</p> <p>“... conversava mais com meus colegas amigos Surdos porque a gente se entendia melhor.”</p> <p>“Meus colegas falavam comigo olhando para mim...”</p> <p>“...frequentei aulas de reforço (...) com professores que conheciam libras.”</p> <p>“Gosta de ir ao shopping, a igreja, a associação de Surdo (...) as vezes vou com amigo Surdo, outras só com meu noivo ou muito com a família.”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Ser independente • Ter o apoio da família/ namorado • Saber LIBRAS • Namorado saber LIBRAS • Conhecer ouvintes que sabem LIBRAS • Os professores fazerem gestos para tentar explicar algo 	<p>“Ando sozinha qualquer lugares tivesse (...) mas primeiro acompanho c/ família (...) mostrar como caminho é vários.”</p> <p>“... moro c/ namorado. Comunicar c/ libras...”</p> <p>“... caso o ouvinte sabe libras é lógico podemos junto labial e libras...”</p> <p>“... qualquer professor fazia gestos que eu percebia.”</p>
Atitudes que dificultaram as relações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a comunicação oral • Os professores não olharem para ela enquanto falavam • As pessoas falam muito rápido • Pedir informação 	<p>“... sofre como (...) Surdo profundo aprender a comunicar qualquer pessoas (...) precisar ‘ATENÇÃO’ ..”</p> <p>“Professores fala muito rápido (...) se for o caso rápido eu falo pra repetir...”</p> <p>“Si professor ouvinte fala cabeça baixa eu mando oh! levantar cabeça para eu entender..”</p> <p>“...tenho dificuldade como posso uma pergunta (...) motorista e etc (...) Isso não é fácil... ”</p>
Significado da surdez	<ul style="list-style-type: none"> • Define-se como ouvinte labial 	<p>“ Para mudar a vida que morar sozinha (...) Desenvolve de vida cada dia...”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • O Surdo precisa ser independente <p>A mudança (autonomia) traz desenvolvimento pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser respeitada na sua diferença 	<p>“Mudar vida e bom, porque temos conhecimento pessoal e comportamento e vários. (...) mudo para ser melhora situação trabalhar e independência vida pessoal.”</p> <p>“Quero ser me respeitada, eu também respeito qualquer pessoal. (...) creio Surdo e ouvinte são iguais desenvolver, não só porque Surdo não conseguir capacidade. Por que só Surdo tem que esforçar para vida mudar, melhorar situação.”</p>
--	--	--

3. 6. Reflexão sobre os dados

Os resultados foram organizados conforme as categorias relacionadas anteriormente: 1) atitudes que facilitaram as relações sociais. 2) atitudes que dificultaram as relações sociais e 3) significado da surdez, de forma que conseguíssemos apontar convergências e divergências na fala dos sujeitos.

Iniciaremos pelas “Atitudes que Facilitaram as Relações Sociais”. Os três sujeitos desta pesquisa citaram que o apoio da família, especialmente da mãe, como um fator que contribuiu favoravelmente com suas relações sociais. Os sujeitos também apontam a família como incentivadora de sua oralidade:

“... a minha mãe ensinava falar, e comecei a falar mais, foi dificuldade mas foi que aprendi. Mas agora falo normal”. (Márcio).

“Eu comunico com a minha mãe porque ela explica bastante qualquer coisa, palavras de confiança e algumas dúvidas ajudam bem”. (Juliana).

“Eu aprendi primeiro labial com família (...) Minha família me ensinava...”
(Priscila)

Na adolescência a participação da família gradativamente diminui com o desenvolvimento, porém no caso do Surdo é algo que demora mais a acontecer.

De acordo com Balieiro e Ficker (2001), este convívio prolongado entre pais e filhos pode atrapalhar o estabelecimento de vínculos de amizade do adolescente com seus iguais. As dificuldades de comunicação, principalmente, em ambientes nos quais as pessoas não estejam habituadas com a fala do Surdo, fazem com que, por iniciativa por pais ou dos filhos, crie-se uma estreita relação entre ambos, que pode se tornar interdependente, como no trecho a seguir:

Marina, de 16 anos, quando solicitada a falar sobre amizade diz:
“O que eu mais gosto de conversar é com meu pai, às vezes não comunico bem com ele, deve entender uma coisa que não é essa coisa que é pra entender.” (BALIEIRO & FICKER, 2001, p.170).

Conhecer pessoas (colegas Surdos e professores) que sabiam LIBRAS, também aparece como um fator que facilitava as relações sociais. Na opinião de Juliana e Priscila, os ouvintes que conheciam LIBRAS tornavam a comunicação muito mais fácil:

“Meus colegas falavam comigo olhando para mim e outros já conheciam linguagem de sinais. Então, a comunicação ficava mais fácil”. (Juliana).

“Se caso o ouvinte conversava comigo com labial normal eu converso numa boa como ouvinte. Só que caso o ouvinte soubesse libras, é lógico, podemos junto labial e libras comunicar, eu entendo tudo”. (Priscila).

Ao responderem à pergunta “2.Com quem você mais conversava em casa? De que forma você se comunicava com esta pessoa?”, os sujeitos indicaram os membros da família, sendo que dois ainda citaram a figura da mãe.

“Converso com minha mãe e a minha família normal. Falo labial”. (Márcio).

“A minha família, noivo, parentes e amigos”. (Juliana).

“Conversava labial minha família que escuta (...) com namorado, comunicar com libras...”.(Priscila).

É interessante observar que dois sujeitos indicaram a comunicação oral como utilizada para conversar com os familiares, a LIBRAS, citada pelo outro sujeito, justifica-se pelo fato de o namorado também ser Surdo.

Ao responderem “Com quem você conversa mais na escola? Por que você conversava mais com esta pessoa?”, os sujeitos não indicaram especificamente um colega, generalizando a resposta. Esta situação confirma o que Balieiro e Ficker (2001) e Rosa e Rosa (2002) assinalaram sobre os problemas para estabelecer de vínculos de amizades por parte dos Surdos na adolescência:

“Quando a colega falar comigo tinha que falar devagar não rápido (...) às vezes, eles tem preguiça de falar devagar e que não tem muita paciência. Depois eles se acostumavam comigo”. (Márcio).

“Meus colegas falavam comigo olhando para mim e outros já conheciam a linguagem de sinais então a comunicação ficava mais fácil”. (Juliana).

“Se caso o ouvinte conversar comigo c/ labial normal eu converso numa boa como ouvinte. Só que caso o ouvinte sabe libras, é lógico, podemos junto labial e libras comunicar, eu entendo tudo e normal.
Se caso o Surdo conversar só em libras, pois Surdo não conseguir falar como queria forma português, mas libras usar eu também”. (Priscila).

As “Atitudes que Dificultaram as Relações Sociais” relacionadas pelos sujeitos foram voltadas à comunicação. Todos ressaltaram os problemas que encontravam e encontram para fazerem leitura labial, principalmente quando as pessoas falam rápido demais ou não estão olhando para eles.

É importante lembrar que a leitura labial, também denominada orofacial, é uma capacidade pouco comum em Surdos, difícil de ser aprendida e útil somente quando o interlocutor articula com clareza as palavras. Apesar de possibilitar ao Surdo “ler” a posição dos lábios, esta técnica lhe permite uma compreensão de aproximadamente 50% das palavras ou até menos. Além disto, para crianças que já nasceram surdas é muito mais difícil de ser aprendida.

Este problema de comunicação apareceu tanto no contexto familiar, escolar, como nas atividades da vida diária, como podemos observar nos trechos a seguir:

“Quando a colega fala comigo tinha que falar devagar não rápido (...) muito rápido não entendo (...)

Os professores têm que falar devagar e escrever na lousa e que eu entendo quando professor fala com microfone fica difícil é que começava a falar muito rápido ...”.(Márcio).

“...encontro um pouco de dificuldades (...) até em casa de parentes às vezes fico meio sem entender o que estão conversando, então vou assistir televisão ou conversar com alguém que me entende”. (Juliana).

“Professores fala muito rápido, aí eu controlo p/ entender, se for caso rápido eu falo pra repetir fala ...”. (Priscila).

A dificuldade para se expressar oralmente também foi citada pelos participantes como prejudicial, porém, por já terem passado pela adolescência, os sujeitos relatam estas experiências com naturalidade, sem mencionarem que tenham vergonha ou se sintam constrangidos em falar com estranhos, como Balieiro e Ficker (2001) narraram o que acontece com os adolescentes:

“... tenho dificuldade de falar saber lugar aonde vou pegava ônibus e que às vezes não entendo motorista fala sobre onde lugar eu vou. Mas pergunto pessoa também saber lugar onde eu vou mas não é fácil...”. (Márcio).

“... tenho dificuldade como posso uma pergunta era motorista e etc... me viro assim (...) Ex: como fala a frase eu pego alguém que eu entendo indo para ir... Isso não é fácil, mas pode virar como igual outro ouvintes que tem dificuldade falar português”. (Priscila).

Mediante a leitura do material, surgiu como dado relevante para análise o “Significado da Surdez” para estes sujeitos, considerando que todos se empenharam em mencionar que “falavam” e “compreendiam normalmente” a língua oral. Este dado, que se opõe às afirmações anteriores correspondentes às dificuldades de comunicação, abrange uma questão que envolve a concepção que a família e a sociedade tem sobre a surdez, e desta forma, o autoconceito que estes sujeitos construíram até o momento.

De acordo com Levy (2005), a dificuldade que a família tem para compreender a surdez surge com a notícia da surdez. A frustração de imaginar que os sonhos idealizados não serão concretizados levam a família a buscar alternativas de normalização ou cura da deficiência. Com isto, cria-se toda uma estrutura que

busca enquadrar o Surdo na cultura ouvinte, de que é a cultura dos pais e, por isso, socialmente viável.

Apesar dos sujeitos mencionarem que são usuários da LIBRAS, e dois deles esclarecerem que aprenderam esta forma de comunicação cedo, todos tiveram uma maior preocupação em explicitarem como adquiriram a oralidade, enfatizando que conversam normalmente com os ouvintes.

Considerando que todos sabem LIBRAS e nos encontros da comunidade a utilizam prioritariamente como forma de comunicação, por que se empenharam em justificar sua oralidade?

Uma possível resposta a esta pergunta encontramos nas palavras de Perlin (1998, p.30), quando a autora escreve que:

Nos *meios sociais* ouvintes, persiste a idéia pré-ordenada da representação iluminista do normal, do perfeito, do ouvinte. A sociedade, a família, a escola, seguem traçando representações para o Surdo que são colocadas a prova (...). Quem adentra neste meio é tocado pela multiplicidade de valores, conceitos, identidades, representações... (grifos do autor).

Observamos durante a análise dos dados que os sujeitos se consideram Surdos, mas buscam uma imagem ouvinte ao valorizarem a oralidade utilizando o termo “ouvinte labial” ou “sou labial”. Ressaltaram em alguns momentos as dificuldades enfrentadas pelos Surdos para adquirirem e compreenderem a língua oral como algo do qual eles não fazem parte, como se estivessem falando sobre assuntos que eles não vivenciaram.

Estes dados nos levam a questionar se estes sujeitos fizeram a pergunta que segundo Perlin (1998) é inevitável a qualquer Surdo: Eu sou Surdo?

Responder a esta pergunta significa confrontar-se consigo mesmo, com sua diferença. No entanto, segundo a autora, a cultura ouvinte fala muito alto, não abre espaço para que o Surdo se declare Surdo, o que acaba refletindo em sua fragmentada Identidade Surda.

Ainda que o questionário tivesse perguntas voltadas à fase da adolescência, os sujeitos desta pesquisa mesclaram suas repostas, variando entre a época em que foram jovens e o momento que estão vivenciando agora, o que dificultou uma análise mais detalhada da forma como suas relações se constituíram na adolescência. Por outro lado, essa mescla poderá estar indicando que as

dificuldades do período de adolescência não foram mais marcantes do que as que ainda enfrentam como adultos.

Os relatos, entretanto, apontaram que não existia na adolescência destes sujeitos uma grande interação entre eles e os adolescentes ouvintes, o que confirma as dificuldades citadas por Balieiro e Ficker (2001) e Schorn (2002).

Como na adolescência, existe uma tendência do jovem permanecer mais tempo em companhia dos amigos, indagamos na pergunta número seis, “Que lugares gostava de frequentar? Você costumava ir sozinho ou acompanhado? Quem geralmente acompanhava você?”. Obtivemos as seguintes respostas:

“Gosto de lugares sossegado. Na minha casa via filme e ler revista, mas também saio de casa para passear, para conversar com amigo na Banca Locadora, ver shopping sozinho”. (Márcio).

“Gostava de ir ao shopping, à igreja, à associação de Surdos, amigos, às vezes vou com amigos Surdos, outras só com meu noivo ou muito com a família”. (Juliana).

“Ando sozinha a quaisquer lugares, mas primeiro acompanho c/ família (...). Depois eu aprendi crescer para poder sair”. (Priscila).

Essas respostas obtidas indicam que há uma preferência pela companhia de familiares, ao mesmo tempo em que há uma busca pela própria autonomia. Apenas um dos sujeitos mencionou sair com amigos e com outros Surdos.

O fato de sair com outros Surdos, de procurar ir à associação de Surdos, demonstra uma tentativa de buscar uma imagem semelhante, o que de acordo com Perlin (1998) e Schorn (2002), muitos Surdos só conseguem fazer quando adultos.

A análise dos dados também indica que as famílias desconhecem a LIBRAS, uma vez que todos os sujeitos mencionaram conversar oralmente com seus familiares, a ponto de um deles (Juliana) se sentir excluído por não conseguir compreender e participar das conversas. De acordo com a coordenadora da Pastoral do Surdo, as famílias destes Surdos sabem apenas alguns sinais da LIBRAS, o que não torna possível uma comunicação estruturada.

Ao responderem a questão “ 8. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que você gostaria de mudar? E o que você não mudaria? Por que?”, obtivemos dados que refletem as experiências de vida de cada sujeito, e que pode ser semelhante à história de tantos outros Surdos.

Vejamos o que Márcio diz a respeito:

“Gostaria de mudar responsabilidade respeitar cuidar das coisas e a saúde de ser bom trabalhador viver bem, passear e começar namorar e casar morar casa seja minha família. Se não mudar muito ruim ficar desempregado não fazer nada não é melhor trabalhar e viver só isso eu quero mas a vida é assim”. (Márcio).

Podemos observar aqui uma busca pela autonomia e pela independência social, emocional e financeira. Ou seja, Márcio nos revela seus anseios, deseja ser visto como alguém capaz de cuidar de si mesmo, de assumir responsabilidades perante a sociedade, de construir uma família. Todavia, ao afirmar “... mas a vida é assim”, demonstra conformismo e falta de expectativas.

Este depoimento ilustra bem a afirmação feita por Roslyng-Jensen e Fonseca (2001), ao dizerem que muitos Surdos são adultos em idade, mas possuem pouca experiência de vida. Surdos, que para Perlin (1998), vivem uma espécie de exílio dentro da cultura ouvinte.

“Minha vida é boa eu não gostaria de mudar nada, eu só quero trabalhar, construir uma família, ajudar as pessoas, intérprete na igreja, ajudar c/ junto amigos, noivo e ser feliz.
Agora para o Surdo muita coisa melhorou, sei que ainda falta, mas tem certeza que as coisas vão melhorar”. (Juliana).

Juliana, por sua vez, não gostaria de mudar sua vida. Para ela, o emprego, a possibilidade de constituir família, trabalhar, ser intérprete na comunidade representa a consolidação de seus ideais.

Assim, podemos dizer que Juliana se enquadra no grupo dos Surdos que, apesar de não compreenderem bem a comunicação verbal, conseguem fazer uma síntese da mensagem, que se integram à família e à sociedade, trabalham e são remunerados. Geralmente, estes Surdos conseguem manter relacionamentos estáveis e constituem família. (Cf. ROSLYNG-JENSEN & FONSECA, 2001).

Ao responder à esta pergunta, Priscila escreve:

“Esse momento tem que mudar... Para mudar a vida que morar sozinha e tudo como ouvinte usar... Desenvolve de vida cada dia (...). Mudar vida e bom, porque temos conhecimento pessoal (...). Quero eu mesma responsável e procurar saber e cuidar saúde e tudo...”.

Neste depoimento, percebe-se uma clara consciência de como é importante o Surdo ter independência pessoal. Não estamos dizendo que o convívio familiar impeça esta conscientização. Pelo contrário, pode, às vezes, contribuir como exemplificou Goldstajn (2001). Entretanto, Roslyng-Jensen e Fonseca (2001), advertem – nos de que tutela familiar, por um período longo de tempo, é uma faca de dois gumes, que pode tanto colaborar como impedir o desenvolvimento do Surdo.

Mais adiante, Priscila diz:

“...eu mudo para ser melhora situação trabalhar e independência vida pessoal eu poderia ter responsabilidade não pela família minha independência. Quero eu mesma responsável e procurar saber e cuidar saúde e tudo...

Todo ter que mudar para melhorar comportamento (...). Quero ser me respeitada (...). Aprender tudo a respeitar pessoal. Eu creio Surdo e ouvinte são iguais desenvolver, não só porque Surdo não conseguir capacidade. Por que só Surdo tem que esforçar para vida mudar, melhorar situação”.

Embora tenha conquistado independência e respeito perante os olhos de sua família, Priscila demonstra que não se sente respeitada pela sociedade.

Ao se questionar porque somente o Surdo precisa se esforçar para mudar uma situação, Priscila se identifica como Surda, contrariando sua definição de “ouvinte labial”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constitui uma investigação sobre as atitudes que facilitaram e que dificultaram as relações sociais dos Surdos durante a adolescência, através do qual pudemos analisar os fatores que influenciam tais relações.

Para que fosse possível contextualizar o sujeito Surdo e posteriormente a fase da adolescência, recorremos à história. Caminhamos por tendências e influências que nós trouxeram até as concepções que temos na atualidade sobre a surdez e a adolescência.

Para justificar a necessidade desta caminhada, recorro à Moura (2000, p.137-138):

O passado nos deu uma idéia do que aconteceu com o Surdo, as restrições filosóficas para que ele fosse considerado humano, os impedimentos religiosos e legais para que ele pudesse exercer seus direitos de cidadão, o papel da política e do Estado para que ele não tivesse sua língua, sua cultura e conseqüentemente poder (...). O tempo todo o novo não pôde ser mostrado, e, quando o foi (século XVIII), foi abafado para que os antigos conceitos prevalecessem. (...) o que foi tratado no passado, de uma certa maneira reflete-se na nossa realidade atual.

Conhecer o passado nos permite entender o peso que a cultura ouvinte teve e tem na vida do Surdo, e conseqüentemente contribui para compreensão das respostas dadas pelos Surdos que participaram desta investigação.

A psicologia evolutiva nos permitiu conhecer as principais características da adolescência, ver a influência que o biológico e o social exercem sobre o jovem nesta fase do desenvolvimento humano.

Avaliando os resultados obtidos, consideramos que o emprego do questionário como instrumento para coleta de dados mostrou-se adequado, mas pouco eficaz durante a análise qualitativa, uma vez que nos permitiu coletar poucas informações sobre a adolescência dos sujeitos envolvidos.

O que pudemos perceber a partir da análise dos questionários é que a oralidade ainda está muito presente na vida do Surdo. Ao se definirem como "ouvintes labiais", refletem o peso que a cultura ouvinte, que a comunicação oral tem

em suas vidas. Ouvir é ser normal, é estar socialmente integrado, assim ser um “ouvinte labial” é estar também em parte integrado, é ser ouvinte.

O vínculo familiar apareceu como um dos fatores que contribui positivamente para as relações dos Surdos. Este dado, segundo Balieiro e Ficker (2001, p.183), é justificado porque “muitas vezes, foi a família que preencheu as necessidades próprias desse período, em função da maior dificuldade (...) em estabelecer vínculos fortes de amizade”.

O relacionamento com outros Surdos, também favorece as relações sociais na adolescência, principalmente por poderem se comunicar em LIBRAS, que é a forma de comunicação própria do Surdo.

A comunicação oral aparece como sendo a maior dificuldade enfrentada nas relações sociais, seja no ambiente familiar, escolar ou nos outros ambientes que freqüentavam. Apesar das poucas referências dadas pelos sujeitos, notamos que no período escolar, tanto os professores, quanto os colegas ouvintes não conseguiam se fazer entender com clareza. O mesmo acontece quando falam com pessoas estranhas para pedirem alguma informação.

O conceito que os Surdos envolvidos na pesquisa têm sobre si mesmos, denuncia como é difícil perceber-se como diferente, o que reitera a constatação feita por Perlin (1998), sobre as dificuldades enfrentadas pelo Surdo para se identificarem com a identidade surda.

O próprio ambiente familiar impõe barreiras para que estes Surdos se identifiquem com diferentes, uma vez ao desconhecerem a LIBRAS, os pais estão negando a Surdez do filho(a). Talvez conheçam um ou outro sinal, ou não significa conhecer a língua de sinais.

A adolescência destes Surdos também foi vivenciada em grande parte junto aos adolescente ouvintes, o que reforçou a necessidade de conseguirem fazer leituras labiais.

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho era, identificar as atitudes que facilitaram e as que dificultaram as relações sociais dos Surdos durante a adolescência, acreditamos tê-lo alcançado. Apesar de os relatos fornecerem dados que variam entre a época da adolescência e a vida adulta foi possível confirmar os dados encontrados em outros trabalhos desenvolvidos com Surdos, tais como o trabalho de Perlin (1998), Moura (2000), Balieiro e Ficker (2001), Goldstajn (2001), Schorn (2002) sobre as dificuldades enfrentadas pelos Surdos que vivem junto à

famílias ouvintes, e convivem com a imposição da oralidade, suas dificuldades de comunicação e desconhecimento que as pessoas tem a respeito da surdez.

Entendemos que para obtenção de dados mais consistentes sobre as atitudes que facilitam e dificultam as relações sociais dos Surdos durante a adolescência, o ideal seria realizar uma investigação junto ao grupo de adolescentes, utilizando como forma de coleta de dados as entrevistas gravadas em vídeo.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

Com o objetivo de investigar as facilidades e as dificuldades encontradas pelos surdos na adolescência em suas relações sociais, estamos realizando uma pesquisa a esse respeito.

As informações serão coletadas a partir de um questionário que focará tanto tópicos referentes às relações familiares, como também ao relacionamento com colegas e professores na escola.

Os dados coletados e analisados farão parte da dissertação de mestrado apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, no curso de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento.

Esclarecemos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo e estes, poderão abandonar a pesquisa e retirar sua participação a qualquer momento.

Mogi das Cruzes, 31 de Outubro de 2006.

Prof^a. Dra. Elcie F. Salzano Masini
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Paula Adriana Cunha Chagas
Pedagoga/Pesquisadora

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende as exigências legais, o(a) senhor(a)

....., sujeito desta pesquisa, após leitura da **CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA**, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando qualquer dúvida a respeito do lido e do explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** de concordância em participar da proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem a qualquer momento retirar seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada pela força do sigilo profissional.

Mogi das Cruzes, 31 de Outubro de 2006.

Assinatura

ANEXO B

Nome: Márcio

Idade: 31 anos

Escolaridade: 2º Grau incompleto

Profissão: Auxiliar de xerox

QUESTIONÁRIO

1. Na adolescência, como você geralmente se conversava com as pessoas?

Como você aprendeu esta forma de comunicação?

Resposta: Comunico pessoa que falava devagar não rápido e que não entendo. Mas falo normal e sou labial e libras. Aprender no fono e a minha mãe ensinava falar e comecei falar mas foi dificuldade mas foi que aprendi. Mas agora falo normal.

2. Com quem você mais conversava em casa? De que forma você se comunicava com esta pessoa?

Resposta: Converso com a minha mãe e a minha família normal falo labial.

3. Com quem você conversava mais na escola? Por que você conversava mais com esta pessoa?

Resposta: Converso com amigo na escola normal que estudei na 6ª série normal e labial quando comecei dificuldade da matéria aí fui escola Derdic quando comecei aprender libras teve dificuldade, demorou aprender dois meses que eu aprender mas estava conversando aprendendo com a libras devagar.

Já aprendi libras normal sei e falo normal.

4. Como seus outros colegas faziam para conversar com você?

Resposta: Quando a colega falar comigo tinha que falar devagar não rápido aí entendo alguém falar muito rápido não entendo e que tinha que ver o labial as pessoas e o aluno também falar muito rápido mas não é fácil mas as vezes ele tem preguiça falar devagar e que não tem muito paciência. Depois eles acostumavam comigo.

5. Como os professores faziam para se comunicar com você?

Resposta: Os professores tem que falar devagar e escrever na lousa e que eu entendo quando professor fala com microfone fica difícil é que começava a falar muito rápido por causa aluno não tinha interprete por isso. Mas agora tem que demorou muito aparecer.

6. Que lugares você gostava de freqüentar? Você costumava ir sozinho ou acompanhado? Quem geralmente acompanhava você?

Resposta: Gosto de lugares sosegado. Na minha casa via filme e ler revista mas tambem saio em casa passear, conversar com amigo na Banca e Locadora ver shopping sozinho. Quando for lugar, por exemplo, médico, etc... acompanho mãe e que tenho dificuldade por causa a palavra que eu não conheço muito mas só conheço pouco.

7. Você encontrava alguma dificuldade nestes lugares? O que você gostava e não gostava nesses lugares?

Resposta: Sim. Perguntar aonde vou, tenho dificuldade de falar saber lugar aonde vou pegava onibus e que as vezes não entendo motorista fala sobre onde lugar eu vou. Mas pergunto pessoa também saber lugar onde eu vou mas não é fácil depois já acostumei. Não gosto de lugares é que tem coisa ruim e violência. Só gosto que tem novidade coisa boa.

8. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que você gostaria de mudar? E o que você não mudaria? Por quê?

Resposta: Gostaria de mudar responsabilidade respeitar cuidar das coisas e a saúde de ser bom trabalhador viver bem, passear e começar namorar e casar morar casa seja minha família. Se não mudar muito ruim ficar desempregado não fazer nada não é melhor trabalhar e viver só isso eu quero mas a vida é assim.

ANEXO C

Nome: Juliana

Idade: 27 anos

Escolaridade: 2º Grau Completo

Profissão: Instrutora de LIBRAS

QUESTIONÁRIO

**1. Na adolescência, como você geralmente se comunicava com as pessoas?
Como você aprendeu esta forma de comunicação?**

Resposta: Ouvintes só labial e surdos é libras, mas ouvintes tem algumas coisas sabem libras, porque já aprendeu curso de sinais e outras coisas tem conversa comunicar junto de sinais é ouvinte.

Surdos só libras ou também pode ser alguém que fala bem, aí dá pra comunicar juntos falar, sinais, tudo...

2. Com quem você mais conversava em casa? De que forma você se comunicava com esta pessoa?

Resposta: Minhas famílias, noivo, parentes e amigos. Eu comunico com a minha mãe porque ela explica bastante qualquer coisa, palavras confiança e algumas dúvidas ajuda bem.

3. Com quem você conversava mais na escola? Por que você conversava mais com esta pessoa?

Resposta: Quando estudava, conversava com todos na classe mas conversava mais com meus amigos surdos porque a gente se entendia melhor.

4. Como seus outros colegas faziam para conversar com você?

Resposta: Meus colegas falavam comigo olhando para mim e outros já conheciam a linguagem de sinais então a comunicação ficava mais fácil.

5. Como os professores faziam para se comunicar com você?

Resposta: Na escola era muito difícil, eles não olhavam para mim, eu não entendia muita coisa por isso sempre tinha que freqüentei as aula de reforço que tinham num outro período e com professores que conheciam libras.

6. Que lugares você gostava de freqüentar? Você costumava ir sozinho ou acompanhado? Quem geralmente acompanhava você?

Resposta: Gostava de ir ao shopping, a igreja, a associação de surdos, amigos, as vezes vou com amigos surdos, outras só com meu noivo ou muito com a família.

7. Você encontrava alguma dificuldade nestes lugares? O que você gostava e não gostava nesses lugares?

Resposta: Em muitos lugares encontro um pouco de dificuldades mas é contornado até em casa de parentes as vezes fico meio sem entender o que estão conversando, então vou assistir televisão ou conversar com alguém que me entende.

Eu não gosto de ficar nos lugares sem entender o que está acontecendo.

8. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que você gostaria de mudar? E o que você não mudaria? Por quê?

Resposta: Minha vida é boa eu não gostaria de mudar nada, eu só quero trabalhar, construir uma família, ajudar as pessoas, interprete na igreja, ajudar c/ junto amigos, noivo e ser feliz.

Agora para o surdo muita coisa melhorou, sei que ainda falta, mas tem certeza que as coisa vão melhorar.

ANEXO D

Nome: Priscila

Idade: 31 anos

Escolaridade: 2º Grau Completo

Profissão: Instrutora de LIBRAS

QUESTIONÁRIO

**1. Na adolescência, como você geralmente conversava com as pessoas?
Como você aprendeu esta forma de comunicação?**

Resposta: Entendo c/ ouvinte labial, mas se estivesse pessoal ouvinte sabe libras,mas pode ser junto c/ libras, é, eu olhar ouvinte e labial também.

Eu aprendi c/ primeiro labial c/ família e depois foi na escola c/ ouvinte olhando qual quem criança pois eu tive dificuldades.

Mas duro muito tempo para eu possuir labial c/ voz e entender. Minha família me ensinava e que eu único sofrer e “água”.

Quando queria eu era criança queria pega água, mas não conseguia falar sobre de água, Aí minha tia venho me acompanha junto falar água. Conseguir que ela deu para mim tomar.

É isso, sofre como mudo ou surdo profundo aprender a comunicar qualquer pessoas tivesse aprender precisar “ATENÇÃO” o que pessoal fala ou então olhar boca pessoas dizer.

2. Com quem você mais conversava em casa? De que forma você se comunicava com esta pessoa?

Resposta: Conversava c/ labial minha família que escuta, tel peço atender.

Agora momento eu já estou labial e usar libras também para comunicar....

Minha casa que mora só eu ninguém conversar como conversar c/ espelho, hehe...

Bom eu moro c/ namorado. Comunicar c/ libras mas uso labial e libras junto senão eu esqueço falar c/ português.

Si eu esquecer falar comunicar. Aí senão vou sofre cadê minha VOZ sem VOZ, hehe... Então preciso usar duas comunicar: labial e libras. OK!

3. Com quem você conversava mais na escola? Por que você conversava mais com esta pessoa?

Resposta: Quando estivesse escola, eu fico atenção qualquer escola para eu possuir entender comunicar. Só que eu comecei a escola fiquei assustada, porque as crianças gritava e falava demais e eu comecei seguir as crianças e olhava labial.

Primeiro foi dificuldade escola e lógico todos tem surdos dificuldades entender o que pessoal fala mas qualquer professor fazia gestos que eu percebia. Comecei a comunicar e pouco entender c/ professores.

Depois eu comecei turma nova escola de novo que eu aprender desenhar e escutava música pois eu não sei que era essa música mas eu escuto e senti barulho pula meu corpo. Tudo e vida que eu aprendi c/ ouvinte primeiro lugar.

4. Como seus outros colegas faziam para conversar com você?

Resposta: Si o caso ouvinte conversava comigo c/ labial normal eu converso numa boa como ouvinte. Só que caso o ouvinte sabe libras é lógico podemos junto labial e libras comunicar, eu entendo tudo e normal.

Si o caso surdo conversar só libras pois surdo não conseguir falar como queria forma português mas libras usar eu tb.

5. Como os professores faziam para se comunicar com você?

Resposta: Comigo como sempre normal. Converso labial...

Professores fala muito rápido, aí eu controlo p/ entender, se for caso rápido eu falo prá repetir fala hehe...

Si professor ouvinte fala cabeça baixa eu mando oh! por favor levantar cabeça para eu entender o que você falar amim.

6. Que lugares você gostava de freqüentar? Você costumava ir sozinho ou acompanhado? Quem geralmente acompanhava você?

Resposta: Ando sozinha qualquer lugares tivesse, mas primeiro acompanho c/ família, era mostrar como caminho e vários.

Depois eu aprendi cresceu para poder sair.

Para mim somente aprendeu primeiro acompanhar qualquer pessoa família. Aí sim depois aprender bem, vai sozinha.

Tudo é desenvolvimento de vida, conhecimento de lugares e vários.

7. Você encontrava alguma dificuldade nestes lugares? O que você gostava e não gostava nesses lugares?

Resposta: O caso eu tenho dificuldade como posso uma pergunta era motorista e etc... me viro assim... É lógico procurar saber onde vão ter ir lugar. Si o caso eu não consigo eu pergunta como explicar isso.

Ex: como fala a frase eu pego alguém que eu entendo indo para ir...

Isso não é fácil, mas pode virar como igual outro ouvintes que tem dificuldade falar português.

8. Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que você gostaria de mudar? E o que você não mudaria? Por quê?

Resposta: Esse momento tem que mudar...

Para mudar a vida que morar sozinha e tudo como ouvinte usar...

Desenvolve de vida cada dia como eu procuro acho melhor medida continuar fazendo como vida sofrendo ou que for...

Mudar vida e bom, porque temos conhecimento pessoal e comportamento e vários que pode daí capacidade.

Prefiro amim mudar, a cada dia melhora situação de dificuldade de pensamento e de comportamento.

Único que mudar parar de sofrer como surdo não desenvolve. Isso ter que reforçar surdo dever crescer e desenvolvimento de "A CORAGEM".

"Que eu mudo para ser melhora situação trabalhar e independência vida pessoal eu poderia ter responsabilidade não pela família minha independência. Quero eu mesma responsável e procurar saber e cuidar saúde e tudo..."

Todo ter que mudar para melhorar comportamento e comunidade e vários...

Quero ser me respeitada, eu também respeito qualquer pessoal. Aprender tudo a respeitar pessoal. Eu creio surdo e ouvinte são iguais desenvolver, não só porque surdo não conseguir capacidade. Por que só surdo tem que esforçar para vida mudar, melhorar situação.

Fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTÚRIAS. Consejería de Educación y Ciencia. *El desarrollo socio-afectivo del adolescente sordo*. Oviedo, s.d.
- AVILA, S.F.O. A adolescência como ideal social. In.: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE. São Paulo. 2005. Anais. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 mai. 2006.
- BALIEIRO, C. R.; FICKER, L.B. O adolescente deficiente auditivo: reflexões da clínica fonoaudiológica. In.: FONSECA, V.R.J.R.M. (org.). *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Educação especial: deficiência auditiva. Brasília: SEESP, 1997, v.1. http://www.ines.org.br/ines_livros/livro.html. Acesso em: 05 out. 2006.
- BUENO, J.G.S. Surdez, linguagem e cultura. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n.16, set. 1998. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005#1not. Acesso em 29 ago. 2006
- CALLIGARIS, C. *Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- COUTINHO, L.G. O adolescente e os ideais: questões sobre um mal-estar contemporâneo. In.: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE. São Paulo.2005.Anais. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200021&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 01 mai. 2006.
- DAVIS, E.C. La inserción de un adolescente sordo em uma escuela comum. <http://www.gestionprivada.com/default.asp?go2=vernewsletter&nl=168>. Acesso em 05 out. 2006.
- DUPRET, L. Identidade e auto-estima: o entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade. Espaço, Rio de Janeiro, n.17, jul. 2002. <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/debate1.pdf>. Acesso em 10 out. 2006.
- GESUELI, Z.M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p. 277-292, jan./abr. 2006. [http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf#search=%22lingua\(gem\)%20e%20identidade%22](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a14v27n94.pdf#search=%22lingua(gem)%20e%20identidade%22). Acesso em: 08 set. 2006.
- GOLDSTAJN, M.H. Uma experiência bem-sucedida. FONSECA, V.R.J.R.M. (org.). *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

- GOLDSTAJN, M.H. *Investigação sobre aspectos da auto-estima no adolescente deficiente auditivo: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.
- GOSJEAN, F. O direito da criança surda crescer bilíngüe. http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/direito_ser_bilingue.htm. Acesso em 31 ago. 2006;
- GROSSMAN., E. A adolescência através dos tempos. *Adolescência latinoamericana*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.68 – 74, jul./set. 1998. <http://ral-adolesc.bvs.br/pdf/ral/v1n2/p03v01n2.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- HARRISON, K.M.P.; LODI, A.C.B.; MOURA, M.C.de. Escolas e escolhas: o processo educacional dos surdos. In.: LOPES FILHO, O. (ed.). *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. rev. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.
- HIDALGO, V.; PALÁCIOS, J. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os seis anos. In: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.1.
- HUERRE, P. *A adolescência como herança: de uma geração a outra*. Campinas: Papyrus, 1998.
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Leitura orofacial. http://www.ines.org.br/ines_livros/18/18_006.HTM. Acesso em 27 nov. 2006
- INSTITUTO SANTA TEREZINHA. Histórico. <http://www.institutosantateresinha.org.br/historico%20pronto.htm>. Acesso em 06 mai. 2006.
- LACERDA, C.A.O.P.; LACERDA, M.P. *Adolescência: problema, mito ou desafio?*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n.46, set.1998. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007. Acesso em 01 set. 2006.
- LEVY, C.C.A.C. A construção da identidade familiar em famílias com crianças surdas. In.: LOPES FILHO, O. (ed). *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. rev. Ribeirão Preto: Tecmedd: 2005.
- LIMA, F.S. Educação, trabalho e violência: percepções, expectativas e sonhos dos jovens. In.: XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Ouro Preto. 2002. Anais. http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_ST40_Lima_texto.pdf. Acesso em: 28 mai. 2006.

- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- LOTUFO, E. C. O. *Leitura e escrita de surdos: coerência entre teoria e a prática no enfoque bilíngüe*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, P.C.; SILVA, V. Trajetórias e movimentos na educação dos surdos. http://www.virtual.udesc.br/Midiатеca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm. Acesso em 31 ago. 2006.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIGUELEZ, M.M. Criterios para la superación del debate metodológico “cuantitativo/cualitativo”. In.: II CONGRESO IBERO-AMERICANO DE PSICOLOGÍA. Madrid. 1998.
- MOURA, M.C.de. A língua de sinais na educação da criança surda. In.: MOURA, M.C.de; LODI, A.C.B.; PEREIRA, M.C.de C. (ed.), *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Ted Art, 1993.
- MOURA, M.C.de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- MOURA, M.C.de. Compreendendo a surdez: um caminho possível. In.: MASINI, E.F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.
- MOURA, M.C.de; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In.: LOPES FILHO, O. (ed.). *Tratado de fonoaudiologia*. 2. ed. rev. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.
- MUNOZ-BAELL, I.M.; RUIZ, M.T. Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology and Community Health*, n.54, p.40-44, jan.2000. <http://jech.bmjournals.com/cgi/content/abstract/54/1/40>. Acesso em: 10 out. 2006.
- OLIVA, A. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. vol.1. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004a.
- OLIVA, A. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004b.v.1.

- OLIVEIRA, M.D.de. *Os olhares dos surdos: traduzindo as fronteiras da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- PALACIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In.: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004.v.1.
- PALÁCIOS, J.; HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In.: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.1.
- PALACIOS,J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In.: COLL,C.; MARCHESI, A.; PALACIOS,J.; *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2.ed. aum. rev. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.1.
- PERLIN, G.T.T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- PERLIN, G. T.T. Identidades surdas. In.: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PINTO, P. L. F. Identidade cultural surda na diversidade brasileira. Espaço, Rio de Janeiro, n.16, jul./dez. 2001. <http://www.ines.org.br/paginas/revista/debate3.htm>. Acesso em: 19 ago. 2006.
- ROSA, D.; ROSA, A.N. Educação de surdos: a trajetória de duas professoras. In.: MASINI, E.F.S. (org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor, 2002.
- ROSLYN-JENSEN, A.M.A.; FONSECA, V.R.J.R.M. Entrando na idade adulta. In.: FONSECA, V.R.J.R.M. (org.). *Surdez e deficiência auditiva: a trajetória da infância à idade adulta*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- SÁ, N.L. Os estudos surdos. http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm. Acesso em: 06 mai. 2006
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. 2.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- SCHORN, M. Vicisitudes psicosociales del adolescente y del joven sordo ante si. Voces en el silencio. 2002. <http://www.vocesenelsilencio.org.ar/modules.php?name=News&file=article&sid=348>. Acesso em 20 set. 2006.
- SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SKLIAR, C. Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. In.: SILVA, L.H. da. (Org). *Identidade Social e a Construção do*

Conhecimento. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997. http://www.virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo12.htm. Acesso em 31 ago. 2006.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.8, p.44-57, mai./ago. 1998. <http://www.anped.org.br/revbrased8.htm>. Acesso em 31 ago. 2006.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógica da educação bilíngüe para surdos. In.: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura Brasil, 2003.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In.: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In.: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

UNESCO. La educación en un mundo plurilíngüe. Paris, 2003. www.unesco.org/education. Acesso em 01 set. 2006.