

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rafaella Coêlho Sá

**O SENTIDO SUBJETIVO ATRIBUÍDO PELO ALUNO SURDO AO PROCESSO
DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

Teresina
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rafaella Coêlho Sá

**O SENTIDO SUBJETIVO ATRIBUÍDO PELO ALUNO SURDO AO
PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina

2010

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S294s Sá, Rafaella Coêlho.
O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular / Rafaella Coêlho de Sá. – 2010.
142 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2010.
Orientação: Prof^a.Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

1. Surdez. 2. Educação Especial. I. Título.

CDD: 371.912

Rafaella Coêlho Sá

**O SENTIDO SUBJETIVO ATRIBUÍDO PELO ALUNO SURDO AO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 24/09/2010

Prof.^a Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Prof.^{as}. Dr.^a. Beatriz Judith Lima Scoz

Prof.^a. Dr.^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Teresina

2010

Dedico este estudo, a todos que estão comigo e que me mostraram a cada dia que as mudanças só acontecem depois do primeiro passo. Ava Beathriz essa é sua!

AGRADECIMENTOS

A nossa vida é constituída por um processo de eterna e incansável aprendizagem. E, nesses nove últimos meses senti isso bem de perto, quando essa mesma vida me ensinou que nela temos sempre duas opções, ou se fica dentro do buraco cavando mais, ou simplesmente se para de cavar...

E, nessa minha busca e necessidade constante por superação, hoje, no fechamento de mais um ciclo, percebo que tenho pessoas, situações, lugares e seres com os quais vive e vivencie que merecem ser lembrados e agradecidos constantemente... Sem existir primeiros, segundos, ou terceiros, mas todos com a mesma importância, pois me ajudaram a estar aqui escrevendo mais uma linda página de minha vida.

Minha Professora Dr^a. Ana Valéria muito obrigada pela paciência, confiança, esperança e acima de tudo por me mostrar que ao verdadeiro MESTRE cabe saber a hora de para, respirar e seguir em frente. Acho que ganhei mais uma mãe aqui dentro da UFPI.

Aos professores do Programa do Mestrado, que nesses pouco mais de dois anos passaram por minha vida e deixaram excelentes ensinamentos e inesquecíveis exemplos.

Em particular às Professoras Dr^a. Vilani e Dr^a. Ivana, por terem me acompanhado em um momento bem particular: a qualificação. Às professoras Dr^a Beatriz Scoz e Dr^a Glória Lima, que hoje se dispuseram a fazer parte dessa história, dando com certeza VALOROSAS contribuições.

Aos meus colegas e amigos da 18^a Turma que juntos passamos por bons aperreios e verdadeiras alegrias.

À Associação de Surdos de Teresina- ASTE por todo o acolhimento e ensinamento que me proporcionaram, os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos participantes da pesquisa, com os quais aprendi e presenciei verdadeiras lições de vida. Ao grupo Magister, pela confiança, credibilidade apoio e compreensão, as minha sincera gratidão.

Às minhas companheiras do dia a dia que me ajudaram demais: Fausta, Silvana e Tati, muito obrigada!

À minha eterna e fiel equipe pedagógica do Colégio Integral, na qual lembro e sinto muita falta, e com a qual vive experiências ímpares. Higina, Oceanira e Gervília vocês têm um lugar mais do que especial em meu coração.

Aos meus amigos eterno do JAFÉ da Pastoral da Juventude que nunca questionaram minha ausência e me abriram os braços no meu retorno, ao PE. Tony por sempre ter a palavra mais certa no momento mais exato.

Laiane, Camila, Daniel, Laiana, Milka, Érica, Simone, Polianna, pessoas que nunca me deixaram desistir, vocês são irmãos que escolhi e que sem os quais não sei mais viver.

Aos amigos mais do que meus primos que me mostraram o que é apoio: Romário e Guilherme, muito obrigada por tudo...

Larissa e Magda... queria ter as palavras mais certas para agradecer tudo que vocês fizeram e ainda hoje fazem por mim, sei que vocês duas juntamente com minha família são verdadeiras rosas no meu jardim. GATAS, AMIGAS de Peito: pelas conversas, choros, risos, baguncinhas, farrinhas, estudos, caminhadas, viagens... Valeu mesmo, se hoje estou aqui, em muito é graças às duas.

Aos meus primos, amigos e verdadeiros companheiros, tios e tias que me ajudaram a continuar sorrindo quando não tinha mais força pra nada, meu afilhado e primeiro filho por está comigo, minhas madrinhas e padrim que sabiam que eu chegaria aqui, e não soltaram minha mão por um segundo se quer.

Às duas mulheres da minha vida que têm uma dificuldade enorme de verem que eu cresci, mas acreditam tanto em minhas loucuras que nunca tiveram dúvidas que eu chegaria aqui, e que seria mais uma vez o orgulho: Mamãe e Melka, muitíssimo obrigada!

Aos dois JOÃOS, HOMENS de minha vida, meu pai e meu mano, que nunquinha me deixaram cair e sempre tinham seus braços prontos a me apoiar.

Agora tem uma pessoa, que é a PESSOA. Não que todos esses que citei não sejam, mas ela é ELA, a razão de minha vida, meu TUDO, quem me dá mais força, quem me dá colo e quem me faz brincar quando pareço não ter mais forças pra nada, e me faz sorrir incansáveis vezes, Minha filhota.

Ava Beathriz se eu cheguei até aqui tu fostes minha fortaleza maior, obrigada por cada olhar, cada bom dia, cada MAMÃE e cada pérola que só você consegue dizer!

Deus, eu sei que me destes as provações necessárias nas horas corretas, mas mais do que isso, sempre que eu te pedia forças o Senhor colocava ao meu lado meus amigos e minha família que são as pessoas e soluções mais viáveis.

Hoje eu entendo o que é o tempo de DEUS, ou melhor, que o tempo é de DEUS, e mais ainda compreendo como o Senhor podes fazer maravilhas na vida dos que optam por segui a TI. “A Alegria do SENHOR é minha força, minha razão de lutar até o final, a luz que me ilumina sempre”, Obrigada Pai!

Amigos, amigas, primos, primas, tios, tias, família, ETERNOS amores, MEU LINDO, meu P.S. chegamos juntos até aqui. Que bom! É mérito de cada um de nós, muito OBRIGADA mesmo, e deixa o mundo girar, pois só assim se coloca tudo no lugar.

Hoje acabou mais um ciclo, ou talvez simplesmente esteja se iniciando mais um e com vocês ao meu lado sei que qualquer batalha é possível de ultrapassarmos, afinal:

“Viver é não ter a vergonha de ser feliz!”

*“Não admito, minha esperança é imortal.
Eu repito, ouviram? Imortal!
Sei que não dá para mudar o começo mas,
se a gente quiser, vai dar para mudar o final!
(ELISA LUCINDA,2005)*

RESUMO

O processo de escolarização do surdo vem despertando polêmica em razão da defesa de alguns especialistas (LACERDA, 1998, SKLIAR, 2005) de que este deve ocorrer em escolas destinadas exclusivamente aos surdos, contrapondo-se à tendência atual que proclama o ensino inclusivo como o ideal. Nesse sentido, consideramos relevante investigar como o aluno surdo considera essa questão. Este trabalho adotou como referencial teórico-metodológico central a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 20007b). Contribuíram também para este estudo, autores como Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000), Perlin (1998, 2003), Strobel (2006), Vygotsky (1997). O estudo teve por objetivo geral investigar o sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização no ensino regular. A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa embasada na Epistemologia Qualitativa. Participaram desta pesquisa três sujeitos surdos que cursavam o Ensino Médio na Escola Regular, na cidade de Teresina-PI e, como colaboradores, suas famílias. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista em processo, o completamento de frases e o jogo de areia (*Sandplay*). A análise dos resultados foi realizada tendo por base a análise construtivo-interpretativa, conforme proposta por González Rey (2002; 2005a) Em relação aos resultados, constatamos que entre os sentidos subjetivos atribuídos pelos surdos ao processo de escolarização na escola regular, ressalta-se a visão desse processo como lento, em função da dificuldade de comunicação e da escola como instituição que não os estimula a aprender ou a pensar no futuro, sendo que o que os mobiliza de fato é a vontade de ser independente, de ajudar outros surdos, de melhorar sua condição financeira. Concluimos, por fim, que o acesso à Libras é fator primordial para o desenvolvimento do aluno surdo e seu processo de escolarização.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Educação e Surdez. Sentido Subjetivo.

ABSTRACT

The process of education of the deaf has aroused controversy because of some experts (Lacerda, 1998 SKLIAR, 2005) defenses that this should occur in specialized schools, opposing the current trend that proclaims the inclusive education as the ideal. So, we consider relevant to investigate how deaf student considers this issue. This study adopted as theoretical and methodological reference the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology developed by González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 20007b). Authors like Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000), Perlin (1998, 2003), Strobel (2006), Vygotsky (1998, 1997) also contributed to this study. The research aimed at investigating the subjective meaning assigned by deaf students to the schooling process in regular education. The research methodology is qualitative based on Qualitative Epistemology, more specifically, and this is a case study. Three deaf subjects who attended high school in the regular school in the city of Teresina-PI, and their families as collaborators participated in this research. The instruments used in the research were the interview as a process, the technique of completing phrases and the Sandplay. The analysis was performed based on the constructive-interpretive analysis, as proposed by Gonzalez Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 20007b). Among the results, we realized that the teaching and learning are much slower than the deaf student to student listener, since the channel language that is understood by the deaf is different than that used by the listener. We found that the deaf do not consider directly the regular school as an institution that mobilizes or stimulates thinking about the future. By the time, the desire to be independent, to help other deaf people and to improve the financial level is the most mobilizes the deaf. Finally, we concluded that access to LIBRAS is a major factor for the development of deaf and their educational processes. The fact that the school is only one institution for the deaf or inclusive education does not change this, but the manner and methodological strategies to be used. Finally, we note that is necessary to adapt this process to the limitations of deaf students.

Keywords: Theory of Subjectivity, deafness and education, deaf subjects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I-TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	21
1.1 De Vygotsky a González Rey: a teoria histórico-cultural.....	21
1.2 Origem e Questões que Envolvem a Teoria da Subjetividade.....	23
1.2.1 Subjetividade.....	25
1.2.2 Subjetividade social.....	29
1.2.3 Sentido Subjetivo	31
1.3 O Sujeito e o Outro.....	34
1.4 Escolarização e subjetividade.....	36
CAPÍTULO II- ENTENDENDO A SURDEZ E A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO SOB VÁRIAS ÓPTICAS.....	39
2.1 A surdez e o sujeito surdo: conceitos e perspectivas.....	39
2.1.1 Uma compreensão diferente da surdez e do sujeito surdo: o Modelo Sócio-Antropológico	41
2.2 História e Educação dos Surdos: (Des)caminhos	44
2.2.1 Método Oralista ou Oralismo.....	46
2.2.2 Comunicação Total.....	47
2.2.3 Bilingüismo	48
2.3 Cultura Surda	48
2.3.1. A Língua de Sinas na Cultura Surda	49
2.3.2 Afirmando a Identidade Surda	50
2.3.3 Cultura e Identidade Surdas: uma discussão necessária	52
2.4 Educação e Estudos Surdos.....	53
CAPÍTULO III- PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
3.1 Epistemologia Qualitativa.....	56
3.1.1 O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa.....	58
3.1.2 O caráter interativo do processo de produção do conhecimento.....	59
3.1.3 Significação da singularidade como nível legítimo da produção do	

conhecimento.....	60
3.2 Estudo de caso.....	61
3.3 Participantes.....	62
3.4 Instrumentos.....	63
3.4.1 Entrevista.....	65
3.4.2 Completamento de Frase.....	65
3.4.3 Jogo de Areia.....	67
3.4.4 A Entrevista em processo.....	70
Particularidade da pesquisa.....	71
3.5 Cenários da pesquisa.....	72
3.6 A produção do sentido subjetivo a partir das histórias de vida construídas.....	74
CAPÍTULO IV-ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
4.1 História de GABY.....	77
4.1.1 O encontro com surdos: sentimento de pertencimento	79
4.1.2 A escolarização do surdo na escola regular.....	82
4.1.3 Da limitação à necessidade de ajudar outros surdos.....	89
4.1.4 Libras na escola regular ou a escola de surdos	92
4.2 História de CARLOS.....	98
4.2.1 A aquisição de conhecimentos	99
4.2.2 O sentido subjetivo atribuído ao processo de escolarização	100
4.2.3 O sentido subjetivo da liderança e do trabalho.....	105
4.2.4 O desenvolvimento dos surdos	106
4.3 A história de Cristina (Cris).....	109
4.3.1 A escola de ouvintes: um desafio, “ <i>tenho que ter muita paciência!</i> ”	110
4.3.2 O outro surdo.....	117
4.3.3 A incerteza na construção do projeto de vida	119
4.3.4 Família: laço e deslaço.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS	137

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I: Situação vivenciada na escola por Gaby	84
FIGURA II: Sala de aula melhor para Gaby.....	86
FIGURA III: Projeto de Vida de Gaby.....	96
FIGURA IV: Representação de uma melhor sala de aula para Carlos.....	101
FIGURA V: Representação da escola de Carlos caso ele fosse o diretor.....	102
FIGURA VI: Recorte da representação da escola de Carlos caso ele fosse o diretor.....	103
FIGURA VII: Cena de “Tema Livre”, construído por Carlos.....	106
FIGURA VIII: Cena sobre a representação da sala de aula por Cris.....	114
FIGURA IX: Cena sobre o Projeto de Vida, construído por Cris.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS

APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
ASL	Língua de Sinais Americana
ASTE	Associação dos Surdos de Teresina
CAS	Centro de Apoio e Atenção ao Surdo
dB	Decibéis
DDH	Declaração dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O estudo com sujeitos surdos é uma temática que está ganhando relevância no meio acadêmico nacional, principalmente por não haver um consenso sobre qual a melhor forma de se escolarizar o aluno surdo. Esta pesquisa não tem o intuito de pôr um ponto final nesse debate, mas fomentar ainda mais estas discussões por apresentar a perspectiva do aluno acerca desse processo, a partir da investigação sobre o sentido subjetivo que este atribui ao seu processo de escolarização no ensino regular.

A idéia de realizarmos esta pesquisa surgiu como um desafio no sentido de compreender o aluno surdo, seus sentimentos, interesses, decepções e projetos de vida construídos ao longo de seu processo de escolarização. Desse modo, desde a graduação em Psicologia, quando nos aproximamos do referencial teórico que subsidia a Psicologia Escolar, estamos trabalhando na perspectiva de investigar e compreender as formas mais eficazes de administrar o processo ensino e aprendizagem no transcurso da vida acadêmica do aluno.

Como o ser humano é movido por desafios, ou melhor, pela necessidade de superar desafios, ainda na academia tivemos acesso a uma área do conhecimento até então desconhecida, mas que nos despertou grande interesse de conhecer de forma mais profunda: a Educação Inclusiva.

No auge dos sonhos da juventude, apropriando-nos da utopia de sermos capazes de mudar o mundo, optamos por investigar o que era de fato a “Educação Inclusiva”, não para modificar o mundo como um todo, mas pelo menos para contribuir com a busca por soluções para a realidade dos alunos com necessidades educativas especiais ou, simplesmente, para compreender o porquê das dificuldades em efetivar a Educação Inclusiva.

O primeiro passo era conhecer as questões que a perpassam a educação inclusiva, de modo a refletir acerca dos desafios implícitos e explícitos contidos nesta proposta educacional, por intermédio da literatura existente sobre o tema e participação em eventos científicos que abordassem esta temática. Outro ponto primordial era compreender o posicionamento e a função dos responsáveis pelo processo inclusivo no ambiente escolar: docentes, discentes, família, comunidade, equipe multidisciplinar etc. Nesse sentido, a leitura da Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e do Documento decorrente do encontro realizado em Salamanca, na Espanha, em 1994, intitulado “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais”, nos fez

perceber que a Educação Inclusiva nada mais é do que aceitar e respeitar todos, independente de suas condições ou impossibilidades (minorias étnicas, religiosas, pessoas com deficiência, crianças em situação de rua, dentre outras), e dar-lhes condições dignas de escolarização, eliminando com isso barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e outras.

Assim, passamos a entender e apoiar o pensamento de Anache (2005) ao justificar que educar na diversidade se configura como processo amplo de contínua construção e reconstrução de saberes, pois surge através das interações entre as pessoas, distinguindo e reconhecendo valores, idéias, interesses, capacidades e aprendizagens, tornando-se necessária a modificação ou adequação de comportamentos, valores e princípios éticos e morais de pais, professores, educadores e comunidade em geral, conseqüentemente, pôr em prática a Educação Inclusiva.

Na especialização em Psicologia Educacional, realizada na Universidade Federal do Piauí em 2007, demos início à realização do desejo de aprofundamento numa perspectiva mais sistemática e formal, quando investigamos as concepções dos professores do ensino regular em relação a alunos com necessidades educacionais especiais. Na oportunidade, avaliando como o professor do ensino regular percebia a proposta da educação inclusiva e de que forma ele realizava a inclusão na sua sala de aula, concluímos que os professores ainda não possuíam conhecimento e capacitação suficientes para lidar com esses alunos e que estavam cientes de não possuírem essa preparação para a inclusão. Percebemos ainda, que as concepções dos professores acerca do movimento inclusivo e de seus alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo construídas paulatinamente. Acreditávamos então ser necessário que o professor assumisse para si a importância de formar o ser humano, pois eles têm que ter em mente a relevância sócio-política de sua profissão e devem buscar, através da literatura, materiais e recursos alternativos para o auxiliarem na arte do educar (SÁ, 2007).

O senso comum pontua corretamente quando afirma que a leitura desperta a curiosidade, empolga o leitor a querer conhecer mais e mais, pois foi isso que aconteceu conosco: a vontade de estudar Educação Inclusiva foi crescendo e, com ela, a necessidade de aprofundar nossos estudos. Foi então que em um desses dias em que somos forçados a acreditar que não existem coincidências, que apareceu sobre nossa mesa um pequeno texto intitulado “Corrida dos sapos”, o qual norteou o rumo que daríamos aos nossos estudos. O texto é de autoria desconhecida, mas diz mais ou menos assim:

Era uma vez uma corrida de sapinhos: o objetivo era atingir o alto de uma grande torre. Havia no local uma multidão assistindo para vibrar e torcer por eles. Começou a competição, mas a multidão não acreditava que os sapinhos pudessem alcançar o alto daquela torre. O que mais se ouvia era:

- Que pena! Esses sapinhos não vão conseguir... Não vão conseguir!

E os sapinhos começaram a desistir. Mas havia um que persistia e continuava a subida em busca do topo. E a multidão continuava gritando:

- Que pena! Esses sapinhos não vão conseguir... Não vão conseguir!

E os sapinhos estavam mesmo desistindo, um a um, menos aquele que continuava tranqüilo, embora arfante. Ao final da competição, todos haviam desistido, menos ele. A curiosidade tomou conta de todos... Queriam saber o que tinha acontecido. E assim, quando foram perguntar ao sapinho como ele havia conseguido concluir a prova, descobriram que ele era **surdo**.

(AUTOR

DESCONHECIDO,

FONTE:

<http://www.rivalcir.com.br/mensagens/mens2006.html>)

Sem considerar o conhecido fundo moral das estórias de autoajuda e motivação, comecei a pensar o quão difícil deveria ser surdo: “E se encontrarmos um surdo, como poderemos ajudar?” Começamos a admirar o sapinho que tinha vencido, não porque ele tinha vencido, mas porque ele era surdo. E o tema da surdez foi despertando em nós enorme interesse. Antes mesmo de sermos aprovadas na seleção do Mestrado em Educação da UFPI, começamos a freqüentar a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA e a ter contato com alunos surdos e com os professores desses alunos. As conversas informais com os professores despertaram em nós o interesse por aprender Libras, curso que na época era oferecido apenas a pais e professores, mas nosso interesse e persistência foram tão intensos que conseguimos nos matricular. Ainda que se tratasse de um curso informal com duração de apenas dois meses, teve o mérito de diminuir a barreira de comunicação entre pais, professores e filhos surdos.

Com o desejo de maior conhecimento acerca da temática da surdez, a aprovação no Mestrado em Educação da UFPI e incansáveis leituras acerca da surdez, identidade e cultura surda, vieram indagações que seriam decisivas em meus estudos: O que será que mobiliza o surdo a estudar? Como o surdo pensa? Será que o surdo aceita e acredita na inclusão escolar? Como será seu acesso à língua de sinais? Qual será essa relevância em seu processo de aprendizagem? E como será que este ambiente escolar mobiliza o surdo na construção de seu projeto de vida? Questionava-me considerando o que Vygotsky (1997, 1998) afirma quanto à linguagem como sistema simbólico essencial para a evolução das funções psicológicas superiores (memória, atenção voluntária e raciocínio) no processo de interação social e desenvolvimento total do ser humano. Nesse sentido, como o surdo não possui a *linguagem*,

como ele se desenvolve? Que emoções, conflitos e superações envolvem o aluno surdo em seu processo de escolarização?

Essas foram às indagações que nos motivaram até este momento. E, após incansáveis encontros, orientações e idas e vindas, descobrimos que o que queríamos saber do surdo se resumiria no seguinte problema de pesquisa: Qual o sentido subjetivo que o aluno surdo desenvolve em relação ao seu processo de escolarização? Esse questionamento implicou no objetivo geral que foi investigar o sentido subjetivo que o aluno surdo atribui ao processo de escolarização no ensino regular e, mais especificamente: identificar o sentido subjetivo do surdo acerca da escola regular; analisar a importância atribuída pelo aluno surdo à Língua Brasileira de Sinais em seu processo de escolarização; e, verificar a influência da escola na construção do projeto de vida do aluno surdo.

Esse estudo se sustenta teoricamente na obra de autores como Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000, 2006), Perlin (1998, 2003), Strobel (2006), Vygotsky (1998, 1997) dentre outros que ajudaram a construir a compreensão que temos hoje sobre surdez e que fez com que nos apaixonássemos pelos estudos sobre surdez/surdos. Sustenta-se ainda em González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006, 2006b, 2007a, 2007b), a quem tivemos o prazer e a honra de conhecer, em março de 2009, e que nos apresentou uma forma de pesquisar distinta das que conhecíamos.

A Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, desenvolvida pelo autor, permitiu-nos compreender a subjetividade como uma macrocategoria constituída tanto pela subjetividade individual quanto social, as quais estão constante reciprocidade e confluência, não sendo, portanto possível falar de uma sem que se esteja remetendo à outra. O indivíduo é considerado como ativo e em constante processo de transformação, ao mesmo tempo em que transforma o meio em que vive e é por este modificado.

A Teoria da Subjetividade de González Rey constitui alternativa eficaz para superar o reducionismo na Psicologia pelo fato de manter um forte “compromisso ontológico no sentido de compreender a psique como uma produção histórico-cultural”; compreensão que rompe com muitos pensamentos anteriores acerca da psique humana. (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Devido ao interesse por estudos envolvendo sujeitos surdos, cultura, identidade e escolarização do aluno surdo, matriculamo-nos no Centro de Apoio e Atendimento ao Surdo - CAS, destinado não apenas a pais, familiares, surdos e/ ou professores, mas à comunidade, que tem como principal objetivo o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, além de servir de apoio pedagógico e reforço escolar às atividades dos alunos surdos que estudam em escolas regulares. Foi neste ambiente que tive contato com vários professores, intérpretes,

surdos, além de pais e familiares de alunos surdos. Esses contatos facilitaram o decurso desta pesquisa e possibilitaram a vivência de situações muito enriquecedoras. Em função do estudo de Libras desenvolvido no CAS, convidaram-nos a participar das reuniões da Associação de Surdos de Teresina – ASTE. Estes momentos foram decisivos para a formação de um vínculo com os surdos, para a discussão com os familiares acerca de suas dificuldades, além de possibilitarem o aprimoramento da Língua Brasileira de Sinais.

Convém ressaltar que a surdez em Teresina ainda não é um tema muito explorado no meio científico e acadêmico, principalmente em nível *stricto sensu*. Em outras palavras, este estudo tem relevância acadêmica por abordar uma das questões mais polêmicas no que diz respeito à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco partes. O primeiro capítulo aborda a Teoria da Subjetividade, tendo por base os estudos realizados por González Rey (2002, 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2006b, 2007a, 2007b). Antes, contudo, apresentamos a concepção de homem para Vygotsky (1998, 1997), autor que consideramos fundamental nesse estudo e os recentes estudos de González Rey acerca da subjetividade individual, subjetividade social, o outro na construção da subjetividade e finalizamos com o conceito de sentido subjetivo que este autor adota, defende e propõe.

Já o segundo capítulo, Entendendo a Surdez e a escolarização do surdo sob várias ópticas, é um convite ao entendimento do que é a surdez, enfatizando concepções e conceitos associados a este tema, o conhecimento dos caminhos e descaminhos pelos quais o surdo passa ao longo de seu processo de escolarização. Neste capítulo, a discussão maior é fundamentada por teóricos que vem ao longo dos anos desmistificando e propondo novas formas de se perceber o surdo não só com relação à escolarização, mas também no tocante à existência de uma identidade e cultura surdas. O principal questionamento que se faz é: escola inclusiva ou escola de surdos: qual a melhor maneira de se escolarizar este sujeito?

O terceiro capítulo apresenta a Epistemologia Qualitativa, metodologia adotada na realização deste estudo. Nesse sentido, são descritos os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados, esclarecendo, por exemplo, como foram feitos os contatos e a dinâmica dos encontros nos quais obtivemos as informações necessárias para a consecução do estudo.

O quarto capítulo intitulado A produção do sentido subjetivo a partir das histórias de vida construídas, refere-se à análise das informações obtidas de acordo com a perspectiva construtivo-interpretativa, também proposta por Gonzalez Rey (2002; 2005a). As informações foram apresentadas a partir de estudos de caso, uma vez que a elaboração de sentido subjetivo

é algo pessoal e intransferível. Em cada caso descrito são destacados os quatro principais sentidos subjetivos acerca do processo de escolarização do aluno surdo, elencados pela presente pesquisadora em consonância com as informações obtidas.

A quinta e última parte apresenta as Considerações Finais, construídas no decorrer do processo, indicando possíveis alternativas a serem utilizadas para maior desenvolvimento cognitivo, social e psíquico do sujeito surdo em seu processo de aprendizagem.

Capítulo I

Teoria da Subjetividade

Este capítulo aborda a teoria da subjetividade na perspectiva da teoria histórico-cultural, da qual Lev S. Vygotsky foi um dos expoentes. Essa teoria foi proposta por González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006, 2007a, 2007b) que resgata de forma definitiva a subjetividade, até então pouco estudada pela psicologia. Para o autor, a subjetividade é concebida como uma macrocategoria capaz de romper com as dicotomias existentes na psicologia, tais como: interno x externo e individual x social.

Inicialmente, trataremos da teoria histórico-cultural como fundamento teórico que norteia a teoria da subjetividade. Posteriormente, serão considerados os principais conceitos da teoria da subjetividade e apontada sua relação como o processo de escolarização.

1.1 De Vygotsky a González Rey: a teoria histórico-cultural

O enfoque histórico-cultural da Psicologia, associado atualmente à figura de Vygotsky, entre outros autores, emerge a partir de 1920 na Rússia. Este período mostrou-se propenso ao desenvolvimento deste novo enfoque em razão das grandes transformações sociais, econômicas e políticas por que passava a antiga União Soviética no período pós-revolução.

Nesta “nova fase”, a União Soviética assume a teoria marxista como doutrina em suas várias dimensões (social, filosófica, política e econômica) admitindo e propagando a compreensão do homem como ser histórico e social, com capacidade para trabalhar e, conseqüentemente, desenvolver suas potencialidades. Tal concepção propiciou a conquista de uma maior autonomia e independência, ou seja, uma reconstrução filosófica, teórica e atitudinal da sociedade russa. Nesse contexto, todas as ciências necessitavam de uma nova roupagem para atender a esta nova demanda sócio-político-cultural. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Nos primeiros anos pós-revolução, a psicologia encontrava-se ainda muito arraigada aos princípios positivistas. Assim, as primeiras tentativas de adotar o marxismo na psicologia, empreendidas por estudiosos como Blonski e Kornilov mantinham ainda uma percepção

estreita e simplificada da noção de homem e de sua influência social e uma visão da psique limitada, presa ao conceito de classe social e ao fisiologismo, em função da influência predominante dos estudos sobre a fisiologia do sistema nervoso desenvolvidos por Pavlov e Bechterev. (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Frente às modificações ocorridas na Rússia no período pós-revolução, González Rey (2003, 2007a) destaca que a psicologia daquela época estava envolta e impregnada por idéias e pensamentos contraditórios: indivíduo x sociedade; externo x interno e, conseqüentemente, apresentava uma noção da psique limitada, definida pelo modelo cartesiano-newtoniano, o que afastava mais ainda os psicólogos daquela época da elaboração de uma visão mais estruturada acerca da subjetividade humana e das relações e trocas estabelecidas entre indivíduo e contexto cultural.

Naquele momento e contexto, o grande desafio da psicologia era o de explicar e estabelecer relações entre as instâncias psíquicas geradas em seu próprio cerne e as contradições existentes na época e não em função unicamente das influências externas. Esse processo poderia ser explicado a partir da dialética, conforme concebida por Marx e Engels, possibilitando que os psicólogos conhecessem e compreendessem fenômenos e categorias até então desconsideradas. Emerge, assim, espaço para a produção de novos conhecimentos. (GONZÁLEZ REY, 2003).

A construção de uma psicologia soviética foi defendida primeiramente por Rubinstein (1889 – 1960) e Vygotsky (1896 – 1934), que inspirados no marxismo, consideravam necessária a consolidação de uma psicologia que atendesse às demandas da população daquele período, redefinindo com isso o objeto da psicologia. Eles lutaram por uma perspectiva dialética no pensamento psicológico, mas reconheciam que esta nova psicologia causaria impacto no modelo tradicional vigente plenamente aceito na época pelas instâncias políticas dominantes. Assim sendo, essas novas idéias deveriam ser apresentadas de modo a criar a necessidade de perceber o homem como ser histórico-cultural, portador de subjetividade e capaz de produzir conhecimentos.

Enquanto Rubinstein desenvolvia seus estudos no campo filosófico-teórico, enfatizando a significação dos processos subjetivos através das categorias da consciência e personalidade; Vygotsky fundamentou seus princípios teóricos a partir da sua experiência profissional no campo da defectologia e em suas pesquisas. Segundo González Rey (2007a, p. 94):

As obras desses dois autores tomaram rumos distintos e marcaram o desenvolvimento de tendências de pensamentos diferentes no interior da Psicologia Soviética, mas ambos contribuem com o surgimento de uma psicologia histórico-cultural.

Esses estudiosos percebiam de maneira dialética, complexa e sistêmica o que até então era considerado como dicotômico e excludente para a psicologia (individual x social; externo x interno; afetivo x cognitivo) e, dessa forma, fundamentaram a compreensão histórico-cultural do psiquismo humano. A superação dessas dicotomias e a perspectiva histórico-cultural facilitaram o entendimento da psique humana como processo subjetivo, no qual os aspectos sociais e biológicos confluem e produzem uma visão qualitativa da psique humana. A dialética foi primordial nessa construção, ainda que naquela época o termo subjetividade não aparecesse de maneira clara. (GONZÁLEZ REY, 2003)

Rubinstein dá significativa colaboração à perspectiva histórico-cultural ao ressaltar que o aspecto social não deveria ser percebido como algo externo ao homem. Em suas próprias palavras: “A dimensão social não se mantém como fato externo ao homem; ela penetra e desde dentro determina sua consciência.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 77). Essa forma de representação da psique humana também foi compartilhada por Vygotsky.

A psicologia histórico-cultural surge com o propósito de defender a compreensão do homem como um ser ativo na construção de seu conhecimento, assim como afirma que é a partir da interação social que o indivíduo é capaz de se desenvolver sob todos os aspectos, conseqüentemente, adquirir novas habilidades. É pela atuação humana que o social também se desenvolve, logo, nessa troca, ambos progridem. Essa perspectiva direciona seus estudos para a compreensão da relação existente entre a psique humana e a cultura, de forma recursiva e histórica. (González Rey, 2003).

González Rey (2003, 2007a, 2005a) considera, tendo em vista a análise da obra de Vygotsky, que seus estudos o levariam a desenvolver uma teoria da subjetividade que permitiria compreender o psiquismo de forma complexa, mas foi impedido por sua morte prematura.

1.2 Origem e Questões que Envolvem a Teoria da Subjetividade

O interesse pelo estudo da subjetividade na área da psicologia vem crescendo gradativamente desde a década de 1980 em razão de um conjunto de fatores, tais como: a compreensão da psicologia como ciência desvinculada do modelo positivista, o qual enfatiza a

objetividade e a neutralidade do pesquisador, assim como uma visão de homem como um ser histórico, concreto, e não um homem universal, natural e imune às influências culturais, históricas e sociais.

As discussões acerca da limitação da psicologia ocorreram na União Soviética desde a década de 1960, mas foi somente no final da década de 70 que estas se exacerbaram em função das críticas dirigidas à Teoria da Atividade de Leontiev, tendo seu ponto máximo em um seminário realizado em 1977, denominado “O problema da Atividade na Psicologia Soviética”. Entre as críticas que essa teoria sofreu, estão as seguintes:

A simplificação de considerar todos os processos e formas de organização da psique em termos de atividade, o que tornava a construção teórica da disciplina mais pobre; e a orientação individualista e objetual da definição de atividade, apresentada por Leontiev, o que restringia demasiadamente a análise psicológica dos processos sociais e institucionais, assim como os temas relacionados ao desenvolvimento humano. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 103).

De acordo com González Rey (1996), no início da década de 1980, Chudnovsky, psicólogo russo, manifestou-se publicamente contra o processo que havia transformado a psicologia russa em dogma, cuja base era a teoria da atividade, de Leontiev, e que imprimiu a essa ciência um caráter reducionista, objetivista e limitou, de forma absoluta, o papel do sujeito. Esse movimento constituiu o primeiro passo no sentido de uma nova visão acerca do objeto da psicologia, que irá culminar numa reabilitação da subjetividade.

Os trabalhos de Rubinstein e Bozhovich acerca da personalidade constituíram forte influência no trabalho de González Rey (1995, 1997, 2002) que empreendeu, a partir da perspectiva histórico-cultural, uma série de estudos com vistas à apreensão da complexidade da subjetividade. Segundo Fortes-Lustosa (2004, p. 64):

Naquele período e posteriormente, não havia, na literatura psicológica, referências precisas e explícitas acerca da subjetividade. Esse tema foi desenvolvido gradativamente por González Rey, que criou um espaço para sua discussão e, mais do que isso, construiu as bases teóricas e metodológicas para seu estudo.

Para González Rey (1998), a subjetividade constitui macrocategoria que possibilita a compreensão e representação da psique como sistema complexo, capaz de romper com as

dicotomias existentes na psicologia. A reabilitação dessa categoria no campo psicológico decorre, portanto, em parte dos estudos desenvolvidos por esse autor.

Scoz (2007, p. 130) acrescenta que:

[...] venho enfatizando a definição de sujeito e subjetividade como um sistema complexo e dinâmico, em que, simultaneamente, vários elementos entram em contradição, gerando um caminho de tensões múltiplas, dentro do qual um elemento nunca se reduz ao outro.

Ao comentar sobre a constituição da subjetividade, González Rey (2004b, p. 141) afirma que esta é um sistema complexo cuja constituição se dá a partir do individual e do social, sem que exista entre estes espaços separação ou oposição, mas sim que se complementam de maneira recíproca, ou seja, um constitui o outro. Nessa perspectiva, não há lugar para o sujeito natural e isolado da psicologia, pois ele considera que é “impossível distinguir entre os processos de ordem social, nos quais se produz a ação individual e os processos de ordem social, nos quais se produz a ação individual e os processos psíquicos individuais que são constituintes dessa ação”.

Ao reafirmar a relevância do social para a constituição da subjetividade, o autor assume o conceito de subjetividade social que está permanente e recursivamente relacionada à subjetividade individual. Assim, percebemos que tanto a subjetividade social como a individual são estruturadas de forma diferenciada, mas ambas fazem parte de um mesmo sistema que está em desenvolvimento constante em função das experiências vivenciadas pelo sujeito.

O arcabouço da Teoria da Subjetividade de González Rey é formado por definições e articulações entre suas principais categorias: subjetividade, subjetividade social, personalidade, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo. A seguir, estes conceitos serão abordados.

1.2.1 Subjetividade

A subjetividade vem sendo estudada em vários campos do conhecimento, tais como a filosofia e a sociologia, mas é na psicologia que esta é definida como objeto de estudo por excelência. Nesse sentido, distintos autores desse campo adotam o conceito de subjetividade, entretanto foi a partir do trabalho de um psicólogo cubano, Fernando González Rey, que seu estudo acerca da subjetividade ganha uma maior abrangência.

De acordo com Mitjáns-Martínez (2005), a subjetividade se expressa de forma distinta em cada sujeito, uma vez que representa a psique humana e, de acordo com a Teoria da

Subjetividade, é composta por um conjunto de categorias que estão em permanente interação. O estudo da subjetividade surge da ânsia de compreender o funcionamento psicológico humano, não de maneira fragmentada, nem tão pouco reduzida, mas como um conjunto de sentidos e significações que a apóiam em sua complexidade multidimensional, recursiva e contraditória.

González Rey (1999a, p. 108), define a subjetividade como “a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. Nessa definição, observamos que o autor se refere à subjetividade individual e social.

A subjetividade individual é constituída pela personalidade e pelo sujeito, sendo que a primeira categoria é resultante de sínteses subjetivadas em diferentes contextos, em espaços vivenciados (familiar, profissional, lazer etc.), ao passo que o sujeito é considerado como a parte ativa da subjetividade, a qual é capaz de construir a sua própria consciência e produzir sentidos. Ou seja, a subjetividade individual norteia processos e formas de organização da subjetividade que acontecem nas histórias, que são diferentes, dos sujeitos individuais (GONZÁLEZ REY, 2004b).

Segundo Fortes-Lustosa (2004, p. 60), “a subjetividade individual se expressa a partir da personalidade e do sujeito, sendo que este é aquele que atua, que interage com o mundo e a personalidade corresponde aos processos subjetivos que ocorrem no indivíduo”. Dessa maneira, podemos notar que a subjetividade individual é constituída por duas instâncias que apesar de diferentes estão em contínua interação. Assim, o sujeito se manifesta e se desenvolve também na subjetividade social, que é o grande diferencial em sua condição humana.

A subjetividade individual permite a produção de posições específicas, singulares, diante dos diferentes espaços da subjetividade social. Isso representa um processo permanente que tomará formas diferentes de acordo com as estruturas de poder e as formas de funcionamento que caracterizam esses espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 145).

Quanto à personalidade, González Rey (1998a, p. 24) a define como o “sistema de configurações subjetivas, dinâmicas, que integram o sentido subjetivo das distintas atividades e relações que são relevantes para o indivíduo ao longo de sua história pessoal”. Em outras palavras, a categoria personalidade refere-se à complexa organização subjetiva que organiza e regula o comportamento do sujeito. Enquanto sistema organizador, a personalidade agrega as

configurações subjetivas que são resultantes dos sentidos subjetivos produzidos a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito no âmbito individual e social.

As configurações subjetivas são as formas complexas e dinâmicas de organização da personalidade no nível da subjetividade individual, mas implicam também na organização da subjetividade social. González Rey (2003, p. 127), as define como “a integração de elementos de sentido, que emergem ante o desenvolvimento de uma atividade em diferentes áreas da vida”. Ele afirma ainda que as configurações subjetivas representam a “unidade fundamental para o estudo da personalidade.”

Nesse sentido, pode-se afirmar que as configurações subjetivas não são constituídas por conteúdos invariáveis e universais, pois seus conteúdos dependem da história de cada indivíduo. Assim, as experiências cotidianas do sujeito e os significados, emoções e reflexões que estas produzem são subjetivadas nas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 1999).

Com base em González Rey, Mitjáns-Martínez (1997, p. 44) assim concebe a personalidade:

[...] é um nível superior de organização do psíquico cuja função principal é a regulação do comportamento do sujeito; é um sistema complexo e estável de elementos estruturais e funcionais, em que a unidade do cognitivo e do afetivo constitui uma célula essencial nessa regulação. Ou seja, a personalidade representa o nível explicativo da subjetividade individual, tomada em sua integridade. Sua concepção de integridade do psíquico não implica totalidade, mas configurações relevantes sobre as quais repousam a expressão essencial do sujeito e o mundo de seus sentidos psicológicos.

A personalidade é, portanto, compreendida por González Rey (2003, 2006) como um sistema autônomo e produtor de sentidos subjetivos a partir das experiências, das vivências e da história de vida do sujeito. O autor chama atenção para o fato de que a personalidade só reflete o que têm significado para o sujeito, o que de fato contribui para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal.

Na teoria da subjetividade, a personalidade passa a ser compreendida como sistema auto-organizador que surge na e pela ação do sujeito com flexibilidade e plasticidade, outrora desconsideradas pela psicologia. Nesta teoria, a personalidade envolve todas as experiências do sujeito organizadas subjetivamente numa teia de sentidos produzidos ao longo da vida deste, o que se mostra como “cadeias complexas de configurações que aparecem no sentido subjetivo produzido a cada experiência concreta do sujeito”. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 256).

Concluimos, pois, a partir das considerações teóricas de González Rey, que a personalidade é parte constituinte da subjetividade individual, sendo por sua vez constituída

por configurações subjetivas. Nas configurações se desenvolvem os sentidos subjetivos decorrentes de cada experiência vivenciada pelo sujeito, sendo que estes podem se constituir em várias configurações diferentes e, em cada uma, apresentar uma emocionalidade distinta.

No que diz respeito ao sujeito, González Rey o considera como a expressão ativa da subjetividade individual, pois a partir da sua experiência desenvolve os sentidos subjetivos que se organizam na personalidade. A personalidade expressa dinamicidade e complexidade na organização dos processos psicológicos do sujeito. Mitjáns-Martínez (2009) afirma que este é constituído por uma personalidade com características essenciais à sua condição humana: atual, emocional, consciente, intencional e interativo.

Uma das características mais importantes do sujeito diz respeito à reflexividade, considerada por González Rey (2003, p. 227) como a atividade consciente desenvolvida pelo sujeito não no sentido cognitivo, mas como geradora de sentidos subjetivos, os quais podem conduzir a rupturas vitais para seu desenvolvimento psíquico. Assim, “o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade”. Conclui-se, pois que tanto a categoria personalidade como a de sujeito atuam em confluência entre si e, conseqüentemente com o meio, que propicia a configuração do sentido subjetivo.

Para Mitjáns-Martínez (2009, p. 176), ser sujeito, na perspectiva de González Rey, é ser atuante e criativo e a partir da ação superar desafios e ampliar possibilidades que são encontradas e vivenciadas em um contexto histórico-cultural. A autora afirma que “o sujeito se movimenta na tensão entre os processos de continuidade e de ruptura, de adaptação e de transformação, orientando-se com força a estes últimos”.

González Rey (2003) esclarece que a subjetividade individual é formada em contextos sociais evoluídos historicamente. Nesse sentido, a subjetividade individual se origina em espaços constituídos socialmente e inseridos na subjetividade social, sendo que esta é anterior à existência do sujeito (nascimento), mas o acompanha durante todo seu desenvolvimento possibilitando novas formas de perceber e vivenciar a realidade social.

Vygotsky (1998) ressaltou que cada pessoa é, em maior ou em menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, uma vez que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Nessa perspectiva, olhar o sujeito significa também perceber a totalidade das relações em que este participa direta ou indiretamente.

Na visão de Mitjáns-Martínez (2004), as teorias do desenvolvimento anteriores à de González Rey ignoraram que o sujeito se desenvolve em relação e que essas relações, desde muito cedo, organizam-se como sistemas nos quais as expressões emocionais são de extrema importância para seu curso. Ela considera ainda que a emocionalidade é “uma produção do

organismo humano orientada à estimulação de comportamento, essencial para a sobrevivência das espécies complexas” (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2004, p. 04). Dessa maneira, o sentido que o sujeito atribui a sua vivência depende das emoções que o perpassam e, conseqüentemente, a subjetividade deixa de ser algo individual e toma uma dimensão muito mais ampla: a social.

Assim, a subjetividade individual e a social representam duas facetas do desenvolvimento psíquico do sujeito, relacionando-se de forma inseparável de diversas formas. (GONZÁLEZ REY, 2004b). O próximo tópico aborda a subjetividade social.

1.2.2. Subjetividade social

Segundo González Rey (2003), o pensamento psicológico tem sido marcadamente dicotômico, sendo que uma das dicotomias mais expressivas é a que se refere ao individual e ao social. Em função desse fato, até meados do século XX, a psicologia determinou o indivíduo como o centro de suas preocupações e a psique passou a ser compreendida unicamente como decorrente de processos internos e individuais.

Essa concepção foi fortemente combatida pelo Behaviorismo que extinguiu todos os conceitos “mentalistas”, tais como consciência e mente, adotando o comportamento como o único objeto de estudo da psicologia. Não cabe aqui discutirmos as distintas escolas existentes no decorrer da história da psicologia, mas desejamos evidenciar que esta ciência sempre priorizou o indivíduo em detrimento do social.

Nesse sentido, foi somente após as duas grandes guerras mundiais na segunda metade do século XX que repercutiram imensamente na forma de ser e estar do homem no mundo, assim como nas ciências de modo geral e na psicologia, em particular, que se passou a considerar a relevância do social para a compreensão do indivíduo.

González Rey (2003) enfatiza três aspectos que possibilitaram essa modificação na psicologia. O primeiro diz respeito à compreensão do homem enquanto ser histórico-cultural capaz de produzir conhecimento e desenvolver habilidades a partir da interação com os outros, decorrente da influência da abordagem histórico-cultural na Rússia; o segundo refere-se à influência de Lacan sobre a linguística e o estruturalismo, em razão de sua ênfase no papel do simbólico sobre o inconsciente e a linguagem e, por último, o surgimento da psicologia de base européia, com a teoria das representações sociais de Moscovici e a de identidade social de Tajfel.

O termo subjetividade social foi adotado por González Rey (1998, 2003, 2004b, 2005b, 2006) logo no início de seus estudos em 1980, como uma tentativa de firmar uma

psicologia na qual os aspectos individuais e sociais são percebidos como necessários para a formação e o desenvolvimento psicológico do homem. Ao fazer isso, o autor rompe com a noção de subjetividade como algo inerente ao indivíduo, uma vez que a apresenta como um sistema complexo que é originário do social e do individual simultaneamente.

Nesse sentido, o autor define a subjetividade social como “aquela que se configura dentro de diferentes espaços sociais e instituições que caracterizam a vida social do homem, não redutível à soma das subjetividades individuais que a integram”. (GONZÁLEZ REY, 1998, p. 21). Concordamos com o autor, pois ao observarmos os diferentes espaços sociais, como por exemplo, creches, delegacias e escolas, entre outros, podemos perceber que em cada um a subjetividade existente é diferente.

A categoria de subjetividade social supera a idéia arcaica de que a subjetividade é um fenômeno totalmente individual que não sofre a influência do social, mas constitui-se como um sistema complexo, estando associada não somente às experiências atuais do sujeito, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

Como afirma Fortes-Lustosa (2004, p. 66), “a subjetividade social também está em permanente transformação, sendo, ao mesmo tempo, integração e síntese de todos os processos sociais em dimensões subjetivas.” Desse modo, a constituição do sujeito depende das várias formas que adquirem as relações entre o individual e o social, sendo que ambos têm caráter ativo.

A atuação dos sujeitos é de forma simultânea individual e social e a forma como as suas ações se integram no sistema da subjetividade social não depende de suas intenções, mas das configurações sociais em que as ações se inscrevem e dos sistemas de relações dentro dos quais cobram vida. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.206).

A vivência complexa da subjetividade social é uma dos modos pelo qual o indivíduo atribui sentido a sua vida. Dessa forma, o sentido subjetivo torna-se inseparável da personalidade do sujeito, dependendo diretamente do momento histórico que este vivencia. A análise dessa categoria é fundamental para a compreensão do pensamento de González Rey, o que pretendemos realizar no próximo tópico.

1.2.3 Sentido Subjetivo

Vygotsky foi o primeiro a adotar a categoria de sentido no cenário da psicologia, em 1933, em um ensaio sobre a consciência, mas este conceito só foi resgatado na década de 80, na Rússia e, posteriormente, no Ocidente, a partir de sua obra *Pensamento e Linguagem*, sendo estritamente vinculado à categoria significado, numa perspectiva lingüística e cognitiva, resultante da visão da psicologia norte-americana. (GONZÁLEZ Rey, 2004; 2007a). Vygotsky definiu sentido como sendo:

O sentido de uma palavra é o agregado de fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluída e complexa, que tem inúmeras zonas que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

González Rey (2004a; 2007a), ao comentar essa categoria em Vygotsky, afirma que esse conceito aparece apenas no último período da sua obra e, em sua opinião, o autor aproximava-se de uma compreensão do psiquismo como sistema. A forma como González Rey concebe essa categoria, contudo, diferencia-se daquela tomada por Vygotsky, pois não compartilha da relação estabelecida por Vygotsky entre sentido-palavra e enfatiza, além da relação cognitivo-afetivo proposta por aquele autor, a relação entre o emocional e o simbólico. Para ele,

Os sentidos subjetivos integram-se em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de um processo histórico de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamento. (2004b, p. 17).

Os sentidos subjetivos estão diretamente entrelaçados a uma emocionalidade autoproduzida correlacionada a várias fontes emocionais evoluídas desde suas origens. “O sentido expressa sempre a integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais que legitimam uma zona do real para o sujeito (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 17)

Percebemos, pois, que a subjetividade considerada por González Rey (2004b) como sendo um sistema próprio do ser humano encontra seu apogeu na categoria de sentido. Essa

categoria permite a representação de cada vivência do sujeito em sentidos diferentes. O sentido é responsável pela variedade de expressões a nível psíquico das experiências sociais do sujeito, não sendo possível prevê-lo, pois este se impõe à realidade do sujeito tramitando entre momentos de consciência e inconsciência por não estar subordinado a uma lógica racional externa. (GONZALÉZ REY, 2005b).

Para González Rey (2006, p. 151), o sentido subjetivo pode ser definido, portanto, como:

Um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar os outros. [...] O sentido subjetivo é precisamente a articulação de uma rede e emoções e processos simbólicos em que o passado se faz acessível ao presente fora de toda lógica de derivação linear ou de determinismo.

Posteriormente, ao sintetizar essa definição, González Rey (González Rey, 2007, p. 171) redefine sentido subjetivo como “a relação inseparável do emocional e do simbólico, onde um evoca o outro sem ser sua causa” Percebe-se o quão importante se torna essa categoria para a compreensão da subjetividade.

Scoz (2007) acrescenta que esses sentidos são produzidos no transcurso da história de vida do sujeito, ao mesmo tempo em suas diferentes atividades e diferentes papéis que assume e vivencia. E, a maneira como são construídos esses sentidos é que o permite a expressão singular em cada ser,

[...] Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas. (SCOZ, 2007, p. 127)

No que diz respeito às emoções, não desconsiderando estudos anteriores, mas esta instância vem atualmente ganhando maior relevância no campo das pesquisas, principalmente nas questões que envolvem psicologia, subjetividade e desenvolvimento.. Nesse sentido, caracterizam-se como estados psíquicos, fisiológicos, decorrentes das relações que o organismo estabelece com o social e o cultural. Ou seja, constituem “fenômenos complexos que abrangem múltiplas dimensões”. (2000, NEUBERN apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242).

Nesse sentido, compreendemos que a emoção é um estado psíquico de enorme relevância para a construção dos sentidos subjetivos pelo sujeito. Segundo González Rey

(2003, p. 242), “a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço das relações sociais, entrando assim, no cenário da cultura”.

As emoções surgem no confronto e na relação que o sujeito estabelece com os espaços nos quais este atua, logo, sua manifestação se dá nesses espaços. González Rey (2003, p. 243) afirma que “[...] as emoções vão entrar em relação complexa no espaço das diferentes ações humanas, que têm lugar em contextos sociais específicos”. As emoções não constituem sempre sentidos subjetivos, sendo vistas pelo autor, nesse caso, como necessidades, as quais, por sua vez, dão origem aos motivos.

Para Davidov (1999 apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 244), “as emoções são inseparáveis das necessidades. Enquanto discutimos certa emoção nós sempre identificamos a necessidade sobre a qual se baseia a emoção.” Para esse autor, são as emoções que determinam a realização ou não de uma tarefa pelo sujeito, pois nelas este se fundamenta para definir se tem condições ou não para desempenhar uma ação ou atividade.

As necessidades se encontram em permanente processo de transformação e, recursivamente, produzem as emoções, mas também são produzidas por elas. Nesse sentido, o autor as conceitua como estados afetivos decorrentes da integração de um conjunto de emoções de diferentes origens oriundas das relações ou atividades desenvolvidas pelo sujeito. (GONZÁLEZ REY, 1999b).

González Rey (2003, p. 245) defende que as emoções como uma instancia que direciona a disponibilidade dos aspectos subjetivos no sujeito, e acredita que a emoção é o canal que a pessoa se utiliza para expressar os seus estados afetivos, tendo este consciência ou não, mas

Que são essencialmente estados afetivos que historicamente têm se definido por categorias como autoestima, segurança, interesse, etc., que são estados que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e dos quais vai depender muito da qualidade da realização do sujeito nessa atividade. (GONZÁLEZ REY 2003, p. 245)

Percebemos com isso que a necessidade e a emoção estão diretamente correlacionados à ação do sujeito, que por sua vez é influenciado e influencia todo um sistema de significado e significação no sujeito. Com isso a relação entre emoção e significado são condições primordiais para as construções dos sentidos subjetivos e conseqüente efetivação de sua subjetividade.

Scoz (2008) acrescenta que é o movimento reflexivo inerente no sujeito que o propicia em sua capacidade pensante, mobilizando-o a uma maior consciência de se e o determinando em suas ações e pensamentos, conseqüentemente produção de novos sentidos, em uma reorganização no qual o mesmo se percebe como sujeito ativo e construtor de uma e sua realidade. A autora, complementa ainda, afirmando que são as emoções que caracteriza o sujeito no desenvolvimento desta atividade reflexiva.

A ênfase na compreensão do funcionamento psicológico a partir dos processos de sentido e significado em seu caráter complexo e recursivo, leva Mitjans-Martínez (2005, p. 15) a afirmar:

Os processos indicados por categorias, como auto-estima, identidade, representação, valores, motivação, em outras teorias psicológicas, aparecem nessa teoria sob a forma de sentidos e de significados diversos, cuja constituição representa uma forma complexa de conceber o funcionamento psicológico humano. Porém a categoria subjetividade tal como concebida, não é equivalente ao psicológico. Existem processos psicológicos automatizados que não se entendem por subjetividade (atenção involuntária, sensação de dor).

Concluimos, pois, que a subjetividade pode ser entendida como um sistema complexo de produção, reprodução e organização de sentidos subjetivos. Em que a psique é efeito das múltiplas formas de registros histórico-cultural e, a produção de sentido é o que resulta da tensão entre os sentidos emergentes no percurso da ação do homem e os sentidos anteriores a esse momento, influenciando na formação da personalidade deste e provocando mais uma vez tensão. Assim, o sentido subjetivo pode ser percebido como um sistema em constante elaboração e ascensão, tornando o homem individual, mas também social, porém único. (GONZÁLEZ REY, 2005b)

1.3 O Sujeito e o Outro

González Rey em seus estudos possibilita uma nova concepção de homem, inteiramente diferente das concebidas anteriormente (isolado, estático, neutralizado e separado de seu meio e contexto social), ao advogar a relevância de se considerar a historicidade e a cultura do indivíduo como elementos essenciais e vitais ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, Silva (2008) afirma que ao considerar o sujeito deve-se

indubitavelmente assumir que sua história de vida, experiências e fenômenos sócio-culturais se integram em um mesmo sistema.

A própria perspectiva marxista na qual González Rey se apóia defende além da visão de homem como histórico-cultural, a dialética. Ou seja, uma troca constante, em que o sujeito passa a ser totalmente ativo em seu contexto, modificando e mobilizando o mesmo em prol de suas demandas. González Rey (2003) destaca ainda que reconhecer o sujeito enquanto agente ativo é reconhecer também a capacidade de desenvolvimento e construção consciente como:

Momento de seus processos atuais de subjetivação, o que não significa que estes se ajustem a um exercício da razão; entre outras coisas, porque, a partir de nossa compreensão de subjetividade humana, as construções consciência são produções de sentido, não construções racionais. O exercício da consciência pelo sujeito e, em si mesmo, um processo de subjetivação. A consciência, portanto, designa a ação do sujeito dentro de um espaço representado, suscetível à sua intencionalidade e reflexão, o que não quer dizer que o sentido desses espaços seja definido a partir de sua representação ou intenção (2003, p. 226).

A todo instante, como se percebe na teoria de González Rey, o sujeito é percebido como um ser ativo, que pensa e é capaz de gerar sentido a partir de suas vivências e experiências. E é essa capacidade de pensar que pode favorecer a elaboração de novos sentidos rompendo totalmente com os anteriores e, isso se constitui como elemento central de caráter processual e dinâmico da subjetividade.

Dessa noção de homem, pode-se perceber e compreender a relação sujeito-sociedade como um sistema recursivo, em constante troca e elaboração de sentidos. Silva (2008, p. 32) considera que o sujeito é um momento inseparável na teoria da subjetividade de González Rey, pois, “o sujeito sem a subjetividade permaneceria a-sujeitado e em um plano intrapsíquico, o que o impossibilitaria a superação do essencialismo” a qual este vem sendo submetido devido à convergência do pensamento moderno. Assim, qualificar o sujeito enquanto sujeito é considerar a sua capacidade de se posicionar criticamente frente à realidade, assim como ativo na tomada de decisões conscientes, defendendo sua ótica e assumindo a sua postura no decorrer de suas experiências.

De acordo com González Rey (2004a, p. 10), o outro também assume uma importância para o sujeito em constante desenvolvimento, “o outro é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade”. Nesse sentido, o outro, quando subjetivado, passa a ser

um sujeito que constitui sentido subjetivo, condição essa que o prestigia e influencia o outro, bem como modifica suas configurações e sentidos subjetivos.

Como este estudo visou investigar o sentido subjetivo que o aluno surdo atribui ao seu processo de escolarização no ensino regular, consideramos indispensável a discussão acerca do aluno surdo, bem como dos conceitos, trajetória e encontros e desencontros em seu processo de escolarização.

1.4 Escolarização e subjetividade

Aprender é uma atividade inerente à vontade de sobrevivência do ser humano, necessidade esta que aflora no primeiro instante de vida e conduz o homem a um processo de evolução sem que haja um ponto de chegada, pois as experiências vivenciadas pelas pessoas ao longo de suas vidas são resultantes da aprendizagem.

De acordo com Tacca e González Rey (2008, p. 139), isso particulariza a condição humana, distanciando-a da condição dos animais. Eles afirmam que “no entanto, além de aprender para sobreviver, ou melhor, para viver, devemos também aprender para ser, pois essa atividade nos constitui enquanto pessoa, nas nossas trocas constantes, no âmago do processo de socialização”.

Tacca e González Rey (2008, p.144) consideram que o aluno em sua trajetória e, principalmente o aluno com NEE, carrega para a escola além de aspectos relevantes da sua cultura, sua singularidade que o influenciará e se projetará em seu processo de escolarização, de modo a possibilitar “[...] a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em seu espaço social específico”.

De acordo com González Rey (2006b), a aprendizagem deve ser entendida como dimensão da subjetividade que se caracteriza pela constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo, sendo que aos sentidos subjetivos cabe a integração dos aspectos constitutivos da personalidade: vivências e as reflexões definidas nas situações que os sujeitos enfrentam e que organizam seu mundo.

Tacca (2006) defende a escolarização/aprendizagem como um processo situado na interfase e na interdependência de aspectos cognitivos, os quais formam um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos, representando com isso, um sistema simbólico-emocional que continuamente se desenvolve, e, por provocar contradições à psique humana, desdobra-se em novas configurações de sentido subjetivo.

Nesse sentido, ressalta González Rey (2006, p. 34):

Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que – diferente das teorias mais tradicionais da motivação – permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspectos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto.

Cardinalli (2006) destaca que muitas dificuldades que os alunos vivenciam ao longo de seu processo de escolarização, provocam nesses alunos sentimentos de frustração e decepção, mas podem também gerar sentimentos de resignificação, superação e curiosidade. Já o êxito nas atividades escolares pode favorecer a alegria e a satisfação pessoal, o que pode gerar um planejamento organizado para a resolução de outras atividades e/ou superação de novos desafios.

González Rey (2005a, 2005b, 2006, 2006b, 2007 e 2008) acredita que esses sentimentos e o conflito entre eles não ocorre de maneira linear, uma vez que a forma de lidar com cada situação é una e depende diretamente da subjetividade que foi constituída pelo aluno no ambiente de sala de aula (ao se perceber ao processo de escolarização), ao longo de suas vivências em contexto e relação social e das significações assumidas por ele. O autor que dizer com isso que a emocionalidade está presente em todos os instantes da vida do ser humano e que a partir da relação que esta estabelece com o seu contexto social é que serão definidos os sentidos e configurações subjetivas.

Tacca (2005) destaca ainda que da relação professor-aluno pode dar forma a vários sentidos subjetivos, ou seja, no interior das diferentes relações e atividades do sujeito no mundo social, e em destaque aqui a escola, e no conjunto das vivências e experiências que tendem a se desenrolar é que serão construídos os sentidos subjetivos do aluno em seu processo de escolarização.

Para as autoras Razuck, Tacca e Tunes (2008), no entanto, as dificuldades no processo de escolarização, muitas vezes remetem mais às dificuldades de “ensinagem” do que a limitações ou dificuldades de aprendizagem. Sendo, estas, um reflexo contínuo da desarticulação nos processos de ensinar e aprender não só por parte de professores e\ou educadores, mas de todo o contexto social do aluno, que serve também espelho na construção do sentido subjetivo dado pelo aluno ao seu processo de escolarização.

Consideramos, portanto, que discutir a subjetividade a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey, é superar as tendências simplificadoras e limitantes que

consideravam o homem como sujeito a-social, motivado por contingências ambientais, conflitos inconscientes, conduzindo-o à auto-realização. Isso não significa dizer que as abordagens teóricas da psicologia (Behaviorismo, Psicanálise, Gestalt etc.) não tenham mérito e relevância, mas o que González Rey propõe ao longo de sua obra, e com o que esta pesquisadora concorda, é possibilitar um novo olhar frente o ser humano e sua constituição psíquica e social, favorecendo a leitores, estudiosos e pesquisadores novas formas de questionar e entender de forma ampla e complexa a psique humana, não se restringindo a dogmas teóricos que limitam o ato de pensar e a criatividade do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2007a).

CAPÍTULO II

ENTENDENDO A SURDEZ E A ESCOLARIZAÇÃO DO SURDO SOB VÁRIAS ÓPTICAS

“Ser surdo implica em resposta àqueles que se refugiam comodamente sob a palavra deficiência e a nomeiam em sua epistemologia, recusando-se a ser na diversidade e assumindo a diferença.” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 224)

Neste capítulo apresentaremos a surdez na perspectiva biológica e a partir do modelo sócio-antropológico, considerado por nós como mais adequado para a compreensão da problemática da surdez. Serão também abordadas a história e a educação dos surdos, a cultura e identidade surdas e a realidade do surdo no Brasil.

2.1 A surdez e o sujeito surdo: conceitos e perspectivas

Skliar (1997, 2005) afirma que durante muito tempo, o sujeito surdo foi analisado por muitos estudiosos apenas a partir de suas condições biológicas em função de um modelo clínico-terapêutico que atribuía ao surdo a condição de doente em função do déficit auditivo, visto como algo a ser “curado”. Através dos anos essa concepção foi se modificando e, apesar de se ainda existirem resquícios desse modelo, na atualidade os estudiosos já começam a defender a questão da deficiência como uma questão de percepção social.

O modelo clínico-terapêutico adotado durante muito tempo por profissionais da saúde e disseminado na sociedade, percebe o surdo como um indivíduo que por uma série de causas (biológicas, congênitas, hereditárias, má utilização de fitoterápicos, questões ambientais, fatores patogênicos etc.) teve como consequência a perda auditiva parcial ou total.

Cecatto et al (2003) complementam essa visão, afirmando que o diagnóstico se dá de acordo com o comprometimento do sistema auditivo ou a interferência na “Zona da Fala” ou “Zona Conversacional”, ou seja, a capacidade audível do sujeito. Essa capacidade é mensurada em decibéis (dB), que representa a capacidade de percepção do volume relacionada à variação de pressão gerada por uma onda sonora e, portanto, a sua intensidade. E, de acordo com a variação da capacidade audível a deficiência auditiva pode se apresentar

em quatro diferentes níveis: Deficiência Auditiva Leve: perdas entre 20 e 40 dB; Deficiência Auditiva Moderada: perdas entre 40 e 60 dB; Deficiência Auditiva Severa: perdas entre 60 e 80 dB; Deficiência Auditiva Profunda, perdas acima de 80 dB. Considera-se que uma pessoa tem surdez parcial quando a perda não é profunda ou quando, mesmo profunda, atinge apenas um ouvido.

De acordo com Lulkin (2005), o modelo clínico-terapêutico ou modelo biomédico visava aprofundar os conhecimentos sobre o corpo objetivando a cura das doenças ou moléstias, no sentido de reabilitar o indivíduo. Nessa mesma óptica também era percebida a surdez, como algo que poderia ser sanado de forma a possibilitar que o sujeito pudesse oralizar, sendo proibido a este utilizar seu corpo com instrumento de comunicação (sinais). A autora continua:

A ciência biomédica, tomando como centro do problema a maior ou menor capacidade auditiva, encarrega-se de traduzir em diagnóstico os níveis de *déficit*, e gera uma série de providências para a correção, reabilitação e normalização do indivíduo avaliado. Várias dessas práticas são materializadas pela medicina, pela fonoaudiologia, pela psicologia e pela pedagogia (LULKIN, 2005, p. 40).

Percebemos, assim, que no instante que as ciências da saúde definem a questão da surdez como algo a ser corrigido e/ou normalizado criam-se abismos e se estereotipa a surdez com incapacidade e ao surdo nomeiam como deficiente. Essas barreiras provocam uma repercussão social que se reflete na forma como se percebe o sujeito surdo, o que impede tentativas de aproximação. Em função dessa dificuldade de aproximação surge a dicotomia: surdo X ouvinte.

Vale ressaltar que nesse modelo clínico-terapêutico, o sujeito surdo é reduzido ao título de “surdo” e percebido como um sujeito que não fala porque não ouve, sendo definido a partir dessa característica diferenciada e, em consequência disso, sua terapêutica e educação são direcionadas à correção dessa característica. Nesse modelo, os educadores utilizam uma pedagogia corretiva com a intenção de “normalizar” o sujeito surdo ou conduzi-lo o mais próximo possível do padrão estabelecido, sendo as propostas curriculares construídas a partir da visão de que estes apresentam atraso cognitivo (SKLIAR, 2005). Segundo Sá (2006), ao se assumir este modelo como padrão, o surdo é desconsiderado em sua totalidade, negligenciado, assim como são desconsiderados os aspectos psicossociais e culturais que o envolvem.

Para Strobel (2006, p. 7) o modelo clínico tem implicações na educação do surdo:

Nesta visão a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, vêem os sujeitos surdos como pacientes ou ‘doentes nas orelhas’ que necessitam serem tratados a todo custo, por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivo e os exercícios de preparação dos órgãos fonadores, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clínica geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais.

Concordamos com a autora quanto às perdas que o aluno surdo sofre a partir dessa visão, principalmente no tocante ao desrespeito a sua identidade. É relevante notarmos que a impossibilidade de ouvir dificulta a aquisição pelo surdo da linguagem oral, uma vez que o desenvolvimento desta implica que consigamos ouvir, distinguir e compreender sons. O fato do surdo não desenvolver a linguagem oral dificulta sua comunicação e inclusão social e educacional, pois este vive em um ambiente no qual a maioria utiliza essa forma de linguagem oral para se comunicar e se desenvolver socialmente. O próximo tópico aborda uma visão diferente da surdez.

2.1.1 Uma compreensão diferente da surdez e do sujeito surdo: o Modelo Sócio-Antropológico

Muitos estudiosos (filósofos, sociólogos, psicólogos, antropólogos, pedagogos) foram forçados a repensar a condição do sujeito surdo, tendo em vista que a deficiência auditiva implica em significativas mudanças no sujeito, não só biológicas, mas principalmente de ordem psicológica, social e educacional. Sá (2006) acrescenta ainda que o modelo clínico-patológico limita e “rotula” o surdo como incapaz. Esse preconceito tem repercussões sociais principalmente no tocante à discriminação e ao isolamento social deste sujeito.

A concepção sócio-antropológica da surdez é a mais atual e se opõe a tudo que anteriormente era concebido pelo modelo clínico-terapêutico. Nesse modelo, a surdez é defendida por profissionais de várias áreas de interesse da surdez, em especial lingüistas, pedagogos, professores, psiquiatras e fonoaudiólogos, que se baseiam nos novos modelos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos que culminam em alternativas pedagógicas nas quais o surdo possui uma representação social oposta ao modelo anteriormente citado.

Skliar (2005, 2008) Lacerda (2006) e Corcini (2007) acreditam que as interpretações e definições sobre a surdez foram convencionadas clínica, social e culturalmente, produzindo o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, dentre inúmeras definições e

nomenclaturas atribuídas a esse sujeito, limitando e coibindo seu desenvolvimento e ascensão social.

Esses autores defendem outra forma de ver o surdo, a perspectiva sócio-histórica¹ que, segundo Skliar (2005), sustenta a idéia que o homem se forma em sociedade, o que ocorre no momento em que este estabelece uma relação de troca com seu meio social, ou seja, ele transforma o meio no qual está inserido, ao mesmo tempo em que é por este transformado. Isso ocorre independente do canal lingüístico e comunicativo utilizado, desde que os pares o tenham acolhido e se estabeleça uma “comunicação”, que pode ser entendida como troca de necessidades, vontades e discurso.

Skliar (2005, p. 15) afirma ainda que a interação entre as pessoas ocorre no instante em que os sujeitos pertencentes ao grupo “são capazes de expressar anseios, desejos, idéias e se fazem compreender e compreendem o outro, possibilitando uma troca de informações, conhecimentos, etc.”, favorecendo o desenvolvimento e evolução do homem.

Assim sendo, Skliar (2008) define a surdez como uma experiência visual, na qual o surdo busca a língua de sinais – sua língua natural – como instrumento que media sua interação e desenvolvimento com o mundo e possibilita sua construção cultural e identitária. Em suas palavras:

A surdez se constitui de uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla, e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência. (SKLIAR, 2008, p. 11)

Percebemos que Skliar (2008) quer nos fazer refletir acerca da condição da surdez; condição esta que ao longo da história foi vista como sinônimo de invalidez, incapacidade e incompetência. Assim, instiga todo um discurso em prol da condição do surdo enquanto sujeito social, mostrando-nos as outras várias maneiras de experiência e se comunicar com este indivíduo.

Corcini (2007) também rompe com a idéia de surdez atrelada à deficiência e propõe a construção de um conceito inspirado em teorias antropológicas e culturalistas, nas quais os surdos são percebidos como sujeitos culturais que necessitam se aproximar uns dos outros, por acreditar que juntos eles conseguem estabelecer uma linguagem e comunicação próprias, o que na sociedade e/ou comunidade oralista é mais difícil ocorrer. O autor acredita que

¹ Os autores discutidos nesse capítulo adotam a terminologia sócio-histórico, por essa razão, esta será mantida, ainda que não coadune com a compreensão de González Rey que adota a terminologia histórico-cultural por considerá-la mais completa e adequada.

pensar em surdez "Significa pensar dentro de um campo em que sentidos são constituídos em um coletivo que se mantém por aquilo que se **sobre** a superfície de um corpo". (CORCINI, 2007 p. 16)

Sá (1999) acredita que a questão fundamental para a compreensão do sujeito surdo está focalizada fora dele, no ambiente social, pois é nele que ocorre o processo de desmistificação acerca de sua capacidade de aprendizagem e da sua limitação social. A surdez é um questionamento relacionado à linguagem oral em um grupo de maioria oralista, e isso está fora do sujeito, pois existem várias maneiras de comunicação que podem ser adotadas por um grupo social. A autora acrescenta que:

[...] que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo, os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. (SÁ, 2006, p. 47).

O termo surdez é carregado de estereótipos que foram construídos historicamente, principalmente o que se assemelha à incapacidade e/ou deficiência, pois passa a idéia de necessidade de "normalização", patologia a ser sanada. Perlin (2005, p. 54) ressalta que:

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, uma representação que não condiz com uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

Sá (2006) define o surdo como o sujeito que não ouve, como aquela pessoa que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de forma natural, a linguagem oral que é usada por uma comunidade majoritária e que constrói sua identidade baseada essencialmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestação comportamental e cultural diferente da maioria ouvinte.

Nesse sentido, consideramos importante abordar no tópico a seguir como se deu a construção histórica dos sujeitos surdos na história da humanidade. É interessante pontuar que, na maioria das vezes, essa história foi contada por ouvintes, que por mais que se mobilizem em prol do surdo não possuem as mesmas vivências que este.

2.2 História e Educação dos Surdos: (Des)caminhos

Historicamente, os discursos sobre a surdez e os surdos estão situados no mesmo discurso acerca da deficiência, assumindo diferentes interpretações. Assim, desde a eliminação efetiva entre os espartanos e atenienses, passando pela ambiguidade resultante do Cristianismo, que ora condenava esses indivíduos como possuídos, ora os via como “*enfants du bon Dieu*”; ambiguidade que se estendeu até a Idade Média com a segregação e marginalização desses sujeitos, pode-se afirmar que eles sempre foram tratados de forma discriminatória. Esta realidade também é afirmada no século XVIII com as instituições totais, que eram locais nos quais pessoas com os mais diferentes tipos de problemas e transtornos eram “depositadas” indefinidamente. Consequentemente, estas eram afastadas e isoladas de suas famílias e da sociedade. Mais recentemente, já no século XX, institui-se o paradigma de serviços, inaugurando a integração e, por fim, desde a década de 90 daquele século até os dias de hoje, a implantação do movimento de inclusão social e educacional muito difundido no século XXI. (PESSOTTI, 1984; THOMA, 2006).

Segundo Goldfeld (1997) e Skliar (2005), os dados históricos sobre a surdez e a educação dos surdos nas civilizações antigas são escassos, sendo que os registros acerca da educação surda aparecem apenas no início do século XVI. Contudo, ao longo do processo educacional dos surdos existiram três abordagens educacionais distintas: Oralismo, Comunicação total e Bilingüismo.

Os estudos que favoreceriam o desenvolvimento do pensamento do surdo com a utilização de uma linguagem própria e natural (língua de sinais) somente ocorreriam no séc. XVI. De acordo com Lacerda (1988), neste período, o objetivo da educação dos surdos era favorecer o desenvolvimento do pensamento, para daí adquirir um conhecimento e se comunicar com o mundo ouvinte. Era freqüente naquela época não divulgar como se conduzir a educação de surdos, cada estudioso trabalhava de forma independente e sigilosa e não era comum haver troca de experiências. Assim, torna-se difícil saber o que era feito naquela época, pois muitos trabalhos desenvolvidos foram esquecidos e se perderam no tempo.

Já no século XVIII, segundo relato de Reily (2007) e Thoma (2006), acreditava-se na viabilidade de reunir os sujeitos surdos em instituições totalitárias, por possibilitar a ação de um poder disciplinador que tornaria esses “animais” seres dóceis e passivos no contexto social.

No século XIX, os Estados Unidos se destacaram pela utilização da Língua de Sinais na educação, a ASL (Língua de Sinais Americana). Esta sofreu forte influência da língua de

sinais francesa, que foi levada àquele país por discípulos e seguidores de L'Epée que fundaram, junto com Thomas Gallandet, a primeira escola americana para surdos, que em 1864, foi transformada na única Universidade para surdos no mundo (SKLIAR, 1997, 2005; LACERDA, 1988; THOMA, 2006; REILY, 2007).

Segundo Barbosa (2010) no Brasil a pedido de Dom Pedro II, o professor Ernest Huet, foi convocado para trabalhar no Imperial Instituto de Meninos Surdo, sendo assim um dos grandes responsáveis pela formação da Libras, por meio do “método combinado”, criado por L'Epée.

No final do século XIX, mais precisamente em 1880, houve um divisor de águas com relação à educação dos surdos, o Congresso de Milão, no qual se decidiu que, a partir daquela data, todo sistema educacional deveria utilizar o método oralista para a educação de pessoas surdas, por considerar que este era o método mais adequado. Essa decisão visava eliminar as práticas gestuais.

Skliar (2005) chama atenção para o fato de que antes do Congresso de Milão, outras tentativas haviam sido propostas com o intuito de definir práticas similares para a educação surda, contudo, somente nesta última, o método oralista foi oficialmente legitimado. Goldfeld (1997) acrescenta que este método surge com o intuito de minimizar a “deficiência”, e, talvez, até mesmo saná-la, uma vez que concebia a surdez como uma doença que devia ser erradicada, independente de quais métodos fossem utilizados (prótese auditiva, métodos e atitudes pedagógicas etc.).

2.2.1 Método Oralista ou Oralismo

O método oralista sistematizado por Heinicke em 1750 concebia a surdez segundo a abordagem clínico-terapêutica, ou seja, defendia a reabilitação oral da criança e conseqüente integração desta na sociedade, utilizando técnicas que favoreciam o aperfeiçoamento dos resíduos auditivos, pois acreditava ser a audição um sentido indispensável ao desenvolvimento do sujeito. Segundo Gesueli (1998), os gestos e/ou sinais eram percebidos como algo secundário ao desenvolvimento.

Em suma, a educação a partir deste instante ficou submissa à conquista da expressão oral pelas crianças e adultos surdos segundo o modelo clínico-terapêutico da surdez, apostando em uma pedagogia corretiva e reparadora. Deriva dessa idéia a crença de que o desenvolvimento cognitivo estaria vinculado ao menor ou maior conhecimento que a criança surda tivesse da língua oral (SKLIAR, 1997).

Já em 1926, Vygotsky (1997) criticava as práticas educacionais vigentes para a educação dos surdos e também o modo como a língua falada era ensinada, argumentando que não ensinava a construir frases lógicas, além de exigir muito tempo da criança. As crianças eram submetidas a exercícios exaustivos de repetição de frases, que em nada lhes auxiliava no contexto social, pois não conseguiam se expressar. O autor considerava que a problemática dos surdos aparecia brilhantemente resolvida na teoria, mas que na prática não se observavam os resultados desejados.

2.2.2 Comunicação Total

Lacerda (1998), ao fazer uma retrospectiva dos estudos surdos, mostra que é a partir de meados do século XX com a divulgação de estudos sobre a língua de sinais que a educação dos surdos sofre uma alteração com a introdução da Comunicação Total. Esse método era estruturado por signos que se assemelhavam aos registros lingüísticos da linguagem oral, provocando uma revisão das práticas pedagógicas adotadas na educação dos surdos.

A Comunicação Total pregava a utilização de todas as formas possíveis de comunicação, tendo como fator essencial o uso de sinais inseridos na estrutura da língua oficial do país e a utilização de recursos visuais para facilitar o entendimento do surdo. Proposta como uma filosofia e não apenas como um método, seu objetivo era oferecer à criança surda todas as oportunidades de comunicação, seja através da fala, dos gestos, da expressão corporal, dos sinais, do desenho ou da leitura e da escrita.

Em suma, a Comunicação Total trouxe uma série de alternativas para o uso da comunicação com a criança surda. Gesueli (1998) percebe este movimento como sendo a salvação da educação do surdo e, ao mesmo tempo, como término dos argumentos quanto à dificuldade de integração deste em sala de aula, pois extingue a proibição da língua de sinais que era preponderante no método oralista. O final desta proibição representa para os surdos uma conquista significativa de espaço e, mesmo que timidamente, induz uma possível aceitação das diferenças inerentes às pessoas surdas, principalmente no tocante à capacidade de desenvolver a cognição/intelecto. (SÁ, 1999).

Goldfeld (1997), ao criticar esta filosofia, afirma que seu principal objetivo era favorecer processos comunicativos entre surdos-surdos e entre surdos-ouvintes, mas na prática, a possibilidade de desenvolver processos cognitivos e sociais pelo surdo foi subtraída em prol da necessidade do aprendizado da linguagem exclusivamente oral.

Por último, como crítica à abordagem da Comunicação Total emerge o bilingüismo, cuja filosofia preconiza a necessidade do surdo adquirir primeiramente a língua materna – língua de sinais em sua forma mais genuína – e, posteriormente, como segunda língua a língua oficial do país, principalmente na sua forma escrita.

2.2.3. Bilingüismo

O bilingüismo ganha maior expressividade no final do século XX, em razão da luta dos movimentos sociais e, mais especificamente, do movimento educacional em prol da implementação de uma política educacional integradora dos sujeitos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. A partir desse período, os pesquisadores dedicam maior atenção ao desenvolvimento educacional e social dos surdos. (GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 2005).

Sá (2004, p. 3) descreve como foi à trajetória do sujeito surdo, afirmando a importância desta ser contada por eles mesmos:

[...] em síntese, a história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

O bilingüismo propõe tornar a língua de sinais acessível à criança também no espaço escolar e enaltece a surdez como uma diferença e/ou limitação sensorial. As crianças surdas começam a ser estimuladas a aprender adequadamente e de acordo com suas demandas, uma vez que se possibilita o uso desta língua, que deve ser aprendida de forma natural.

Nessa nova realidade uma figura que começa a ganhar destaque no campo educacional é o intérprete. Com a regulamentação da Libras, o intérprete surge como um profissional necessário para a concretização do direito de se comunicar utilizando uma língua visual-espacial, efetivando o direito do surdo como cidadão.

O intérprete tem com função maior ser um elo entre duas culturas anteriormente separadas, a do ouvinte e a do surdo, decodificando assim a mensagem tanto para o surdo

como para o ouvinte, realizando a aproximação máxima das estruturas semânticas, lingüísticas e gramaticais desta mensagem (BARBOSA, 2010).

Segundo Felipe (2001), o bilingüismo deu voz ao surdo e aos movimentos sociais que são a favor da causa surda, possibilitando a aceitação social dessa nova forma de comunicação e expressão. Desse modo, diversas têm sido as tentativas na atualidade de realizar a inclusão do sujeito surdo, todavia, é inegável que na prática ainda há muito a ser feito, uma vez que, ao longo da história os alunos surdos foram, muitas vezes, vítimas de uma escolarização pouco responsável e negligente.

Com o avanço das pesquisas acerca da educação, desenvolvimento e socialização dos surdos, muitos países começaram a concretizar algo que ainda estava no imaginário da população surda, uma língua própria, a de sinais. No Brasil, esta realidade não difere da maioria dos países, ao contrário, com a constatação de que o território brasileiro possui mais de 200 comunidades lingüísticas diferentes, começam a emergir políticas públicas em apoio às línguas minoritárias.

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais é um exemplo dessas políticas, pois em 2002, a Lei nº. 10.436, torna a Libras língua oficial dos surdos, com status de segunda língua oficial brasileira. A Libras possui estrutura gramatical própria e se constitui como um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos próprios de comunidades de pessoas surdas do país. A partir dessa lei, o surdo passa a ter garantido o acesso à Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Em dezembro de 2005, o Decreto nº. 5.626, reconhece a importância da presença do intérprete e do tradutor de LIBRAS nas instituições de educação básica e ensino superior, por admitir que os surdos ao serem ensinados em LIBRAS teriam maior capacidade de se desenvolver em nível cognitivo.

Após entendermos como se deu a evolução histórica da educação do surdo, consideramos necessário falar sobre o surdo sob a óptica da cultura e da identidade, tendo em vista que, como afirmam vários autores (PERLIN, 2006; STROBEL, 2008a), é no instante em que o surdo se afirma como sujeito possuidor de cultura e identidade próprias que começa a se perceber como cidadão capaz de transformar o meio e se autotransformar.

2.3. A Cultura Surda

Strobel (2008a) e Perlin (2004) percebem a cultura como instância norteadora dos seres humanos e das suas necessidades, visando o estabelecimento de uma sociedade

politicamente organizada. Já para Santana e Bergamo (2005), a cultura é entendida pelos esquemas perceptivos e interativos com os quais o grupo produz o discurso de relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra posição equivalente. A língua e a cultura são duas produções paralelas e ainda que a língua seja um recurso na produção cultural, não é o único. Para eles, a língua constitui um instrumento que ao ser utilizado cria, simboliza e dá sentido às coisas, experiências e fatos, sendo um mediador constante da interação social.

A cultura surda se concretiza no instante em que emerge uma diferença cultural (linguagem oral versus língua de sinais) e começa a ser aceita a idéia de várias formas de fazer, ser e vivenciar um movimento cultural possível de reconhecimento das diferenças existentes entre surdos e ouvintes: identidade, história, subjetividade, linguagem e valorização da maneira particular do surdo viver e se relacionar. Ao reconhecermos essas diferenças, percebemos a existência de uma cultura em uma comunidade minoritária com direito principalmente à linguagem e cultura próprias. (STROBEL, 2008a, 2008b).

Skliar (2005, apud HARLAN LANE, 1990) considera que a surdez é construída a partir de concepções diferentes de multiculturalismo. Segundo o autor, pode-se observar a concepção conservadora de multiculturalismo, que defende a existência da supremacia do ouvinte sobre o surdo. A concepção humanista e liberal, que exagera o papel da escola supondo que ela pode mudar as desigualdades, criando certa opressão para os que desejam a diferença ou para os que não podem alcançar a suposta igualdade. Destaca ainda a concepção progressista, em que o conceito de diferença é aceito, porém trata-se de uma diferença pensada como essência; nesta se fala do surdo “verdadeiro”, do surdo “militante”, do surdo “consciente”, mas ignora a história e a cultura que dão suporte político à diferença. E, por último comenta acerca da concepção crítica, na qual há um destaque maior sobre o desempenho que as línguas e as representações exercem na elaboração de significados e identidades surdas, nesta, todas as formas de representações minoritárias (raça, classe, gênero) são vistas como resultado de empates sociais sobre signos e significações, em que se pode garantir a existência de uma cultura surda que se diferencia da cultura do ouvinte não apenas pela fala, mas por valores, estilos, atitudes e práticas diferentes.

2.3.1. A Língua de Sinais na Cultura Surda

De acordo com o pensamento de Santana e Bergamo (2005), conceder à língua de sinais o estatuto de primeira língua do surdo não tem repercussões apenas lingüísticas e cognitivas, mas primordialmente repercussões sociais. Tendo em vista que o surdo era

discriminado por não ter uma ‘língua’ que possibilitasse a comunicação e, no instante em que se assume a língua de sinais como língua natural do sujeito surdo, se oferece a este sujeito a possibilidade de sua legitimação como um ‘sujeito de linguagem’, transformando o que antes era anormalidade em normalidade.

A defesa em prol da cultura surda e a afirmação de uma língua própria do surdo não implicam em reforçar a segregação entre surdo e ouvinte ou contrapor culturas minoritárias e majoritárias, nem tão pouco destacar a cultura surda em detrimento das demais culturas. Ao contrário, pretende-se tornar possível outra forma de perceber uma nova construção social e buscar um entendimento social maior na afirmação do surdo enquanto sujeito de direito que necessita ser visto e entendido em sua maneira particular (SÁ, 2006; SKLIAR, 2005).

No instante em que a sociedade ouvinte marginaliza o sujeito surdo, não o percebendo como sujeito de direito e deveres, cria o estigma de deficiente que cerceia significativamente seu desenvolvimento. O sujeito surdo não consegue viver numa sociedade que o tolhe, por não haver cuidado, atenção e respeito à suas necessidades, principalmente ser entendido e interagir socialmente. Em situação oposta, quando o surdo se encontra em um ambiente com outros pares de iguais (surdos), ele consegue se desenvolver e se perceber como sujeito particular, reconhecendo a necessidade de cultura, identidade e linguagem próprias. Assim, o surdo consegue construir uma consciência do que vem a ser sua cultura e uma percepção mais contundente de si mesmo. (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Nesse sentido, esses autores ressaltam a importância do contato entre surdos, pois se este não existir, os surdos serão obrigados a se adequar a uma sociedade majoritária de ouvintes e, como consequência, a surdez tenderá a ser oculta e depreciada. O estigma de deficiente se agravará a cada dificuldade que a pessoa surda encontrar ao tentar se igualar ao ouvinte. Isso não implica, contudo, no isolamento da comunidade majoritária. O objetivo dessa interação é a constituição da identidade surda, que se dá a partir da aceitação e do reconhecimento entre iguais. Nesse sentido, o próximo tópico trata da identidade surda.

2.3.2. Afirmando a Identidade Surda

Com o progresso dos estudos acerca da surdez e do movimento inclusivo, a idéia de ajustar forçosamente o surdo ao “mundo” do ouvinte está aos poucos se diluindo, possibilitando a emergência da identidade surda.

Strobel relata que apenas em sua adolescência pôde iniciar a construção de sua identidade, pois foi nesta época que teve acesso à língua de sinais, e, com isso “abriram-se

portas do ‘saber’ do mundo” e só a partir desse contato é que foi possível a compreensão de muitas coisas. (STROBEL, 2008b, p. 25)

A autora ressalta que a existência e legitimação da cultura surda é condição fundamental para a construção da identidade das pessoas surdas na sociedade, pois esta está diretamente ligada à vivência social da pessoa surda. Como acrescenta ainda a autora:

[...] sempre dependendo de suas vivências sociais; assim como vemos aqueles que nasceram ouvintes e ensurdeceram, aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda, aqueles que continuam com uma identidade dividida entre os dois mundos e aqueles que se guiaram sempre pela experiência visual. (STROBEL 2008b, p. 22)

No contexto multifacetado e incerto da sociedade contemporânea, o sujeito é colocado nas situações mais variáveis, o que possibilita que sua identidade seja entendida como algo “que atravessa e intersecta as fronteiras”, ou seja, permite ao homem negociar ou ter a opção de escolher novas culturas, sem necessariamente ser determinado por elas e sem ter que abdicar de suas características essenciais, é o que ressalta Dorziat (2009, p. 18) acerca da evolução do conceito de identidade.

Perlin (1998; 2004) afirma que o primeiro passo a ser dado na concretização da identidade surda é o total rompimento com a antiga concepção clínico-patológica da surdez e assumir o dinamismo existente na elaboração desta identidade. Santana e Bergamo (2005) relatam a importância da afirmação da identidade surda, mas fazem a ressalva de que não é só assumir a identidade surda, precisa-se também assumir outras posturas:

Ao que parece, a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, à constituição de sua própria subjetividade pela linguagem e às implicações dessa “constituição” nas suas relações sociais. Em outras palavras, torna-se estranha a afirmação de que todos os surdos só constituam sua identidade por intermédio da língua de sinais. Afinal de contas, não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia a construção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidos. (SANTANA; BERGAMO 2005, p. 570).

Esses estudiosos refletem que a identidade surda se firma com a aceitação do surdo (por ele mesmo) como sujeito “diferente”, ultrapassando possíveis sentimentos de rejeição, negação e vergonha. Ressaltamos que isso não é fácil ou simples, como ou ouvintes podem

pensar, pois o surdo em toda sua história sofreu sérios desprezos e tolhimento quanto a sua maneira de se expressar, sendo visto como inferior ao ouvinte.

O processo de construção e afirmação da identidade é marcado inevitavelmente por intermédio das relações e interações sociais, uma vez que nestas, o sujeito manifesta o desejo por aquilo que é desejado, utilizando-se de: verdades absolutas, oposição de pensamentos, opressão e exclusão de idéias. E é nessa discussão e contraponto de idéias que a história é escrita e a identidade do sujeito construída, na “temporalidade do estar sendo”, como afirma Skliar (2003).

Perlin (1998) considera que o sujeito só se constrói a partir do instante que estabelece contato, troca de experiências com o meio e vivencia diferentes formas de representação (poder, espaço, controle) dentro do grupo.

2.3.3. Cultura e Identidade Surdas: uma discussão necessária

A maioria dos estudos realizados em relação à cultura e à identidade dos surdos aponta que o grande diferencial da identidade surda é o canal linguístico utilizado. Dessa maneira, a língua de sinais é a primeira e mais importante característica da identidade do sujeito surdo, contudo, essa identidade só é firmada com os surdos em contato e interação. Esta posição é defendida em função da compreensão de que é a partir do contato com o outro que emerge a interação, a compreensão, a construção do diálogo, a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso significa, em outras palavras, aceitar a idéia de que é mais fácil um surdo entender outro surdo, devido às suas particularidades e semelhanças, do que a pessoa ouvinte ter este mesmo grau de entendimento. Isso não quer dizer que o contato entre surdo e ouvinte seja inviável, mas apenas mais difícil pelo fato de a língua de sinais não ser amplamente divulgada e ensinada na sociedade ouvinte. (SANTANA; BERGAMO, 2005).

A questão da identidade do sujeito surdo passa inicialmente pela aquisição da sua língua natural. Este é um discurso comum a quase todos os autores que fundamentaram esta pesquisa.

A existência de poucos espaços surdos, ou seja, locais nos quais os surdos se encontrassem e interagissem, dificultava uma formação mais coesa de suas identidades. Dorziat (2009) ressalta que existe uma necessidade latente quanto à expansão da língua de sinais, no caso a Libras, a toda a sociedade, pois isto favoreceria a interação dos surdos não apenas com outros surdos, mas com os ouvintes também. Esta iniciativa deveria ter início nos primeiros anos de escolarização da criança.

2.4 Educação e Estudos Surdos

As decisões acerca da educação dos surdos sempre foram defendidas e definidas pelos ouvintes, que não percebiam e nem se interessavam em assistir às reais necessidades dos surdos, pois estavam preocupados em dar uma continuidade à “normalidade” social já existente (o oralismo).

Durante toda essa história de educação do surdo, houve inúmeros fracassos devido à prevalência do oralismo sobre a língua de sinais. Contudo, desde meados dos anos de 1980 esta realidade, aos poucos, vem adquirindo novos contornos, pois alguns estudiosos e educadores começaram a perceber que os surdos podem ser educados com eficácia pela língua de sinais. Não obstante esse entendimento, o difícil acesso e propagação da língua de sinais fizeram com que autores como Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000, 2006), Strobel (2008a) e Perlin (1998, 2003) passassem a defender uma forma diferenciada de educação e escolarização dos surdos, as Escolas Surdas, instituições apenas para surdos.

Esta proposta provocou vários embates teóricos acerca de qual a melhor maneira de educar o surdo. Se a proposta social mundial é de aceitação das diferenças, porque segregar o surdo? Criar um ambiente unicamente composto por surdos não é a mesma coisa que colocar a deficiência auditiva em maior destaque? Assim sendo, como romper barreiras pedagógicas e atitudinais nesse contexto?

A proposta referente às escolas surdas é uma expressão do desejo de criar espaços educacionais aos quais apenas os sujeitos surdos tenham acesso; espaços estes responsáveis pelo ensino da língua de sinais aos surdos, por seu processo de escolarização e transmissão da cultura surda. Há a crença de que por ser uma instituição unicamente composta por alunos surdos o desenvolvimento social e cognitivo seriam acentuados.

Scoz (2009) em seu discurso em prol do contexto e ambiente educacional afirma os espaços de relação no qual o indivíduo atua contribui na formação de sua subjetividade social e, esses espaços permitem a aproximação das interações dos sujeitos, mobilizando um campo de constantes situações que se aprende e que ao mesmo tempo se ensina, fazendo-se presente as ações individuais e ao mesmo tempo as situações contextuais (subjetividade social). Ou seja, em outras palavras, Scoz (2009) quis enaltecer que a dinâmica do ambiente que o aprendente vivencia: situação de aceitação, trocas de experiências, possibilidade de agir, mobilização para pensar, refletir e resignificar um fato, são instâncias imprescindíveis à aprendizagem dos sujeitos.

Percebendo dessa maneira a aprendizagem significativa, acreditamos que quando os autores, Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000, 2006), Strobel (2008) e Perlin (1998, 2003), defendem a implantação de uma Escola Surda, é por esperarem, que neste ambiente, com pares de igual, o surdo seja capaz de vivenciar melhor suas experiências, consolidar sua identidade, desenvolver-se em todos os aspectos e em contra partida, os professores desta escola saberiam como estimulá-los e explorá-los, mais adequadamente, e este é um fato, que com os mesmo autores relatam, não ocorrem nas escolas tradicionais/ inclusivas.

Skliar (2005) ressalta que a escola surda possibilitaria agregar os surdos em um mesmo espaço formador, capaz de fortalecê-los em seu desenvolvimento sociocultural e cognitivo. Mas alerta que mesmo agregando esses sujeitos surdos num mesmo espaço físico, o grupo ainda assim seria heterogêneo, uma vez que em qualquer grupo encontramos diferenças de gênero, crenças, religião, cultura, situação econômica, política, limitações cognitivas, etc. E González Rey (2005a) já alerta todo sujeito é dotado se sua particularidade, apesar de possuírem alguns aspectos em comum, cada um é único. Cabendo assim, à escola favorecer um atendimento diferenciado aos seus alunados, independentes de estes serem ou não surdos.

Scoz (2007) colaborando com a aprendizagem na mesma perspectiva de González Rey (2005) ressalta que é nessa confluência vivenciada pelo sujeito entre o contexto social, e a escola pode ser percebida como um desses contextos, que o sujeito adquire a capacidade de gerar novos sentidos que vão modificando a si e à sua prática.

Dessa maneira, a escola precisa perceber o sujeito como aluno pensante, capaz de refletir e modificar um comportamento e/ou pensamento, o que concretiza assim a real aprendizagem. No caso do surdo, esse pensamento é bem propício a ser reafirmado, este aluno precisa ser visto como alguém que pensa, age e reage, e aos professores cabe também partilhar desta mesma idéia, para não caírem no mesmo erro, com ressalta Scoz (2007, p. 128):

[...] eles tendem a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tomando os projetos pedagógicos conservadores, limitando ao mesmo tempo a capacidade de construir conhecimentos. Disso, advém algo mais grave: os educadores agindo assim dificilmente reconhecerão o aluno como sujeitos pensantes.

Este pensamento é muito bem aplicado na questão do aluno surdo presente na escola inclusiva, no sentido de que as capacidades cognitivas e afetivas, suas habilidades e potenciais além de serem estimulados precisam ser acreditados por parte de quem os educa. E acreditar neste surdo é o perceber como ser pensante dotado de emoção e dotado de capacidade para se desenvolver.

Perlin (2003) ao defender a Escola Surda, pontua a necessidade de se criar um espaço comum ao surdo, em que o mesmo não seja obrigado a se “normalizar”, por exemplo: escrever em português e/ou oralizar. Propõe um espaço em que as diferenças sejam respeitadas, ao tempo que favoreça ainda o desenvolvimento ativo do surdo. Esta escola, ainda segundo a autora existiria uma pedagogia própria para o surdo que entre as diferenças da escola tradicional destacamos principalmente: o contato dos surdos à língua de sinais desde as séries mais iniciais; os conteúdos programáticos aos surdos não seriam inferiores aos dos ouvintes, uma vez que o surdo é curioso e tem capacidade de assimilação; o português é percebido como uma segunda língua, que tem sua relevância nesta pedagogia para o surdo; uma consolidação de identidade e cultura própria do povo surdo, etc.

E mais, Perlin (2003) acredita que a inclusão social do surdo acontece a partir da inclusão do surdo uma pedagogia diferenciada e própria ao surdo, em que este será capaz de construir sua subjetividade como diferente da do ouvinte, pois este povo, é um povo de constrói e reconstrói sua história de maneiras diferentes suas culturas, suas formas de viver e de pensar a educação dos mais novos. E, essas novas e diferentes maneiras de se pensar no sujeito surdo, de relacionar-se com o ouvinte, de construir suas vidas têm como base a superação de alguns dos grandes desafios da prática constante da inclusão: equidade no tratamento de ouvinte e surdo, utilização de língua própria, superação de preconceitos culturalmente constituídos.

Dando continuidade ao trabalho, a seguir discorreremos acerca de como foi realizado todo este estudo, explicando a o referencial metodológico utilizado, no caso a Epistemologia Qualitativa, descrevendo sujeitos que contribuíram com o estudo, descrição dos instrumentos utilizados e suas viabilidade na construção das informações, além de esclarecermos como se ocorreu a análise dessas informações.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

Em primeiro lugar, a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana...

Fernando Luis González Rey (2005a)

Este capítulo aborda o percurso metodológico do estudo, apresentando os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados tendo por base a Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (2002; 2005a.).

3.1 Epistemologia Qualitativa

Esta pesquisa transita pelas áreas da Educação e da Psicologia, uma vez que nos propomos a investigar o sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao seu processo de escolarização no ensino regular e, mas especificamente: identificar o sentido subjetivo do surdo acerca da escola regular; analisar a importância atribuída pelo aluno surdo à Língua de Sinais Brasileira em seu processo de escolarização e, por fim, verificar a influência da escola na construção do projeto de vida do aluno surdo. Nesse sentido, por consideramos que um estudo acerca da subjetividade humana requer, em razão do seu caráter complexo, uma abordagem que possibilite um melhor entendimento, ou melhor, uma maior tentativa de aproximação na compreensão dessa subjetividade, velou-nos a optarmos pela epistemologia qualitativa.

A pesquisa qualitativa vem ganhando espaço nos últimos anos, principalmente na área das ciências humanas e sociais, nas quais aparece como instrumento de ruptura com perspectivas teóricas positivistas, além de possibilitar investigar, compreender e refletir em maior profundidade acerca do objeto estudado. Para González Rey (2005a, p. 103), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados.

Uma das formas de pesquisa qualitativa que vem obtendo resultados significativos em relação a um objeto complexo, a subjetividade, é a epistemologia qualitativa que se propõe a

romper com o pensamento racionalista de que o mundo é conhecido de maneira completa e progressiva dentro da lógica humana. A dialética e a complexidade constituem esse referencial, possibilitando a produção de conhecimento acerca a subjetividade, enquanto realidade complexa, histórica, multifacetada, recursiva e irregular. (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2007b).

A epistemologia qualitativa propõe um diálogo constante entre pesquisador e sujeitos pesquisados, não reduzindo as informações obtidas a números ou percentuais, de modo a prever, descrever e controlar como ocorre na pesquisa quantitativa. De maneira diferencia a Epistemologia Qualitativa vem buscar uma aproximação máxima acerca do esclarecimento e compreensão da subjetividade humana. Razão pela qual, valoriza sobremaneira a participação do sujeito pesquisado, pois sem o real comprometimento deste, as informações obtidas não terão significado válido. Nesse sentido, considera González Rey (2005a) considera que:

[...] A ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 28).

González Rey (2005a) destaca que a epistemologia qualitativa oferece uma forma satisfatória para o estudo da subjetividade como constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social, enfatizando ainda que buscar explicações de processos que *a priori* não são acessíveis à experiência implica a utilização de determinantes qualitativos da psicologia, os quais estão presentes em inter-relações complexas e dinâmicas que para serem entendidas exigem um estudo integral dos fatos e não uma fragmentação dos mesmos.

A epistemologia qualitativa favorece a apreensão e a interpretação dos sentidos que o sujeito confere aos fenômenos que o envolvem e que emergem na relação estabelecida entre pesquisador e participante, promovendo a compreensão de como os acontecimentos se relacionam a outros acontecimentos.

Nesse sentido, a troca realizada entre pesquisador e sujeito estudado torna possível a formação de novos sentidos subjetivos que não podem ser alcançados com os métodos e instrumentos investigativos tradicionais e padronizados utilizados em pesquisas quantitativas (escalas, questionários, entrevistas fechadas etc.).

González Rey (1997; 2005a) realizou uma profunda discussão epistemológica sobre a pesquisa qualitativa, de modo a entender as relações que se formam entre o homem, seu contexto e sua realidade. Nesse sentido, a epistemologia qualitativa implica compreender o

conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta. Isso só se torna possível a partir da relação de diálogo entre participantes e pesquisador que possibilita a expressão de informações obtidas por vias diretas e indiretas a respeito do fenômeno investigado.

A Epistemologia Qualitativa apóia-se em três princípios fundamentais: o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa; o caráter interativo do processo de produção do conhecimento e a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento, os quais serão explicados nos tópicos a seguir. (GONZÁLEZ REY, 2002; 2005a).

3.1.1- O conhecimento como produção construtivo-interpretativa

González Rey (2005a) afirma que este princípio ressalta a compreensão de que o conhecimento é uma produção contínua e não uma apropriação linear e estática da realidade que se apresenta. A realidade é assumida como multidimensional e complexa, possibilitando interpretações diversas. Nesse sentido, há que se dar sentido à expressão do sujeito investigado, de maneira a integrar os diferentes indicadores obtidos implícita ou explicitamente.

A defesa do conhecimento como processo em constante produção e transformação e a negação de que haja uma apropriação linear e estática da realidade, tanto a realidade quanto o conhecimento são percebidos como produtos da ação humana nos diversos contextos.

Nesse sentido, a produção do conhecimento é contínua, pois nesse marco teórico o pesquisador consegue ir além das informações obtidas, interpretando e elaborando novas idéias acerca do seu objeto de estudo. Em razão desse fato, não são permitidas verdades ou teorias absolutas acerca do conhecimento, uma vez que, segundo González Rey (2005a, p. 6):

[...] É possível um constante diálogo entre teorias, conhecimentos e realidades, o que possibilita a criação de “zonas de sentido” que servem como “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, [...], abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo em construção teórica.

Quanto à interpretação, González Rey a define como “um processo constante de complexidade progressiva, que se desenvolve por meio da atribuição de significado a formas diferentes do objeto estudado (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 32).

A epistemologia qualitativa favorece a elaboração de um sistema dinâmico de construção de informações, decorrentes de indicadores que refletem vontades, tendências, anseios e expressões com o mesmo sentido, oriundos de diferentes fontes de informações. Um indicador é resultante da combinação de informações expressas direta, indiretamente ou ainda de informações omitidas no decurso da pesquisa. Em linhas gerais, “o acesso a esses indicadores dependerá exclusivamente da construção interpretada pelo pesquisador” (SILVA 2008, p. 59).

Segundo González Rey (2005a, p. 113):

[...] um indicador é uma construção que gera um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permite formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado.

Os indicadores e o processo de construção teórica que os acompanha influenciam na tomada de decisão do pesquisador acerca da escolha de instrumentos que possibilitem a criação de novos indicadores em função das hipóteses originadas no decorrer da pesquisa.

3.1.2- O caráter interativo do processo de produção do conhecimento

A epistemologia qualitativa destaca o processo dialógico como produtor de conhecimento, uma vez que o diálogo é imprescindível na elaboração das informações obtidas no campo constituído por pesquisador e sujeito pesquisado. Para Barbeiro (2006, p.35) “o pesquisador não pode se limitar a contemplar uma situação, pois está diante de um sujeito que tem voz, e, portanto, precisa estabelecer um diálogo com ele”.

Neste princípio percebe-se que a relação estabelecida entre pesquisador e sujeito constitui um dos aspectos principais da pesquisa. Nesse sentido, González Rey (2005a, p. 83) enfatiza a relevância da construção do cenário da pesquisa, definido por ele como: “[...] a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes”, com o intuito de provocar maior empatia entre pesquisador e pesquisado, instigando neste último, participação espontânea e ativa no estudo proposto.

Acredita-se que a partir do diálogo mantido entre pesquisador e pesquisado, estes se envolvem emocionalmente na pesquisa. Desse modo, González Rey (2005a, p. 13) destaca ainda que:

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido do sujeito que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem.

Dessa maneira, o diálogo constitui a principal fonte de informação na epistemologia qualitativa e os instrumentos que são utilizados no decorrer do estudo servem como mediadores e mantenedores do diálogo entre os sujeitos envolvidos. Isso desmistifica a neutralidade do pesquisador no curso da pesquisa, pois este assume um papel ativo e participativo, não busca apenas respostas, mas quer contribuir para que estas apareçam nas relações estabelecidas e deseja que estas sejam compreendidas por ambos, pesquisador e sujeito pesquisado.

A partir do diálogo entre pesquisador e pesquisado, este último se torna responsável pela elaboração de novos conhecimentos, pois assim como o pesquisador supera o papel de questionador, o participante também suplanta a função de mero respondente, tornando-se também ativo e participativo no diálogo.

3.1.3- Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento

A singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento é o terceiro princípio defendido na Epistemologia Qualitativa. Esse princípio confere à pesquisa qualitativa de cunho social, antropológico e psicológico a possibilidade de obter informações do sujeito enquanto ser individual. Na Teoria da Subjetividade de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2006, 2007), o homem é compreendido em uma perspectiva histórico-cultural, como dotado de uma subjetividade única e construtor ativo do contexto no qual está inserido, conseqüentemente compreende-se que o estudo da singularidade humana possibilita a construção de conhecimentos únicos, o que vai de encontro à proposta positivista que defende a generalização dos resultados obtidos na produção do conhecimento acerca desse mesmo homem, compreendido de forma universal.

A singularidade é percebida como possibilidade de construção de um conhecimento particular acerca do sujeito que pode auxiliar na compreensão do fenômeno sob estudo de forma especial, ou seja, a subjetividade existe como realidade historicamente constituída. Assim, quando se pesquisa um sujeito tem-se de reconhecê-lo como único em sua dinâmica

subjetiva. Dessa forma, não se prioriza a quantidade de sujeitos que participam do estudo, mas sim a qualidade da relação e da troca de informações entre sujeito e pesquisador.

Silva (2008) critica a quantidade de sujeitos na pesquisa em psicologia como forma de validação do conhecimento científico, advogando que a falta desta singularidade vem sacrificando a psicologia em razão da padronização do fenômeno psíquico, como é proposto pelo positivismo. Esta quantificação reduz sensivelmente a capacidade de organizar e entender a complexidade do psiquismo.

Neste embate de posições epistemológicas, a opção por trabalhar com o singular representa necessariamente a busca de uma nova forma de compreender também o processo de construção de teorias, pois reafirma o caráter particular do homem. Nesse processo, teorias são construídas e reconstruídas no curso da pesquisa, pelo fato das idéias e/ou informações que aparecem terem legitimidade “pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 12).

Ao se valorizar a singularidade do sujeito, o que se afirma é que a expressão e os conteúdos apresentados pelos sujeitos são suficientemente importantes para a produção de idéias pelo pesquisador, sem que haja necessariamente a repetição da pesquisa em outros participantes.

Segundo González Rey e Dobránszky (2008), os princípios apresentados na epistemologia qualitativa podem levar a diferentes formas de construção de conhecimento, sendo importante a apresentação de como esta se constitui. Por esta razão percebemos a necessidade de esclarecermos acerca dos conceitos de: instrumento, problema, indicadores e a lógica das configurações presentes nessa forma de pesquisa com intuito de que se tenha maior clareza desta proposta.

3.2 Estudo de caso

O estudo de caso possibilita estabelecer novas relações e compreensões em relação ao fenômeno estudado, superando a expectativa de generalização anteriormente explicitada. González Rey (2000) destaca que o estudo do singular possui um grande valor qualitativo na produção de conhecimento, uma vez que o “caso” não é considerado uma instância ou sujeito isolado, mas representa um indivíduo que traz consigo uma história que constitui sua subjetividade.

González Rey (2005a) ressalta que o conhecimento produzido ao estudar a subjetividade, segundo sua proposta, tem por base os mesmos princípios epistemológicos qualitativos assegurados em estudos de caso, não sendo tão relevante a quantidade de sujeitos participantes do estudo, uma vez que o destaque maior neste tipo de estudo é a qualidade das informações e a construção do conhecimento. Ainda justificando a significância do estudo de caso, González Rey (2005a, p. 112) ressalta:

[...] a pesquisa nesta perspectiva defende, como sua unidade de trabalho, a qualidade dos trechos de informações produzidas. A significação dos trechos de informação não é um processo arbitrário do pesquisador, mas sim um processo relacionado às suas possibilidades de articulação quanto ao modelo teórico em construção, o que inaugura uma maneira diferente de definir a legitimidade da informação.

Corroborando a perspectiva de González Rey (1997, 2002a, 2005a), este estudo adotou como estratégia de pesquisa o estudo de caso.

3.3- Participantes

Participaram desta pesquisa três sujeitos surdos, na faixa etária entre 18 e 25 anos de ambos os sexos, selecionados a partir dos seguintes critérios: alunos surdos que cursavam a 1ª, 2ª ou 3ª séries do Ensino Médio em escola regular e que estavam vinculados à Associação dos Surdos de Teresina (ASTE).

Visando a garantia do anonimato dos participantes, estes foram identificados por nomes fictícios. Para facilitar um maior entendimento, optou-se pela construção de um quadro contendo as informações sobre eles, tais como: sexo, idade e nível de escolaridade.

Quadro 01: Identificação dos participantes da pesquisa

Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade
Gaby	Feminino	19 anos	2ª série do Ensino Médio
Carlos	Masculino	25 anos	1ª série do Ensino Médio
Cristina	Feminino	22 anos	1ª série do Ensino Médio

FONTE: Dados da entrevista inicial

Conforme é possível observar, participaram do estudo duas jovens do sexo feminino e um do masculino, sendo que suas idades mostram que estão atrasados no processo de

escolarização quando comparadas com o nível de escolaridade em que estão. No próximo tópico apresentaremos os instrumentos.

3.4. Instrumentos

Para González Rey (2005a, 2007), a maneira como são elaboradas as informações é essencial e indispensável na realização de pesquisas que enfocam a subjetividade. Nesse sentido, ele define instrumentos como: “[...] ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do objeto estudado independentemente do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 42).

Os instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas em geral (entrevista, jogos, completamento de frases, desenhos, etc.), por se apoiarem em expressões simbólicas e serem utilizados em um espaço vivencial dinâmico levam o participante a uma colaboração ativa no processo, possibilitando um envolvimento cada vez maior, o que facilita a expressividade dos seus sentidos subjetivos. (DOBRANSZKY; GONZÁLEZ REY, 2008).

O autor mostra-nos incessantemente que o objetivo maior da epistemologia qualitativa, não se encontra na mensuração de dados, como ocorre na perspectiva positivista, mas na construção das informações e do conhecimento produzidos ao longo do estudo.

Assim, os instrumentos são considerados como indutores, facilitadores da expressão do sujeito. Nesse sentido, funcionam como meio para despertar a emocionalidade dos sujeitos, apresentando um caráter interativo. A diversidade de instrumentos utilizados na obtenção das informações relaciona-se entre si e favorece a emergência de uma única teia de informação. González Rey (2005a) afirma que:

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder a estímulos produzidos pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os instrumentos e as situações que o pesquisador julgue mais conveniente. O instrumento privilegiará a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informações, e não de respostas pontuais. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 43).

Segundo Silva (2008), a principal característica dos instrumentos utilizados em pesquisas que tem por base a Epistemologia Qualitativa é a capacidade que estes têm de possibilitar um diálogo fecundo entre pesquisador e sujeito pesquisado, pois da qualidade

desta interação dependerá o acesso à compreensão das interfaces da subjetividade do sujeito e permite a definição do trajeto a ser percorrido no estudo.

Considerando que o processo dialógico é impreciso e incontrollável, em princípio o instrumento não necessita de validação e não é um recurso estatístico, apenas um instrumento de acesso à subjetividade, pois o diálogo constitui processo dinâmico a partir do qual as idéias se manifestam no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido o pesquisador dá início ao processo de interpretação das informações desde os primeiros contatos com o sujeito, uma vez que esta construção do conhecimento é contínua e a-temporal, pois possibilita a busca por zonas de sentido a partir da identificação das emoções apresentadas e às quais o sujeito atribui sentidos em todo o processo de construção de informações. A identificação possibilita, a partir dos indicadores, que o pesquisador formule hipóteses sobre os sentidos produzidos, as quais serão confirmadas posteriormente nas entrevistas em processo, demonstrando a existência ou não dessas zonas. Esse movimento é que permite a construção do conhecimento em conjunto com o participante. O autor ressalta que os instrumentos não visam obter resultados, mas produzir informações a partir dos indicadores, as quais são confirmadas nas hipóteses estabelecidas.

Para González Rey (2002, p. 112), os indicadores constituem:

[...] ainda que aceitemos o conceito de dado para aqueles elementos que adquirem significação teórica, e que são identificáveis como elementos concretos no campo da pesquisa, introduzimos o conceito de ‘indicador (1997) para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparecem em sistemas de correlação.

Um aspecto primordial que diferencia a epistemologia qualitativa de outras formas de pesquisa, diz respeito à ruptura com o que ele denomina epistemologia “estímulo-resposta”, que se caracteriza por um sistema de respostas a perguntas unicamente. A isso, ele contrapõe o que denomina “sistemas conversacionais”, que se caracteriza pela espontaneidade e naturalidade do diálogo entre pesquisador e participante. O objetivo das conversações é possibilitar um diálogo criativo, informal, no qual os sujeitos envolvem-se emocionalmente em função dos interesses e necessidades de cada um, de forma reflexiva.

Nesta perspectiva, os instrumentos utilizados para a elaboração de informações nesta pesquisa foram: a Entrevista inicial, o Completamento de Frases, a Entrevista em Processo e o “Jogo de Areia”, com a elaboração de duas cenas, em que a primeira é uma cena da vida escolar e, a segunda diz respeito à construção do projeto de vida do aluno surdo.

3.4.1– Entrevista

A entrevista é um instrumento muito utilizado em pesquisas qualitativas principalmente nas ciências humanas e sociais, por ser de fácil aplicação e apresentar, em geral, bons resultados. Nesta pesquisa, a primeira entrevista realizada teve por objetivo a obtenção de informações gerais acerca dos participantes, tais como: identificação, antecedentes pré-natais, genetograma, história de vida, histórico escolar, sociabilidade e outras informações relevantes para a pesquisa.

Nesse sentido, embora na maioria das pesquisas a entrevista seja utilizada em uma única oportunidade, o que pode gerar o estado de pergunta-resposta descrito e criticado por González Rey (2005a), nesse estudo, a entrevista inicial foi extremamente relevante para o desdobramento do estudo, pois possibilitou o desenvolvimento de uma relação cordial entre pesquisadora e alunos surdos. Em razão do fato dos sujeitos não saberem algumas informações acerca da infância, a primeira entrevista foi realizada com os sujeitos na presença de seus pais. Todas as entrevistas dessa fase foram filmadas, sendo que tiveram duração média de uma hora e meia e contaram também com a colaboração do intérprete.

3.4.2– Completamento de frases

Outro instrumento utilizado foi o completamento de frases (CF) que, segundo Mitjans-Martínez (2004) foi idealizada por Rotter e adaptado por González Rey, é considerado originalmente como um instrumento projetivo e consiste de 70 frases incompletas iniciadas, que ao serem completadas pelos sujeitos estudados facilitam a produção de indicadores subjetivos. Segundo González Rey (2005a, p. 27):

O completamento de frases é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que o responde. Os indutores são de caráter geral e também podem referir-se a atividades, e experiências ou pessoas, sobre as quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente.

Esse instrumento é considerado de fácil entendimento, por isso não necessita, na maioria das vezes, da presença do pesquisador no instante em que o sujeito está respondendo.

O completamento de frases tem como finalidade obter o maior número de informações do sujeito pesquisado nas mais distintas áreas (família, trabalho/profissão, anseios futuros,

temores, dificuldades e desafios, estudo, interação social etc.). Esse instrumento favorece o posicionamento consciente e espontâneo do sujeito, além de possibilitar reflexões e novas informações em função da associação e relação de idéias implícitas. Em outras palavras, para González Rey (2005a), o completamento de frases é percebido como uma rica fonte de informações e quanto utilizado como instrumento, favorece também a elaboração de hipóteses que propiciam a produção de sentidos subjetivos. Segundo o autor, as hipóteses produzidas têm um alto valor por gerarem novos conhecimentos, os quais podem ser aprofundados no decorrer da pesquisa a partir da entrevista em processo.

Pelo fato dos surdos não possuírem um vasto entendimento da língua e da gramática portuguesa, por questões já discutidas anteriormente, foi necessário realizarmos algumas adaptações nas sentenças, de modo que utilizamos uma adaptação mais próxima da realidade e do entendimento dos sujeitos surdos pesquisados. Essas adaptações foram realizadas em conjunto com um intérprete de Libras, com o intuito de evitar distorções no sentido das frases/sentenças (ver anexo III).

Todos os participantes receberam esse instrumento na mesma semana. No momento da entrega tivemos o cuidado de explicar que eles deveriam responder de acordo com seus desejos e que não precisariam se incomodar com a caligrafia, nem tampouco com a gramática. É importante observar que encontramos certa resistência dos sujeitos que alegaram entre outros motivos, os seguintes: não ter domínio do português, não considerarem suas caligrafias legíveis e receio de escrever alguma palavra errada. Eis o porquê de ressaltarmos que eles não se preocupassem com esses aspectos, uma vez que avaliar seu português não era objetivo da nossa pesquisa.

Devido à dificuldade de entendimento do significado e da grafia correta de algumas palavras que os surdos apresentam ao escrever em português, não se estipulou um limite de tempo definido, mas informamos aos sujeitos que necessitaríamos do instrumento num período até 30 dias, quando então procuraríamos os participantes. Se, no entanto, eles terminassem antes desse prazo, deveriam nos avisar por e-mail, mensagem de celular ou pedindo para alguém nos ligar. Asseguramos também que caso este prazo fosse insuficiente, ele poderia ser prorrogado sem dano algum à pesquisadora e à pesquisa.

Foi possível perceber a vontade e a disponibilidade destes em participar da pesquisa. Em quinze dias, a mãe de Gaby entrou em contato informando que o CF já estava pronto e, quando fomos buscar, ela nos informou que havia feito sozinha, mas que primeiro fez em outro papel e só depois copiou para o definitivo, para a letra ficar mais bonita. Carlos foi quem demorou menos tempo com o completamento de frases, pois no período de sete dias já

havia pedido para nos comunicarem que aquela “atividade” estava concluída, e quando voltamos para pegar o material, ele afirmou que houve apenas cinco quesitos nos quais teve dificuldade, mas que sua namorada o ajudara. No caso de Cristina, o prazo de 30 dias foi insuficiente e somente após 45 dias, quando fomos a sua residência é que recebemos o instrumento.

3.4.3– Jogo de areia (Sandplay)

O jogo de areia que recebe também o nome de Sandplay, por se tratar de uma tradução recente por parte de um grupo de psicoterapeutas junguianos em São Paulo, é considerado um método psicoterápico junguiano, caracterizado também como uma modalidade clínica lúdico-terapêutica. Este instrumento foi idealizado em 1956 por Dora Kalff, seguidora de Jung, também tendo recebido forte influência da psicanalista Melanie Klein que o utilizava em sua prática clínica com crianças a partir de brinquedos para analisar suas relações analíticas, uma vez que mobiliza o sujeito a construir cenas com miniaturas em uma caixa de areia (FRANCO; PINTO, 2003; SCOZ, 2004).

De acordo com Scoz (2006, p. 49):

No Jogo de Areia há uma proposta de trabalho em que as pessoas constroem cenas com miniaturas em uma ou duas caixas com areia e também, utilizam a areia para criar formas variadas ou desenhos.

O Jogo de Areia (Sandplay) é composto por uma caixa de madeira em formato retangular padronizado, com 72 cm X 50 cm de comprimento por 7,5 cm de profundidade, pois essas são as dimensões correspondentes ao campo visual de uma pessoa sentada à sua frente. O fundo desta deve ser pintado na cor azul para representar a água quando se desejar. Além da caixa de madeira com areia têm-se várias réplicas em miniaturas de tudo aquilo que representa o universo das pessoas que a ela se submetem, inclusive na prática com adulto. E, ainda, as miniaturas não são apenas analogias de outras coisas, mas, quando o sujeito trabalha com elas passam ter um valor real e dinâmico, representando de fato a realidade (pessoas, crianças, animais, plantas, instrumentos profissionais, meios de transportes, pedras, profissões, jogos, mesas, cadeiras, quarto, casas etc.). Justamente por se tratar de uma investigação acerca da subjetividade, essas réplicas devem ser apresentadas em quantidades e qualidades diversas, sem necessariamente serem escolhidas a priori. (SCOZ, 2004; FRANCO; PINTO, 2003).

González Rey (2005a) acredita que a utilização de instrumentos de expressão simbólica não escrita (desenhos, pranchas, fotos, filmes, jogos projetivos etc.) serve como recurso para se construir informações não esperadas ou desconhecidas que são relevantes para a elaboração e construção de novos conhecimentos e hipóteses anteriormente levantadas, uma vez que a própria pesquisa qualitativa assim os favorece. Nesse sentido, ao explicitar a importância da utilização de instrumentos projetivos, o autor afirma que estes instrumentos:

Buscam fazer com que o sujeito construa, reconstrua e vivencie experiências que o levem a expressar-se em suas conversações sobre temas que facilitem a expressão de sentido e que haviam estado ausentes em momentos anteriores da expressão do sujeito; nesse sentido, o instrumento é facilitador para a criação de outros instrumentos, gerando a condição subjetiva necessária para que os sujeitos neles se expressem (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 67).

De acordo com Franco e Pinto (2004) e Scoz (2004), o Jogo de Areia constitui mais do que um simples instrumento de terapia, pois é um recurso que favorece um processo ativo de construção simbólica da realidade aos sujeitos que dele se utilizam. Dessa maneira, alguns sentidos subjetivos podem ser projetados ou externalizados e vistos/representados de forma tridimensional. Isso ocorre porque o tabuleiro delimita um espaço lúdico possível de representações que é livre e protegido, favorecendo uma expressividade espontânea em um espaço de ação construtiva do sujeito envolto neste processo.

A construção de cenas no Jogo de Areia (Sandplay) é em si uma prática simbólica, na qual o sujeito se utiliza de réplicas em miniaturas de objetos, seres e pessoas além de areia no qual o sujeito é convidado a representar suas vivências, ações e expressões, favorecendo a expressão de seus sentidos, desejos e anseios, “*com os registros de sentido que exprimi diferentes formas de realidade do sujeito*” (SCOZ, 2008, p. 50).

Ainda ressaltando a relevância do Jogo de Areia (Sandplay) para a produção de sentido subjetivo, Scoz (2008) afirma que a dimensão simbólica deste jogo facilita a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos:

[...] o Jogo de Areia instiga o sujeito a um trabalho de produção de sentidos que evidencia aspectos e dimensões subjetividades e em construção. (SCOZ, 2008, p. 50)

Percebemos assim, que o Jogo de Areia se apresenta como um instrumento simbólico e não verbal e permite que o sujeito expresse-se livremente e conseqüentemente favorece a compreensão e construção de sentidos subjetivos, Scoz (2008, p. 51) acrescenta:

O espaço simbólico promove uma zona de encontro entre sujeito e objeto, entre mundo interno e realidade externa, entre emoção e pensamento, entre consciente e inconsciente, levando-o a discriminar uns dos outros. Além disso, as próprias características do material – as dimensões horizontal e vertical da caixa de areia, os cenários representando figuras e paisagens do mundo interior e exterior, situando-se aparentemente entre o mundo interno do sujeito e o mundo que o circunda, também contribuem para que isso ocorra.

Dessa maneira, entre os caminhos que nos permitiram investigar o sentido subjetivo que o aluno surdo atribui ao processo de escolarização no ensino regular, mesmo sendo desafiador, o Jogo de Areia (Sandplay) se tornou um dos instrumentos mais viáveis por conta de sua aplicabilidade e da característica de ser projetivo e não verbal. E, uma vez que o surdo em si já tem a limitação de comunicação oral, o Jogo de Areia favoreceu toda uma expressividade dos sujeitos além de uma maior aproximação entre pesquisadora e participante.

Nesta pesquisa, o Jogo de Areia (Sandplay) foi utilizado da seguinte maneira: o sujeito posicionou-se sentado à frente da caixa de areia (posição esta que atendia ao campo visual do mesmo), e lhe foi solicitado que construísse cenas, sendo a primeira referente a um tema livre, a segunda referente a alguma situação vivenciada anteriormente no ambiente escolar e, por fim, a última referente aos seus projetos de vida nos âmbitos social, escolar e profissional. Dessa forma, o sujeito teve de utilizar várias miniaturas para elaborar estas situações propostas. Após a conclusão e exploração do cenário montado a partir de questionamentos, as cenas foram fotografadas com o intuito de registrar os elementos expostos e, se necessário, rerepresentar as cenas aos sujeitos em outro momento, de modo a possibilitar que eles fizessem inferências acerca da estrutura anteriormente montada.

Em cada sessão participaram apenas a pesquisadora, o sujeito da pesquisa e o intérprete. Foi necessário realizar três sessões, cada uma com duração média de 2 horas e meia, destinadas especificamente ao Jogo de Areia (Sandplay) com os seguintes temas: (1) cena que representava uma situação vivenciada na escola pelo aluno surdo e, (2) cena que representava o projeto de vida do aluno surdo; E, (3) tema livre. No total foram realizados três encontros para realização das cenas e um para a discussão das informações obtidas, o que em termos de tempo representa entre 9 e 10 horas destinadas à realização da pesquisa para cada participante com o Jogo de Areia. Utilizamos filmadora e máquina fotográfica para registrar os momentos e as cenas da pesquisa, assim como para rever as informações obtidas posteriormente.

3.4.4– A Entrevista em processo

A entrevista em processo foi utilizada como instrumento, conforme proposta de González Rey (2005a), em todos os momentos da pesquisa favorecendo a elaboração e o esclarecimento de hipóteses sobre os sentidos que o sujeito produzia em relação ao tema em estudo. Destaca-se que, paulatinamente, a entrevista foi tomando a forma de conversação, deixando de ser apenas um conjunto de perguntas e respostas. (MOURÃO, MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2006, GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a).

A pesquisa deve consistir em situação dialogada na qual se busque o estabelecimento e a manutenção da empatia e do diálogo contínuo entre pesquisador e pesquisado. Por isso, a entrevista em processo é adotada nesta pesquisa como mais um recurso que possibilita a discussão e a manutenção do diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado. Conforme descrita por González Rey (1997, 2004, 2005a), a entrevista em processo é um recurso de fonte essencial e elemento indispensável para a qualidade da informação construída na pesquisa, pois esta é evidenciada como uma real construção dinâmica entre pesquisador e sujeitos pesquisados. De acordo com o autor, a entrevista em processo ou a conversação (termo utilizado pelo autor em alguns momentos) é definida como:

A conversação é um sistema no qual os participantes se orientam em seu próprio curso e em que os aspectos significativos aparecem na medida em que as pessoas envolvidas avançam em sua relação. As coisas não estão, e nem podem estar definidas a *priori*, pois cada novo momento do processo pode representar uma diferente etapa de sentido subjetivo dos participantes, fato que demanda formas de expressão em conformidade com o sentido subjetivo experimentado nesse momento. Tal forma assumida pelo processo conversacional faz com que as intervenções do pesquisador, conforme mostramos, tenham também um caráter espontâneo e reflexivo em relação ao momento de conversação. O pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 50).

As entrevistas em processo foram utilizadas durante todo o processo de coleta de informações, intercaladas com os demais instrumentos da pesquisa, com o objetivo de construir um espaço interativo de reflexão e promoção de maior entendimento dos complexos processos subjetivos dos alunos surdos investigados. As entrevistas foram organizadas a partir de roteiros semi-estruturados. As perguntas que foram feitas surgiram da necessidade da pesquisadora esclarecer dúvidas geradas nos encontros anteriores ou em resposta a

instrumentos, como no caso do completamento de frases, pois este visava a produção de novas hipóteses e idéias a serem pesquisadas e/ou exploradas.

Particularidade da pesquisa

Como ressaltamos anteriormente, os participantes desta pesquisa são surdos, dessa forma, tem conhecimento teórico e prático acerca da Língua de Brasileira de Sinais (LIBRAS), por essa razão solicitamos a participação de um intérprete em todos os momentos e etapas da pesquisa, como forma de assegurar maior compreensão por parte destes acerca do que deveriam fazer no decorrer da pesquisa, além de possibilitar um maior número de informações e esclarecimentos quanto à pesquisa e a dinâmica dos instrumentos utilizados. O intérprete nos ajudou ainda no instante da transcrição das filmagens e no entendimento das respostas de alguns instrumentos, como por exemplo, o completamento de frases.

Desde o primeiro contato com os sujeitos a serem pesquisado, houve uma boa aceitação destes com relação à pesquisadora e à pesquisa. A partir dessa aceitação, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo I) e explicamos a proposta do estudo. Na oportunidade, esclarecemos todas as dúvidas que surgiram em com relação à pesquisa e aos procedimentos: material utilizado, sigilo, não obrigatoriedade de participar, possibilidade de desistência sem acarretar danos a ambas às partes etc. E, mesmo não necessitando, pelo fato de todos os participantes serem maiores de dezoito anos, os objetivos da pesquisa foram explicados também aos seus responsáveis.

Para a concretização deste estudo foi necessário um total de seis encontros formais para cada participante: 01 para a entrevista inicial, 01 para o completamento de frases, 03 para a realização do Jogo de Areia e 03 para a entrevista em processo, sendo que nestes últimos pretendíamos buscar respostas às hipóteses levantadas ao longo da utilização dos outros instrumentos. Cada encontro formal teve uma duração de aproximadamente 2 horas a 2 horas e meia para as entrevistas em processo e 3 horas para a atividade do Jogo de Areia (cada sessão), perfazendo um tempo aproximado de 15 horas investidas a cada sujeito da pesquisa. Ressaltamos que não contabilizamos o contato inicial com os alunos surdos e seus familiares, as entrevistas informais, as visitas à ASTE e ao CAS, bem como a participação em atividade extras promovidas pela Associação de Surdos de Teresina (desfiles, apresentação de dança, festa junina, show beneficente, etc.).

3.5. Cenário da pesquisa

A importância de descrever o cenário de pesquisa reside da influência que este ambiente assumiu na proposta de desenvolver um clima harmônico entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados. Dessa forma, a criação do cenário da pesquisa visou, sobretudo, estimular o interesse dos participantes a se “doarem” à investigação e a discutirem os temas e atividades propostas, permitindo maior reflexão e o surgimento da emocionalidade envolvida no processo subjetivo.

No desenrolar dos encontros, antes de iniciar a conversa com os alunos, procurávamos criar um clima de descontração, visando a participação dos sujeitos de forma natural, conversando sobre coisas do cotidiano: escola, rotina, lazer, estudo; até chegarmos à temática desejada, sugerindo temas e pontos relevantes a serem discutidos ou elaborados. As sugestões de temas iniciais eram ditas pela pesquisadora, mas o andamento das conversas era determinado pelos sujeitos e à medida que não entendíamos perfeitamente o que estes queriam dizer, levantávamos hipóteses que eram confirmadas junto aos sujeitos. Tal desenvolvimento só se tornou possível, acreditamos, devido ao vínculo criado entre as partes, bem como à disponibilidade destas.

Ressaltamos que todas as fases da pesquisa foram realizadas em locais diferenciados para cada um dos participantes por solicitação destes e dos familiares que preferiam que a pesquisa ocorresse na própria residência, para evitar deslocamentos de ônibus ou de moto táxi. O resultado foi interessante, pois todos os familiares disponibilizaram um local arejado, com boa iluminação e que não era tão exposto, o que evitou a passagem de outras pessoas pelo local. E, por estarem em suas casas, os surdos também se sentiram à vontade, o que também favoreceu a relação entre sujeito pesquisado, pesquisadora e intérprete.

A dinâmica de cada residência era bem diferenciada, o que possibilitou ainda um maior entendimento acerca das relações familiares de cada sujeito, fator este que foi muito relevante e, em alguns casos, determinante para o próprio desenvolvimento dos surdos tanto no nível de processo de escolarização, como também no desenvolvimento de relações sociais. A seguir serão descritos os cenários.

Casa de Gaby

O pai de Gaby tem um comércio e sua residência localiza-se no fundo. É um local bastante movimentado e muito freqüentado por surdos. O espaço disponibilizado foi a sala de

estar, que apesar de ser o centro da casa, no domingo é menos movimentado pelo fato da família gostar de se reunir na área externa da casa (quintal). A sala é bastante iluminada, espaçosa, com excelente acústica e ventilação.

Como Gaby trabalha pela manhã e estuda à tarde, chega a casa somente às 18 horas todos os dias e aos sábados dedica-se ao trabalho como secretária da ASTE. Para atender a sua solicitação, acordamos que a pesquisa seria realizada aos domingos pela manhã (9h – 12h aproximadamente) e às quartas feiras à noite (18:30 às 20:30), por ser este o horário de menor movimentação na casa e maior disponibilidade da mesma. Em razão disso, a pesquisa ocorreu em quatro domingos e quatro quartas-feiras, nas quais foram aplicados os instrumentos. É importante dizermos, que os contatos com esta jovem não se limitaram apenas a esses encontros formais, uma vez que nos encontrávamos com muita frequência na ASTE.

Cenário de Carlos

Carlos é um jovem que tem uma carga horária muito densa no decorrer da semana, pois estuda pela manhã e trabalha à tarde e à noite. Ele mora em uma pensão em Teresina, pois seus pais residem em outro estado. Devido a sua proximidade com Gaby, ele sugeriu que os encontros fossem na casa dela. Com a autorização da mãe de Gaby, estes foram aos finais de semana e em local reservado. Acertamos ainda que cada encontro teria caráter individual, não sendo aceita a presença de um no local e horários do outro. Os encontros ocorreram durante quatro finais de semana (sábado e domingo) e em mais um domingo, o horário variava de acordo com sua disponibilidade.

Casa de Cristina (Cris)

Cristina, ao contrário dos demais, dispunha de mais tempo para a pesquisa, pois estuda no turno da noite em uma escola pública a 500 metros de sua casa. Os pais de Cris trabalham o dia todo e seus irmãos também. Dessa forma, a maior parte da tarde Cris fica na casa de sua avó (vizinha de sua mãe) para não ficar sozinha em casa. Em função desses fatos, os encontros aconteceram na casa de sua avó. A casa não era muito grande e sua avó cedeu a sala de estar sua casa para realizarmos as etapas da pesquisa. Era um ambiente bem iluminado e ventilado, mas um pouco barulhento por se localizar próximo à porta que dá acesso à rua, mas como o barulho não distrai o sujeito surdo, esta condição não impossibilitou nem dificultou a realização da pesquisa. Foram realizados 10 encontros.

No início da nossa aproximação, não só com os sujeitos a serem pesquisados, mas com todos os surdos que fomos conhecendo, sucedeu algo totalmente inesperado, que também muito ajudou no fortalecimento do vínculo, principalmente com Gaby.

3.6- A produção do sentido subjetivo a partir das histórias de vida construídas

Nossa postura no decorrer da pesquisa foi a de conhecer os sentidos subjetivos atribuídos pelo surdo ao processo de escolarização no ensino regular, acreditando que o surdo é um sujeito que transcende a surdez e é capaz de resignificar esta limitação quando estimulado e atendido em suas demandas adequadamente. A análise das informações foi realizada a partir da proposta de González Rey (2003), numa perspectiva construtivo-interpretativa.

A produção de sentido subjetivo a partir das informações recebidas no entendimento da pesquisa qualitativa é progressiva, contínua e aberta em um processo construtivo-interpretativo no decorrer de todas as fases. Apoiadas na teoria de González Rey, esta pesquisa visa à produção de um conhecimento que encontra sua legitimidade na relevância do tema para a educação do aluno com surdez.

GONZÁLEZ Rey (2005a, p. 126) declara que esta é uma das fases mais difíceis na realização do estudo, pois, infelizmente, ainda está muito enraizada a perspectiva positivista de mensurar dados, buscando constantemente a correlação destes com os objetivos e resultados. Para ele, a epistemologia qualitativa tem como exigência maior a construção de informações e, este processo “é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico”.

Em outras palavras, o autor enfatiza que nesta síntese teórica do pesquisador estão envoltas características, valores e intuições deste, o que inviabiliza sua neutralidade. De acordo com Silva (2008, p. 75):

A única ‘tranquilidade’ que o pesquisador pode ter nesse sentido se refere ao fato de que suas construções lhe permitem novas construções e novas construções capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudo, ou seja, na criação de novas zonas de sentido.

Segundo González Rey (2005a, p. 119), produção teórica é obrigatoriamente processual, necessitando “de uma posição ativa e produtiva do pesquisador que, ao assumir-se

como sujeito da pesquisa”, torna-se capaz de interagir e construir conhecimento junto com os sujeitos pesquisados correlacionado a um modelo teórico em desenvolvimento. Estudar o sentido subjetivo do aluno surdo em processo de escolarização, não se restringe ao espaço simbólico da surdez e da escolarização, mas se integra a discursos de sentidos subjetivos produzidos em outras fases e contexto histórico-cultural da vida do sujeito, favorecendo a visibilidade das configurações subjetivas deste aluno e que se apresentam como aquelas de maior relevância em seu desenvolvimento atual.

Em função da dinâmica do estudo, os sujeitos tiveram total liberdade de expressão, sendo que no decorrer das conversas informais e a partir do que era exposto, fomos organizando e construindo os sentidos subjetivos desses participantes. Acerca desta forma de analisar e estudar conteúdos e informações, González Rey (2005a, p. 116) expõe que:

O sentido subjetivo não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade das informações, no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma como se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc. todas essas dimensões devem ser acompanhadas pelo pesquisador, de forma simultânea, no curso do processo construtivo-interativo que caracterizará sua postura durante todo o desenvolvimento do momento empírico de sua pesquisa.

Concluída a realização da pesquisa com os alunos surdos, todo o conteúdo referente a cada fase dos encontros foi estudado: tradução e transcrição das entrevistas em processo, completamento de frases, fotografias de cenas construídas e registros do diário de campo. Posteriormente, foi possível identificarmos algumas zonas de sentido e, a partir disso, elaboramos as primeiras construções interativas. Essas zonas de sentido não foram as mesmas para todos os sujeitos pesquisados, da mesma maneira que suas análises não foram padronizadas nem direcionadas a buscar indícios comuns e constantes nos participantes.

Os sentidos subjetivos observados em cada caso permitiram que obtivéssemos uma compreensão da organização psíquica de cada participante a partir da produção das informações. Os resultados ressaltam a singularidade dos surdos em seu processo de escolarização, mostrando, conseqüentemente, particularidades na vida e no desenvolvimento de cada um e coibem a tendência de universalizar os indivíduos.

Em consonância com a proposta de González Rey, assumimos a idéia de que pesquisador e sujeito da pesquisa são produtores de conhecimento, sendo que os resultados

serão apresentados no próximo capítulo, mas rejeitam, parafraseando Silva (2008), qualquer alusão à idéia de neutralidade do pesquisador e do sujeito-pesquisado.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer deste capítulo discutiremos os sentidos subjetivos que o aluno surdo atribui ao seu processo de escolarização no ensino regular, apreendidos no decorrer da pesquisa, nos encontros e aplicações dos instrumentos. Os resultados foram analisados de acordo com a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997, 2002, 2005a). Os resultados serão apresentados como estudos de caso.

4.1 História de GABY

Conhecemos Gaby por intermédio de Sandra, sua mãe, pois no início da pesquisa estudávamos Libras II no Centro de Atendimento ao Surdo - CAS. De maneira natural e não intencional criamos um vínculo com a mãe, que nos levou à Associação de Surdos de Teresina – ASTE. Posteriormente, ao expormos nosso estudo, bem como explicarmos sua relevância e as dificuldades que estávamos vivenciando para selecionar os sujeitos que gostariam de participar, Sandra nos convidou a ir a sua casa viabilizando nosso encontro com Gaby.

Gaby é uma jovem de 19 anos, seus pais (ouvintes) estão casados há 23 anos e ela é a primogênita, tendo uma irmã mais nova com 18 anos, fruto da união de seus pais, e dois irmãos mais velhos (um homem e uma mulher) oriundos da primeira união de seu genitor, mas com os quais não tem contato freqüente.

Segundo a mãe, a surdez da filha é decorrente do uso de fórceps durante o parto, que provocou, além da surdez, outras sequelas na criança. Após o parto, a mãe relata que Gaby teve anoxia, tendo passado mais de 20 minutos sem respirar, assim como sofreu episódios convulsivos no intervalo de 12 horas. Devido a estes fatos, ela teve que ser internada na UTI neo-natal (em incubadora) por sete dias e, quando saiu, apresentava quadro de infecção hospitalar, passando mais 45 dias hospitalizada.

Depois de toda essa vivência hospitalar, os médicos que estavam assistindo Gaby alertaram a mãe para sequelas no desenvolvimento cognitivo, motor e físico da criança. Aos sete meses, a mãe percebeu que a filha não ouvia, pois após um acidente de carro que sofrera

e frente ao enorme barulho que este provocou, ela percebeu que a filha não esboçou nenhuma reação. A partir deste episódio foram feitas uma série de visitas a médicos e especialistas em busca de solução para esta e outras dificuldades, uma vez que o desenvolvimento psicomotor também foi afetado.

Aos seis anos, Gaby foi pela primeira vez ao colégio. A mãe conta que desde o início houve uma série de recusas por parte de escolas particulares em receber sua filha, sempre alegando que não tinham estrutura ou que a criança não tinha capacidade de aprender. Mesmo assim, a criança foi matriculada na escola regular e, no ano seguinte, com sete anos, a mãe levou-a a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), quando passou a ter contato com outros surdos. Foi o início de distintas mudanças na vida da criança e da família.

Atualmente, Gaby tem 19 anos, estuda no 2º ano do Ensino Médio em uma escola pública regular no turno da tarde e trabalha pela manhã em uma farmácia de manipulação. À noite, a cada seis meses, participa no turno da noite de cursos de capacitação em seu trabalho. Quando não há cursos fica em casa estudando e, aos sábados, à tarde, frequenta a ASTE, na qual tem a função de 1ª tesoureira. Em suas folgas, gosta de internet, de assistir a filmes, de passear no *shopping*, namorar, enfim age como qualquer adolescente e se define: “*Eu sou linda!*”

Ressaltamos que durante a pesquisa estabelecemos uma maior aproximação com Gaby do que com os outros participantes do estudo. Acreditamos que este fato tenha ocorrido em razão da nossa relação com sua família, pois esta nos acolheu de maneira incondicional, o que foi decisivo no decorrer da pesquisa e que resultou na significativa qualidade das informações obtidas.

A todo instante, Gaby demonstrou que lida bem com o fato de ser surda em um contexto social de ouvintes. Foi possível perceber também que sua família a apóia incondicionalmente, sendo que a mãe, a irmã e alguns primos têm domínio de Libras e, até mesmo um primo de apenas quatro anos de idade, está aprendendo os primeiros sinais com ela. Toda essa vivência e experiência de Gaby favoreceram a construção de vários sentidos subjetivos ao longo de sua vida, os quais serão apresentados a seguir.

4.1.1 O encontro com surdos: sentimento de pertencimento

“Eu gosto de ser surda, eu sou feliz!”

Diversos momentos, discussões e comentários tiveram destaque no decorrer da pesquisa, mas já na entrevista inicial uma resposta dada por Gaby a um questionamento, chamou muito a nossa atenção. Ao questionarmos sobre o que sentiu quando percebeu que era surda, ela respondeu com muito entusiasmo:

“Eu gosto de ser surda. Em 1996, no meu aniversário de seis anos, eu, minha irmã, meu padrinho e uns primos fomos passear de carro. Percebi que eles falavam, falavam, falavam, eu tentava e não conseguia. E eu sem entender nada, sem ouvir nada. Eu pensava que todas as pessoas do mundo falavam e só eu não ouvia nem falava, não entendia nada. E pensava: ‘No Brasil todo, só eu que não escuto’, eu pensava: quero ouvir, quero ouvir, quero mudar, mas eu sou doente? Eu via todo mundo falando e eu parada. Depois em 1997, quando mamãe me levou para a APADA eu fiquei muito feliz, pois tive meu primeiro amigo surdo. No ano seguinte, em 1998, eu vi muitos outros surdos lá na APADA e eu fiquei muito feliz e descobri que não era só eu no mundo que era surda. Eu gostei muito, hoje sou muito feliz.”

É importante perceber neste trecho a necessidade que o surdo tem de saber sobre sua deficiência e de se relacionar com pares, como fatores decisivos e determinantes do seu desenvolvimento social, cognitivo, psíquico etc. Quando afirma *“Eu gostei muito, hoje sou feliz”* (Entrevista inicial), expressa nas entrelinhas a necessidade que o ser humano tem de sentir-se aceito e reconhecido no grupo, corroborando o pensamento de Corcini (2007) quando afirma a necessidade de um conceito de surdez que englobe o homem na perspectiva histórico-cultural, reafirmando a necessidade dos surdos se aproximarem um dos outros, uma vez que foram afastados de seus iguais, entendendo a surdez como expressão cultural. De igual modo, Lacerda (1988) e Skliar (2003) apóiam o pensamento de Vygotsky (1997) ao defenderem que a proximidade dos surdos com seus pares favorece seu desenvolvimento e o reconhecimento de si mesmos como agentes que constroem e modificam situações, superando a partir disso a surdez como “doença” e ampliando suas perspectivas de crescimento.

A Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) representa para ela uma referência afetiva, pois afirma: *“Eu gosto da APADA”*. É necessário explicitar que foi nesta instituição que Gaby começou a ter contato com a língua natural dos surdos, a língua de sinais, aos sete anos de idade.

“Na APADA o professor sabia só um pouquinho de Libras, eles tinham muita expressão facial, só sabiam um pouco de Libras, os sinais eram diferentes. Trabalhavam muito o gestual.”

Vygotsky (1997) em seu trabalho sobre defectologia e as funções psicológicas superiores, deixa claro que a linguagem é um instrumento de mediação do qual o ser humano se utiliza para desenvolver-se cognitivamente e socialmente, sendo este um dos recursos primordiais para a comunicação e a interação entre os seres humanos. Mas, em nenhum momento, Vygotsky afirmou que a linguagem deve necessariamente ser oral, pelo contrário, após pesquisar percebeu que os surdos que foram forçados a oralizar, salvo raras exceções, desenvolveram uma linguagem mecânica, pois não conseguiam correlacionar o signo e o significado lingüístico. Assim, sendo, já no final de seus estudos este brilhante pesquisador chega a uma conclusão que iria mudar profundamente as práticas pedagógicas adotadas em função do modelo médico-terapêutico, afirmando que o surdo deve utilizar sua língua natural, que não é a oral, mas a língua de sinais, para se desenvolver e interagir com o meio social.

Observa-se que há inúmeros mitos que dificultam o processo inclusivo do surdo até hoje, como o que afirma que a surdez não é uma deficiência sensorial somente, mas uma deficiência social, pois impossibilita ou dificulta o contato e o estabelecimento de relações mais próximas com as pessoas com capacidade auditiva preservada (SKLIAR, 2005).

Consideramos que o egoísmo dos ouvintes impede a inclusão e o consequente desenvolvimento do surdo. Trata-se, pois de uma questão de diferença social e não de deficiência, assim como de uma representação errônea sobre quem é o surdo.

No complemento de frases também se encontram indicadores da necessidade de pertencer a um grupo, de ter uma identidade própria:

29. Considero que posso (ACHAR EU PODER) ser feliz sendo surda

35. Minhas aspirações são (DESEJOS MEUS MUITO) todas pessoas saber Libras

Pesquisadora: Porque você quer que todas as pessoas saibam Libras?

Gaby: Eu quero que os outros alunos da escola me entendam para conversar com eles e eles poderem me ajudar. Eu preciso entender o que o professor ensina. É muito difícil estudar. Tem atividade, prova.

Percebe-se claramente a importância dada ao sentimento de pertencer a um grupo, o que se configura em sentido subjetivo referente à necessidade de aceitação social, a qual, por sua vez, gera um sentimento de autovalorização. Percebemos que ocorre a produção de um sentido subjetivo em decorrência, principalmente, da subjetividade social em confluência com a subjetividade individual, representada nesse instante pela personalidade e pela ação do sujeito em seu contexto.

Outros trechos que corroboram as conclusões acima são oriundos do complemento de frases:

- 41. Dedico maior tempo a (EU FAZER MAIS) aprender Libras
- 46. Esforço-me (EU TRABALHAR PARA) pessoas me entender
- 47. As contradições (AS DÚVIDAS) entende ouvinte

Percebemos que em todas as etapas da pesquisa, Gaby sempre externava com muita empolgação a importância do grupo. Notamos também que as experiências pelas quais Gaby passou ao longo de seu processo de escolarização fizeram com que ela desenvolvesse um sentido subjetivo de pertencimento ao grupo. Essa observação não se refere apenas a Gaby, mas é comum aos surdos, de modo geral, pelo fato dos ouvintes muitas vezes não saberem, nem se disporem a aprender Libras. Por essa razão, os surdos tendem a se unir como forma de obter esse sentimento de aceitação, além do sentimento de proteção e, principalmente, de compreensão em todos os níveis.

Nos momentos de interação, estávamos (pesquisadora e participante) sujeitas às inferências uma da outra. De fato, como afirma González Rey (2005), na dinâmica da entrevista não se pode prever o que pode acontecer, o que existe é uma proposta a ser discutida que será ou não seguida, estando o diálogo totalmente envolto nos processos de subjetivação que vão surgindo. Um exemplo do que se coloca é o que ocorreu durante um dos últimos encontros com Gaby, no qual surgiu o nome da ASTE, quando se pôde perceber o profundo entusiasmo dela com a instituição. Não tínhamos como não aprofundar esta temática, e sabendo de informações prévias, indagamos se Gaby gostava de ser tesoureira da ASTE. É interessante comentar o quanto Gaby se doa para esse trabalho, o que percebemos sempre que ela falava da ASTE ou quando a vimos desempenhando sua função.

“A ASTE é muito importante para o surdo de Teresina, ajuda o surdo a se desenvolver.”

Continuamos o discurso, pedindo que ela nos explicasse melhor o que fazia na Associação e, prontamente, obtemos a resposta:

“A Associação é muito importante, eu gosto muito de lá. A ASTE é muito importante para o crescimento e desenvolvimento de todo surdo. O dinheiro que entra (cada associado contribui com uma quantia mensal fixa) ajuda os surdos a viajarem para palestras em outros estados, para professor ensinar futebol e vôlei, faz festa, vai para clube, faz várias coisas. A Associação é muito importante, porque precisa desenvolver o surdo, precisa ensinar coisas novas para o surdo, a associação ensina o que a gente tem direito, ela ensina que a gente pode estudar, trabalhar, se formar, lá é muito importante.”

A título de esclarecimento, a ASTE possui mais de 120 surdos de Teresina cadastrados, além de amigos e familiares que desejam participar. As reuniões ocorrem aos sábados e a cada sábado é convidada uma pessoa (Ouvinte) para dar uma palestra aos surdos sobre diversos temas. Há também oficinas, sendo que a que mais se destaca é a de Libras para surdos e familiares. Geralmente esses encontros iniciam-se às 16 horas e se prolongam até as 20 horas. E a cada sábado existe uma frequência assídua de 40 a 60 surdos. A dinâmica da Associação favorece um contato freqüente entre os surdos de Teresina e percebemos, assim como Gaby ressaltou muito bem, que no contato com o outro o surdo se desenvolve.

4.1.2. A escolarização do surdo na escola regular

“O professor só fala, fala, fala...”

O contexto escolar devido a sua dinamicidade e à multiplicidade de experiências que propicia ao sujeito constitui um espaço propenso ao desenvolvimento de várias configurações subjetivas e sentidos subjetivos, de forma que pode ser considerado como determinante todo o processo de escolarização do indivíduo.

Segundo Tacca (2008), é o aluno que precisa ser investigado, em suas possibilidades no âmbito escolar, identificando as singularidades desses sujeitos, para melhor viabilizar o processo educacional dos mesmos. Quando nos propomos a falar do sujeito surdo, especificamente, este ambiente ganha uma conotação um pouco maior, devido à limitação

natural dos mesmos e às inúmeras influências presentes no processo de ensino e aprendizagem.

No completamento de frases abaixo, percebemos como Gaby se sente em relação a seu processo de escolarização:

6. Na escola “Libras”

48. Minha opinião “quero curso de Libras dentro da escola”

Um tópico chama-nos bastante atenção pela resposta que Gaby dá e, a partir dela, em meio a questionamentos foi-nos possível perceber como ela compreende a escola que estuda (escola pública regular):

14. Algumas vezes cansada

Pesquisadora: Gaby, me explica, o que você quer dizer quando diz que se sente cansada?

Gaby: “Eu canso quando estudo.”

Pesquisadora: Porque, se cansa de estudar?

Gaby: “Não, eu não tenho preguiça de estudar, eu tenho que ter muita paciência, eu quero me formar. Eu quero desenvolver. Eu quero me formar para no futuro não ter problema, quero desenvolver. O professor (na escola), só ensina para ouvinte, porque fala, fala, fala. O surdo tem de estudar mais. Às vezes cansa. O professor só fala, fala, fala.”

Em outro momento da pesquisa, com o Jogo de Areia, foi solicitado que Gaby construísse uma cena que ela vivenciou ou vivencia na escola.



FIGURA I: Situação vivenciada na escola por Gaby

FONTE: Jogo de Areia Cena I

Esta cena representa a sala de aula de Gaby, composta por vários alunos de ambos os sexos e com exceção dela, todos são ouvintes, a mesma se coloca na carteira em frente ao professor que também é ouvinte. Gaby complementa:

Gaby: “Essa é minha sala de aula, eu sou surda e todos os outros alunos são ouvintes.”

Pesquisadora: Como é essa escola para você?

Gaby: “é muito difícil essa escola para o aluno surdo, lá não tem INTÉRPRETE, só falam, falam, falam. Eu tenho que ver e tentar entender. Eu chamo o professor e peço sempre para ele me ajudar. Só o professor de química me ajuda, me mostra no livro, escreve no meu caderno. Os outros professores das outras disciplinas só falam, falam. O de português sabe um pouquinho de Libras, só.”

Ainda nessa mesma cena, depois de se conversarmos sobre várias outras coisas, achamos necessário pedir maiores explicações sobre como é a dinâmica da escola de Gaby, com o intuito de entendermos o que é e como ela considera a escola ideal.

Pesquisadora: Explica de novo, por favor, com é em sua escola?

Gaby: “No [nome da escola] só tem eu de aluna surda na sala, os outros alunos são todos ouvintes, não tem intérprete, o professor fala, fala, eu peço

ajuda para os professores eles explicam para outro aluno e ele me explica. Quando não entendo eu escrevo e entrego para o professor e ele explica escrevendo. Era importante para mim ter um intérprete lá dentro.

Pesquisadora: Tem algum aluno que sabe Libras?

Gaby: “Só um, tinham dois ano passado, mas [diz o nome] minha amiga que sabe Libras saiu e fiquei muito triste e essa outra (que não saiu) só sabe o alfabeto e um pouco de Libras.”

É interessante percebermos, ainda com relação a cena anterior, que a plaquinha com o nome “Professor Libras” é deixada fora da caixa e do cenário, e em seus relatos por inúmeras vezes a jovem deixa transparecer claramente o quão importante é a figura do intérprete dentro de uma sala regular. Ao ponto, de quando isso não acontece, segundo Gaby, os surdos são sacrificados por não entender o conteúdo em sala e ter que estudar bem mais para compreender o que a escola regular solicita. Essa situação provoca cansaço no surdo no processo de ensino-aprendizagem, que é diferente de sentir preguiça ou de não ter determinação.

Após esse esclarecimento e diante de tantas dificuldades que Gaby enfrenta na escola por ser surda e não ter intérprete, nem tampouco professores que sabem Libras, pedimos para ela se imaginar em uma escola perfeita, na qual caberia a ela a autonomia de decidir o que tem, quem entra e como funciona essa instituição. O que em princípio foi proposto como brincadeira, de maneira não intencional, serviu como fonte riquíssima de informação que foi muito bem explorada nas outras etapas da pesquisa.

Pesquisadora: Vamos fazer uma brincadeira, me diz uma coisa, se você fosse dona de uma escola, como seria essa sua escola?

Obs: Nesse questionamento a intérprete teve de se utilizar de exemplos para o maior entendimento de Gaby.

Gaby: “Eu quero ser diretora. Eu quero fazer um colégio só de alunos surdos, diretor e professor surdo para ensinar. Professor - intérprete na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (do Ensino fundamental) todos surdos. Todos surdos, entendeu? Uma escola com surdos e ouvintes não.”

Pesquisadora: Voltando a cena, você quer mudar alguma coisa dessa cena para ela ficar melhor?

Gaby: quero, posso?

Pesquisadora: Pode.

Após observar a cena inicial, Gaby procura a placa com o nome intérprete de Libras e a coloca a frente de uma boneca localizada ao lado da figura do professor, representando o intérprete. Com essa construção, Gaby consegue representar a necessidade que sente de entender o que os professores falam quando estão explicando o conteúdo oralmente para todos os alunos e esquecendo, muitas vezes, que na sala existem alunos surdos.



FIGURA II: Sala de aula melhor para Gaby

FONTE: Jogo de Areia Cena I: Situação vivenciada na escola

Gaby reconstrói a cena anterior colocando um intérprete ao lado do professor e ressalta:

Gaby: “Sim, agora é melhor sim, é muito importante o professor e o intérprete na sala que tem aluno surdo.”

Pesquisadora: Por quê?

Gaby: O intérprete pode explicar as palavras e vou entender melhor o assunto.

Percebemos no transcurso de toda a pesquisa como Gaby fazia referência à necessidade do ouvinte saber Libras ou da presença de um intérprete, principalmente em sala de aula. Tivemos a mesma percepção quando Gaby construiu sua cena de “Tema Livre”, pois ela provoca uma discussão e mostra que o sujeito surdo tem total condição de se desenvolver

psicologicamente (afetividade e cognição) desde que o assunto seja explicado através da via de maior entendimento deste, a língua de sinais.

Nesta cena, Gaby opta por representar como seria a sua escola ideal. Coloca uma série de bonecos representando os sujeitos surdos e, à frente um professor que sabe Libras. Ela não comenta em nenhum instante se esse professor teria de ser necessariamente surdo, ao contrário, ela afirma que independente ou não de ser surdo ele tem que ter o domínio da Libras. Ao rememorar sua realidade, a aluna explica que:

“Na escola (referindo-se à regular) , os ouvintes juntos eles falam, falam e o professor só fala, fala, e o surdo fica parado sem entender nada. O professor é oral e não explica para o surdo. O professor não sabe Libras, eu fico chamando, chamando e ele não vem. Precisa de um intérprete. Eu chamo um aluno para me ajudar e ele não vem, não quer e eu faço “OK!”. Peço ajuda para outro que sabe mais ou menos as palavras, explica um pouco só. É ruim, muito difícil eu não consigo entender. É ruim tudo junto (ouvinte e surdo). O ouvinte sempre, sempre passa e o surdo perde o ano. É muito ruim, tem que ter muita paciência o surdo.”

De acordo com González Rey (2005b), o desenvolvimento e a transformação do sujeito são embasados na contradição entre o social e o individual. Trazendo esta afirmativa para o contexto de escolarização (sala de aula / escola), são as transformações e a forma como os contextos e processos vão se organizando que se refletem no desenvolvimento desse aluno. Quando se trata então da pessoa com alguma limitação física, sensorial e/ou mental, a maneira, o embate entre o sentido social e individual fica mais acirrado. Se por um lado se quer incluir o aluno surdo, por outro a escola/ professor não favorece o desenvolvimento de suas potencialidades e, no caso específico do sujeito surdo, não se pode pensar em inclusão sem a utilização da língua de sinais.

A importância e o desejo do uso da língua de sinais no contexto social para Gaby é expressa continuamente nas falas da aluna no completamento de frases:

30. Esforço-me diariamente por (EU QUERER CONSEGUIR SEMPRE)
“entendida”

32. Meu maior desejo (EU DESEJAR MAIS) “livro em Libras”

35. Minhas aspirações são (DESEJOS MEUS MUITO) “todas pessoas saber Libras”

Em depoimento da mãe de Gaby, que sempre acompanhou seus estudos e na medida do possível a ajuda a entender dos conteúdos da escola devido ao seu bom domínio da Libras, ela explica a trajetória da filha no seu processo de escolarização ressaltando as limitações existentes que dificultam o maior entendimento de Gaby.

Sandra (48 anos): “Todos os professores da ‘Gaby’ sempre elogiaram ela da seguinte forma: a ‘Gaby’ falta adivinhar o pensamento, entende o professor. Então, o que mais tem dificuldade é em gramática, entendeu? Por que ela não tem as preposições, mas todos os professores gostam dela, por que quando eles conseguem passar alguma coisa em Libras ou em gesto mesmo, ela consegue “pegar”, entendeu? Mas nenhum chegou a dizer assim: a ‘Gaby’ não aprende porque é surda. Por que essa é a dificuldade de todo surdo, de todo professor, que por eles não saberem Libras, eles encontram essa dificuldade.”

Em outro momento, ao lembrarmos a dificuldade que Gaby mencionou ter:

Pesquisadora: Qual foi seu sentimento quando perdeu o ano?

Gaby: “Ano passado foi ruim, as pessoas passavam e fofocavam, eu fiquei muito triste. O professor chato. O surdo quer, tem vontade de estudar. Ano passado, no natal em minha família, todo mundo triste porque não passei, meus amigos surdos, também. Eu e outros surdos mudamos de colégio, porque os ouvintes ficavam tudo “mangando” de mim. Mas eu tenho direito de estudar!”

Por mais que Gaby, a todo encontro ressaltasse continuamente com empolgação o quão valoroso seria se os surdos estudassem juntos, no último encontro com o jogo de areia cuja temática foi livre, no qual ela poderia construir algo de grande valor significativo, mais uma vez, junto à cena de se casar, ela colocou uma sala de aula em que todos os alunos eram surdos e na explicação dela ao final, indagamos mais uma vez:

Pesquisadora: Você fala muito dessas escola que você sonha, certo? Porque você acha que é difícil estudar na escola de ouvintes”?

E mesmo ela já tendo respondendo a esta mesma interrogação de diferentes formas, Gaby conclui:

“Porque surdo junto com ouvinte não tem comunicação, não entende nada. É muito importante ter só surdo dentro da sala porque o professor – intérprete vai ensinar e o surdo vai se desenvolver mais e ensinar melhor. E, no futuro, o surdo passa no vestibular se forma em professor de Libras, em médico, em advogado, pode ser governador ou prefeito, pode ter várias profissões (referindo-se a possíveis ocupações que os surdos podem vir a desenvolver).”

De acordo com Mitjans-Martinez (2004), o sujeito é um ser concreto e dotado de personalidade que é constituída nas experiências e vivências no transcurso da sua vida, e são essas que definirão os sentidos subjetivos a serem elaborados. Neste caso, entendemos que o sentido subjetivo dado por Gaby em seu processo de escolarização foi, na maioria das vezes, envolto por sentimentos não muito positivos: exclusão, decepção por não entender e nem ser entendida, fracasso por ter reprovado por duas vezes e descrença ou desmotivação por não ter em sua sala de aula um intérprete que a pudesse auxiliar no processo de escolarização. Contudo, devido ao contexto social, em primeiro lugar, a família, que sempre demonstrou estar ao seu lado, buscando soluções para a limitação da jovem e possibilitando um contato contínuo e freqüente com outros surdos, o que despertou nela sentimentos de resiliência e de superação, assim como criatividade para superar dificuldades. Tudo isso gerou um novo sentido subjetivo diretamente ligado ao projeto de vida e à questão dos valores sociais.

4.1.3. Da limitação à necessidade de ajudar outros surdos

*Para depois me formar em intérprete de Libras
(Letras Libras) para ensinar os surdos....*

Martinez (2005) explica que a subjetividade humana para Gonzalez Rey é representada como uma macrocategoria, que seria a maior representante da sua psique, sendo

constituída por um conjunto de microcategorias que, além de estarem em contínua articulação entre si, estão profundamente ligadas e interligadas às vivências e experiências do sujeito, fato este que a torna individual e não generalizante.

As dificuldades vivenciadas por Gaby ao longo do seu processo de escolarização fizeram com que ela reelaborasse sua atitude perante o outro: o surdo. O sentido subjetivo relativo à moral pró-social que Gaby constituiu neste trajeto influencia de maneira significativa na tomada de decisão e na elaboração do seu projeto de vida.

Ainda na primeira entrevista em processo, quando perguntamos a Gaby como era sua vida escolar na escolar “oral” (escola regular, formada em sua maioria por ouvintes), ela deu o seguinte depoimento que foi explorado no decorrer de todo o processo:

Pesquisadora: Nessa época Gaby tinha quantos anos?

Sandra: “Nessa época a Gaby tinha sete anos, antes de eu levar para APADA, eu levei para outros colégios, fiquei tentando várias vezes, porque depois eu tirei da APADA e fui de novo em outros colégios.

Pesquisadora: E qual foi a maior dificuldade dela na escola?

Gaby: “Na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª é só falar, falar, mais fácil, me dei bem. Na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª mais difícil, tinha mais disciplinas. O 1º e 2º (referindo-se ao ensino médio) é todo difícil. Química, matemática, tô fraca. Na 6ª, 7ª e 8ª, eu tinha vontade de aprender, mesmo sendo difícil eu chamava o professor e ele ajudava, minha irmã me ensinava, pedia ajuda da mamãe. Eu chamava primeiro uma e depois a outra para me ajudar, só elas duas. Mamãe não sabe nada rsrsrs... brincadeira.”

Sandra: Mas eu sempre te ajudei em história, português, geografia, biologia e física. Só três que eu não sei (inglês, matemática e química).

Gaby: Mas é difícil mesmo.

Dando continuidade a essa conversa, a mãe de Gaby expressa todo o seu sentimento frente às dificuldades que ela e sua filha passaram no início do seu processo de escolarização:

Pesquisadora: E assim, alguma escola até hoje quando você foi matricular sua filha você teve alguma dificuldade?

Sandra: “É... teve... Aqui perto tem um colégio. Ela explica para Gaby que quando foi procurar um colégio, lá me falou que você (Gaby) não pode

estudar junto com aluno ouvinte porque você era surda e era muito difícil a comunicação.”

Gaby: “Só era eu surda e todos os outros alunos ouvintes.”

Sandra: “É que ela não ia aprender nem conseguir estudar. O colégio particular tem muita dificuldade de aceitar o surdo, porque o surdo não acompanha fácil. O colégio particular, você sabe? É 10, 20, 15 matérias, né isso? E o surdo não tem condição de “levar” 15 matérias, ele não tem condição.”

Frente às dificuldades encontradas por Gaby ao longo de seu trajeto escolar, é interessante percebermos como ela constrói o sentido subjetivo que esse processo de escolarização representa. Ao questionarmos o que Gaby queria fazer daqui a um tempo em termos profissionais, ela ressaltou:

“Tanto faz a disciplina que eu vou ensinar. Eu quero ser intérprete. Quando o 1º, 2º e 3º ano acabarem (referindo-se ao Ensino Médio), eu quero entrar na faculdade. Depois que eu estudar muito, eu quero entrar na Universidade, aí me formar e depois escolher uma disciplina para ensinar. Ainda vou ver. Quero me formar em intérprete (Letras Libras) para ensinar, quer ser professora só de surdo, pode ser de português, matemática, qualquer coisa. Eu quero entrar na Universidade e estudar muito para ser intérprete, me aprofundar mesmo, eu sei que é difícil, mas quero aprender, conseguir me formar, para ser uma boa intérprete e no futuro ser um professor de Libras para ensinar o surdo para que ele entenda melhor.”

Esse desejo com relação ao futuro é expresso desde a entrevista inicial, e também foi reafirmado no completamento de frases.

23. Minha principal ambição (VONTADE MAIOR MEU) “entrar faculdade”.

Nos encontros posteriores aprofundamos mais este tema, indagando qual curso ela queria fazer e Gaby prontamente respondeu: “Letras Libras.”

Na continuação do discurso entendemos o porquê da jovem dar tanta importância à difusão da Libras em todos os contextos sociais. Notamos que ela não quer que os outros surdos que virão passem pelas mesmas dificuldades que ela está passando. E ela continua explicando e lembrando um pouco de suas dificuldades como estudante. Gaby expressa em sua fala:

“No meu 1º e 2º ano aprendi pouco, porque os professores não sabem explicar em Libras. Quero fazer um curso para me ensinar a escrever e ler algumas palavras, que tenham um intérprete. Aqui no Piauí tem pouco intérprete, aqui é difícil, tem que ter muita paciência. Tem que estudar com ouvintes, pedir sempre ajuda para ouvintes. Eu quero ajudar outros amigos surdos, a família do surdo também tem que estudar. Eu quero pagar os surdos e outras escolas para ajudar, quero ajudar o professor a ensinar. Ajudar na comunicação. Aqui no Piauí é muito difícil, tem que ter paciência, é importante estudar. É difícil.”

O sentido subjetivo denotado à Libras se torna muito evidente a todo instante no discurso de Gaby, como se a partir deste instrumento, fosse possível que ela desse um novo direcionamento à sua vida e passasse a se desenvolver com mais eficácia. Assim sendo, outra categoria de sentido subjetivo que emerge em sua fala é o grande impasse entre qual a melhor escola para atender à demanda educacional do sujeito surdo: uma escola regular ou uma escola só de surdos? E é sob esse questionamento que vamos nos debruçar neste próximo quesito da pesquisa com Gaby, no qual ela justifica sua escolha e aponta soluções plausíveis para o melhor desenvolvimento do surdo; desenvolvimento este, seja no nível cognitivo e/ou social, e/ou psicológico que se encontra atrelado constantemente à aquisição da Libras.

4.1.4. Libras na escola regular ou a escola de surdos

Iniciamos a discussão relembando Dorziat (2009) que adverte acerca da ausência coesa de movimentos educacionais entre o surdo, motivo este que dificulta a formação da identidade surda, pois se tornam necessários cenários e locais que possibilitem e estimulem o diálogo entre diferentes opiniões, valores e atitudes para o fortalecimento da cidadania surda. A discussão acerca deste último sentido subjetivo, de acordo com as informações trazidas por

Gaby, é um resgate de todas as dificuldades por ela descritas, evidenciadas por uma construção subjetiva marcada pelo desejo de evoluir social, emocional e cognitivamente.

Iniciamos a discussão expondo alguns complementos de frase que ajudam a compreender o sentido subjetivo dado a Gaby relativo a educação do surdo.

6. Na escola (ESCOLA) “Libras”

10. A leitura (LER) “livro e não entende”

30. Esforço-me diariamente por (EU QUERER CONSEGUIR SEMPRE) “entendida”

35. Minhas aspirações são (DESEJOS MEUS MUITO) “todas pessoas saber Libras”

48. Minha opinião (EU OPINIÃO) “quero curso de Libras nas escolas”

62. Meu maior prazer (MEU MAIOR FELIZ) “Conversar pessoas saber Libras”

A pesar de percebermos que Gaby é uma aluna esforçada em seus estudos, existem limitações didáticas e atitudinais que a impedem de progredir. No caso da surdez, como defende Vygotsky (1997), o acesso à língua de sinais é a única maneira de se ensinar o aluno surdo e auxiliá-lo em seu desenvolvimento. E os defensores da educação de surdos, tais como Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000, 2006), Strobel (2008) e Perlin (1998, 2003) acreditam que o surdo junto com outro surdo desenvolve-se significativamente em todas as áreas. Nos relatos, percebemos que Gaby não tem sua necessidade básica atendida, que é a de um intérprete em sala de aula:

“O professor é oral e não explica para o surdo, eu fico chamando, chamando e ele não vem. Precisa de um intérprete, e continua: Muito difícil essa escola para o aluno surdo, lá não tem intérprete, só falam, falam, e eu tenho que ver para tentar entende. Eu chamo o professor e peço sempre para ele me ajudar, só o professor de química que me ajuda, me mostra no livro, no meu caderno e escreve. Os outros professores das outras disciplinas só falam, falam. O de português sabe um pouquinho de Libras só.”

Gaby acrescenta que por mais que os colegas de sala gostem dela, eles não sabem e nem conseguem ensinar para ela, e alguns professores copiam no caderno dela a explicação, como se isso fosse facilitar seu entendimento. Esse sentimento de desconforto em perceber que não aprende porque não está entendendo e que não está entendendo porque não estão

usando com ela o melhor canal de comunicação (gestual), propicia um sentimento de indignação, por não estar sendo respeitada em suas limitações, pelo contrário, neste ambiente em que ela vivencia sua educação, em alguns instantes, parece que sua deficiência não é vista, pois segundo ela afirma: “O professor só fala, fala.”

Ainda dando continuidade a este diálogo , perguntamos:

Pesquisadora: Assim ficaria bom?

Gaby: “Ficaria sim.”

Neste instante, Gaby pega a palavra ‘surdo’ para colocar à frente da aluna que a representa e continua:

“Tem pouco aluno, agora eu quero colocar todos os alunos surdos dentro da mesma sala. Pode?”

Após resposta afirmativa ela conclui aquele momento dizendo:

“Agora está bom, todos os alunos são surdos e tem professor e intérprete. Isso é muito importante, os surdos aprendem melhor, vão se desenvolver mais.”

Depois de vários encontros pedimos que Gaby nos explicasse como seria a escola ideal para ela, e ela responde:

“Uma escola boa para mim seria o aluno ouvinte me ajudando, o professor sendo intérprete, precisa, é muito importante para me ajudar a desenvolver e aprender, para no futuro me formar. Tenho muita vontade de desenvolver, crescer e entrar na faculdade.”

Até este momento, percebemos que Gaby concorda com a escola inclusiva, pois bastaria um intérprete ou um professor que soubesse libras para facilitar sensivelmente seu processo de ensino e aprendizagem. Contudo, como na Epistemologia Qualitativa defendida pela Teoria da Subjetividade de Rey (2005a), há um contínuo processo interativo-constutivo do conhecimento, durante os encontros posteriores buscamos formas diferenciadas para fazer a mesma pergunta, mas em alguns momentos não foi necessário nem perguntar, pois ela já foi explicando sobre seus anseios quanto à educação do aluno surdo.

Primeiramente perguntamos por meio de metáforas, e tornou-se necessário ressaltarmos:

Pesquisadora: Se você fosse dona de uma escola, como seria essa escola? (Obs.: A intérprete teve que explicar este questionamento por meio de exemplos).

Gaby: Eu quero ser diretora. Eu quero fazer um colégio só de aluno surdo, diretor e professor surdo para ensinar. Professor e intérprete na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª todos surdos. Todos surdos. Entendeu? Uma escola com surdo e ouvinte não.

Ao construir seu projeto de vida, na caixa de areia, Gaby pede para dar um depoimento ao explicar a cena:

“Oi! Meu nome é “Gaby”, meu sinal é (faz seu sinal), no futuro eu quero me formar na Universidade para depois trabalhar e ganhar dinheiro. Quero me formar em Letras Libras. Nessa cena eu fiz os alunos surdos juntos estudando para o vestibular e passando na Universidade. O professor está ensinando para todos os alunos surdos, só surdos. Para no futuro se formarem e desenvolverem muito, aprendendo sempre mais. Entendeu? O intérprete ensina em Libras para o surdo desde criança, assim eles (surdos) vão aprender mais. No futuro serão bem inteligentes. Entendeu?”

Em outra fala, ainda comentando acerca de seus anseios futuros, perguntamos o que ela pensava ser o vestibular, e ela responde:

“No vestibular é difícil, ler e escrever em português é difícil. Tem que treinar, treinar, treinar muito. Se não estudar perde, fica de recuperação. De manhã e de tarde vai e volta pro colégio, é difícil. Eu quero intérprete para clarear minha mente. É difícil Universidade e Faculdade para entrar tem que acertar primeiro no vestibular. Para depois me formar em intérprete de Libras (Letras Libras) para ensinar os surdos.”

Continuamos a discussão:

Pesquisadora: Você acha que seria bom se existisse uma escola só de alunos surdos?

Gaby: “Só surdo em uma sala com intérprete seria melhor. Seria bom todos os surdos juntos. Ouvintes não, só surdos, todos surdos dentro de uma sala com intérprete seria muito importante.”

No último contato, em uma das últimas falas também perguntamos como ela pensa que seria a escola ideal e por que, e Gaby mais uma vez é categórica:

“O surdo junto, todos os surdos aprendem mais. No futuro estudando juntos conseguem se formar. O certo é surdo estudar junto com surdo e ouvinte junto com ouvinte. É importante o surdo se desenvolver, todos os alunos surdos querem aprender. Surdo estuda junto com ouvinte não pode, porque não tem intérprete e o professor só fala, fala, fala. Porque em outros estados tem intérprete, os surdos aprendem mais, são mais inteligentes, eles se formam. Aqui no Piauí é difícil porque não tem intérprete.”

A cena a seguir refere-se ao último encontro formal para pesquisa que tivemos.



Professor - INTÉRPRETE

FIGURA III: Projeto de Vida de Gaby
FONTE: Jogo de Areia Cena III: Projeto de Vida

E é a própria Gaby quem descreve e explica a cena construída:

“No futuro eu quero me formar na Universidade para depois trabalhar e ganhar dinheiro. Quero me formar em Letras Libras. Nessa cena eu fiz os alunos surdos juntos estudando para o vestibular e passando na Universidade. O professor está ensinando para todos os alunos surdos, só surdos. Para no futuro se formarem e desenvolverem muito, aprendendo sempre mais. Entendeu? O intérprete ensina em Libras para o surdo desde

criança, assim eles (surdos) vão aprender mais. No futuro serão bem inteligentes. Entendeu?”

Ao finalizar com esta cena Gaby explicita seu real desejo pela efetivação da escola de surdos como mais um fator que contribuiria para a ampliação dos conhecimentos dos surdos e, conseqüentemente, um maior desenvolvimento e aproveitamento do potencial cognitivo, emocional e social do surdo. Esse desejo de Gaby corrobora perfeitamente com os estudiosos que defendem que a educação e futura inclusão da pessoa surda inicia-se na escola surda (SKLIAR, 1997, 2005, LACERDA, 1998, 2000, 2006, STROBEL, 2008, PERLIN 1998, 2003).

4.2 A história de CARLOS

Carlos mora longe dos pais há quatro anos, por isso todas as informações acerca da sua infância e início da sua vida escolar foram dadas pelo próprio jovem. A família de Carlos mora em São Paulo (capital) e é composta por dois irmãos e uma irmã, sendo que ele é o primogênito. O pai (50 anos), a mãe (43 anos) e os irmãos são todos ouvintes. Carlos nasceu em São Paulo e conta que sua mãe sempre lhe explicou que sua surdez foi diagnosticada logo cedo (antes de um ano), justamente porque ele havia nascido lá, onde a Medicina é mais avançada. Segundo ele, a surdez é decorrente de problemas que ocorreram ainda na gravidez, mas não soube explicar quais foram esses problemas. Apesar de sua família não dispor de recursos financeiros, sempre foi muito assistido, tendo recebido atendimento médico-terapêutico (fonaudiológico) desde cedo.

Carlos afirmou que aprendeu Libras entre os três e quatro anos numa creche naquela capital e que, somente aos cinco anos, ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola regular. Ele relatou que achava muito estranho o fato de não falar nem conseguir se comunicar, o que parecia muito fácil para as outras crianças. Contudo, na sua família todos se esforçaram para aprender Libras e o ajudavam muito em todas as atividades que necessitava, como também no seu processo de aprendizagem. Ainda que tivesse todo esse suporte, Carlos foi reprovado duas vezes, na 1ª e na 3ª séries do Ensino Fundamental.

Ele se recorda de que na sua infância e adolescência brincava muito com seus primos e colegas/vizinhos e que aos 17 anos foi estimulado pelo pai a fazer um curso de digitação. Aos 18 anos, começou a trabalhar pela primeira vez em uma rede de supermercados como auxiliar administrativo, função esta que o despertou para a importância do trabalho e a conquista da independência financeira.

Aos 21 anos conheceu uma garota através de um site de relacionamento na internet, com a qual se envolveu. Esse foi o motivo de sua mudança para Teresina. Desde o final de 2005, Carlos mora em um pensionato em Teresina. Assim que chegou, procurou a ASTE para estabelecer contato com outros surdos e saber um pouco mais sobre os surdos dessa cidade, o que lhe permitiu criar grandes amizades, um vínculo mais forte com a cidade e um direcionamento para o mercado de trabalho local, tendo trabalhado como auxiliar administrativo em algumas empresas da cidade.

Atualmente, Carlos tem 25 anos, estuda na 1ª série do Ensino Médio em uma escola pública, à tarde trabalha nos serviços gerais em um shopping da cidade e dedica o turno da noite à realização de um curso de computação, bem como para estudar as matérias escolares

e, em outros momentos, visita a casa da namorada, que também é surda. Carlos não pensa em retornar para São Paulo. Ele é idealista e acredita na potencialidade do surdo, de modo que espera vê-los cada vez mais realizados, reconhecidos socialmente e com destaque profissional.

No decorrer dessa pesquisa, foi possível destacarmos alguns pontos bem marcantes para Carlos e, a partir desses, definir os sentidos subjetivos a serem explorados em consonância com os objetivos da pesquisa.

4.2.1 A aquisição de conhecimentos

Um aspecto que nos chamou bastante atenção desde o início das atividades com Carlos é a importância que ele dá à escola e à aprendizagem. Pelo próprio histórico deste jovem, percebemos que sua família desde muito cedo estimulou sua participação na vida acadêmica, fato este que resultou em significativo empenho aos estudos.

Desde a entrevista inicial, Carlos destaca a escola como sendo o principal elo entre pessoa e ascensão profissional e social, pois independente das limitações, físicas, cognitivas e/ou sensoriais acredita que todo esforço destinado a aprender gera condições favoráveis no futuro.

1. Gosto (EU GOSTAR) “eu muito gostar da escola é mais importante”
6. Na escola (ESCOLA) “Eu quero escola mais aprender coisa boa”
17. Desejo (EU QUERE MUITO) “eu quero vontade escola vestibular”
23. Minha principal ambição (DESEJO MEU MAIOR) “eu desejo mais escola”
37. Minha vida futura (VIDA FUTURO MEU) “eu estudar futuro é vida, sabedoria.

Nessas sentenças, percebemos a importância que Carlos atribui à escola, como local capaz de fazer o aluno aprender, se desenvolver e construir um futuro promissor. Esse desejo de aprender sempre mais, mostra-nos também a determinação deste jovem que não percebe a surdez como obstáculo. A consciência de que estudar é importante, de que só através dos estudos podemos construir um futuro social e financeiro seguro, não impede Carlos de apontar algumas dificuldades existentes em seu processo de escolarização, mas é a vontade de superar tais obstáculos que o faz dedicar-se cada vez mais aos estudos.

Assim como Gaby, percebemos que Carlos enfrenta as dificuldades (como a surdez, por exemplo) resignificando-as e buscando sua superação. O sentido subjetivo atribuído ao estudo e até mesmo à construção da sua vida é explicado por Mitjáns-Martinez (2005) e González Rey (2005a) quando ressaltam que o sentido subjetivo que se atribui a uma determinada situação, coisa, ou pessoa etc. é resultante da soma das experiências e espaços dinâmicos dos quais a pessoa faz parte, que se convertem constantemente à formação de sua subjetividade.

Em outras palavras, a valorização que Carlos atribuiu durante toda a sua vida aos estudos, constitui atualmente um sentido subjetivo essencial na construção da sua subjetividade, e o esforço que empreendeu nesse processo caracteriza-se como expressão da atuação do sujeito. González Rey (2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006) afirma que a subjetividade é constituída a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o contexto e que são as particularidades vivenciadas e a maneira como se percebe a realidade que faz de cada indivíduo um ser único e inigualável.

4.2.2 O sentido subjetivo atribuído ao processo de escolarização

Ainda que apresente enorme desejo de se desenvolver cognitivamente e de prosperar na vida, Carlos aponta falhas na forma como se ensina ao surdo na escola regular e, segundo ele, são essas falhas que são responsáveis pelo fracasso escolar e profissional do sujeito surdo.

24. Eu prefiro (EU PREFERIR ou EU GOSTAR MAIS) “eu precisa mais intérprete.”

31. Para mim é difícil (EU ACHAR MUITO DIFÍCIL) “significado entender”

Durante as entrevistas em processo, Carlos ressalta que a dificuldade de acesso a intérpretes na escola é o principal problema que o surdo tem, pois segundo o mesmo o surdo não entende o significado de algumas palavras. É interessante ainda expor, que ainda em nosso primeiro contato para convidá-lo a participar da pesquisa Carlos ressaltou que seria uma troca, por ele saber que nós possuíamos algum conhecimento em Libras ele disse que iria me ajudar em minha pesquisa, mas que eu teria de ensiná-lo o significado e o sinal de algumas palavras em português. E assim foram pautados nossos encontros em constantes trocas de conhecimento e aprendizagem mútua. A partir daí começamos a especular sobre sua vida

acadêmica e possíveis aspirações e dificuldades que rodeiam e rodearam todo esse desenvolvimento acadêmico.

Pesquisadora: E hoje, na sua escola, como é?

Carlos: “Na minha escola não tem intérprete, os outros alunos não sabem Libras e os professores são ouvintes, é difícil.”

Pesquisadora: Você gosta de sua escola?

Carlos: “Gosto, mas lá não estudo nada de Libras, todos são ouvintes, mas eu gosto. Mas se ensinassem em Libras era melhor, eu ia pensar melhor, entender melhor e me desenvolver.”

Percebemos mais uma vez como o aluno surdo atrela sua dificuldade nos estudos a não utilização da Libras em sala de aula, podendo esta ser amenizada com a presença de um intérprete em sala de aula ou, até mesmo pelo professor, caso este tenha como mais um recurso didático, a língua de sinais. Após a discussão acerca de sua sala de aula real, pedimos para Carlos representar no Jogo de areia como seria sua sala de aula ideal, ou melhor, o que ele mudaria em sua atual sala de aula para que a mesma ficasse mais proveitosa para seus estudos.



FIGURA IV: Representação de uma sala de aula ideal para Carlos

FONTE: Jogo de Areia I de Carlos

Carlos representa nesta cena uma sala de aula composta por alunos ouvintes, um aluno surdo, um professor ouvinte e um intérprete de Libras. Ao explicar, afirmou que se em sua escola houvesse ao menos um intérprete, a situação do aluno surdo seria diferente. Para enfrentar essa dificuldade, Carlos pensa em uma escola ideal, uma escola em que o surdo teria

acesso ao conhecimento de forma mais fácil e, conseqüentemente, obteria mais êxito acadêmico e profissional.

Pesquisadora: Você considera que assim está bom ou deseja mudar alguma coisa na sua sala de aula?

Carlos: “Eu quero os surdos juntos e não separados, estudar com ouvinte é muito difícil. No futuro, tenho vontade dos surdos estudarem juntos, estudar juntos com intérprete e todos os surdos conseguiriam se desenvolver. Entendeu?”

Pesquisadora: Se você fosse diretor de sua escola, como seria essa escola?

Carlos: “Eu ia mandar, mandar, mandar, trabalhar muito e ganhar muito dinheiro. Eu entendi a pergunta, estou brincando. Eu só quero surdo junto de surdo. Eu diretor, quero surdo estudando junto com surdo o professor ensina só para os surdos.”

Pesquisadora: Como seria o professor?

Carlos: “Na escola que estudo, ele é ouvinte e precisa de um intérprete para os surdos, mas não tem. Se eu fosse diretor, ensinava Libras para os professores. É bom no futuro os professores ouvintes aprenderem Libras para ensinar aos surdos. Se eu fosse diretor da escola, todas as pessoas seriam surdas. Os surdos estudando juntos e o professor surdo ensinando, não ia precisar de intérprete.”



FIGURA V: Representação da sala de aula de Carlos se ele fosse o diretor
FONTE: Caixa de Areia I de Carlos

No momento do diálogo, Carlos retira de cena a boneca que representava o intérprete e coloca a palavra SURDO e Libras na frente do professor, representando com isso seu anseio de que o professor tenha acesso a Libras e utilize esse recurso para ensinar aos surdos. Vygotsky (1997) afirma que o surdo deve ser ensinado na sua língua natural, língua de sinais, cabendo, portanto, aos pedagogos repensarem suas práticas e criarem novos recursos e/ou mecanismos para o ensino do sujeito surdo, além de as escolas favorecerem materiais técnicos e pedagógicos necessários à prática dos pedagogos e tudo isso em consonância com a família e a sociedade.



FIGURA VI: Recorte da representação da escola de Carlos se ele fosse o diretor
FONTE: Caixa de Areia I de Carlos

É interessante percebermos que Carlos produz novos sentidos quanto à educação dos surdos, não só para si, mas de maneira geral. Ele percebe a educação como algo que pode modificar sua condição social, percebe ainda o quão desafiador é estudar em uma escola para ouvintes, na qual não há intérprete e tampouco o professor sabe a língua de sinais. Nesse cenário, a educação para Carlos está associada ao sentimento de liderança em prol social. Assim, o estudar junto com outros surdos ganha uma conotação especial, pois em um mesmo ambiente, os surdos estariam vivenciando as mesmas limitações, dificuldades e possibilidades. A educação se apresenta como fator motivacional e propulsor da independência e do desenvolvimento do surdo.

A escola ideal para Carlos é a escola que favorece a aprendizagem e o progresso do aluno surdo. E, independente de ser em uma escola ou sala só para surdos, de ser em uma escola regular com ouvintes e surdos, ele elenca a utilização da Libras como o principal agente de transformação do surdo. Essa compreensão vai ao encontro do que afirmam Perlin, Thoma e Lopes (2004) e Strobel (2008) que avaliam que somente através da apropriação da

língua de sinais e do contato com outros surdos é que o surdo torna-se capaz de construir sua identidade, sua cultura e reconhecer-se como um sujeito ativo, capaz de interagir em seu contexto social.

De acordo com González Rey (2006a), a aprendizagem situa-se na interface entre os aspectos cognitivos e emocionais. Ao envolver os aspectos emocionais, o autor nos leva a perceber que a aprendizagem só pode ocorrer se for explorada e definida pelo próprio sujeito, dependendo, portanto da dinâmica de quem quer aprender. Ao enfrentar o contexto em que vive, o sujeito o faz tendo em vista a dinâmica de suas configurações subjetivas.

No caso de Carlos, o que percebemos é que o sentido subjetivo que ele atribui à escola é resultante de um choque entre a sua escola real, na qual estuda e a escola que ele acredita ser ideal, aquela formada somente por sujeitos surdos. Para ele, a escola tem a função de ensinar, fazer o aluno se desenvolver, auxiliar o aluno a entrar em uma faculdade, ser um elo entre este e sua ascensão futura. No entanto, como ele não vê a sua atual escola realizando esta função, principalmente com ele, que é o único surdo de sua sala, ele acredita que o melhor seria ter uma escola só para surdos. Chegamos a essa conclusão por que quando solicitamos que modificasse sua sala de aula atual, ele coloca a figura de um intérprete. Percebemos que não é necessariamente a vontade de se isolar e aprender somente com surdos, mas o desejo de se perceber aprendendo e entendendo o que o professor quer ensinar.

Contudo, por não perceber avanço nem tão pouco desenvolvimento significativo do surdo na escola regular, nos molde em que esta funciona, ele prefere uma escola só para surdos, pois nesse ambiente haveria um professor que o ensinaria de modo que ele entendesse, através da Libras, ao tempo que este também iria satisfazer seus anseios e as dúvidas quando estas ocorressem, o que não ocorre em sua escola regular. Ao compararmos neste aspecto Carlos com Gaby, percebemos que enquanto Gaby tem um desejo por interprete em sala de aula, Carlos defende o posicionamento, na maioria das vezes, de uma escola formada por sujeitos surdos. Ao ser comparado com Gaby, percebemos que enquanto Gaby almeja um interprete em sala de aula com alunos ouvintes, Carlos, na maioria dos momentos prefere uma escola ou grupo, só constituído por surdos.

4.2.3 O sentido subjetivo da liderança e do trabalho

Desde muito cedo, aos 17 anos, Carlos foi estimulado pela família a se aperfeiçoar e desenvolver através de cursos de qualificação, tendo ingressado no mercado de trabalho aos 18 anos, participar da Associação Surdos ainda em São Paulo, manter contato com outros surdos e estudar como maneira de se desenvolver e mais futuramente adquirir independência financeira e ascensão social.

Como ele próprio ressalta inúmeras vezes em sua fala: “Quero todos os surdos se desenvolvendo e quero ganhar dinheiro, muito dinheiro”. E é essa motivação à liderança e à independência financeira com conseqüente ascensão social, que faz com que ele atribua um sentido subjetivo ímpar à mobilização do grupo em prol social, por intermédio do desejo em desenvolver-se.

Carlos percebe a necessidade dos surdos em se unirem e se mobilizarem pelos mesmos objetivos de mudanças em prol do desenvolvimento social dos mesmos. A liderança entra como aspecto mobilizador, e o desejo em ascender socialmente gera sentimentos de motivação no mesmo e conseqüentemente favorece a construção do sentido subjetivo desta liderança e do e pelo trabalho.

Por meio do trabalho, Carlos acredita ser capaz de conquistar independência financeira e se desenvolver melhor na sociedade, garantindo assim, um futuro seguro. Além do trabalho, percebemos em Carlos, luta pela superação de limites, busca por desafios, conquistas a alcançar, tudo envolto numa enorme perseverança, que é indispensável às pessoas que querem adquirir autonomia. Percebemos essas questões em alguns itens do completamento de frases:

11. Meu futuro “ter bom salário, eu casar e ter filhos.”

21. O trabalho “eu muito gostar trabalho profissão minha”

43. Luto “Eu lutar futuro bom”

46. Esforço-me (EU TRABALHAR PARA) “trabalho coisa bom, ótimo ter”.

A questão do trabalho aliada às instâncias motivadoras ficou bem explícita na construção da cena do “Tema Livre”. Nesta cena, Carlos representou vários tipos de profissionais em um mesmo cenário, sendo todos incentivados pelo governo a trabalhar.



FIGURA VII: Cena de “Tema Livre”, construído por Carlos
FONTE: Jogo de Areia “Tema Livre” de Carlos

Nesse sentido, o governo garantiria tanto o investimento financeiro, possibilitando ao sujeito surdo estruturar seu próprio negócio, como favoreceria a propagação e o incentivo ao ensino da Língua de Sinais Brasileira em escolas e órgãos públicos, assim como nos demais ambientes. Posteriormente à representação de sua cena, o próprio Carlos explicou o que representou:

“Frentista, policial, biólogo, serviços gerais, administrador de empresas, mecânico, pedreiro, enfermeiro, dentista, digitador, professor, todos deveriam estudar e o governo investir para todos se desenvolverem e no futuro serem bons em seus trabalhos e ganhar seu próprio dinheiro. E a FENEIS ofereceria curso de Libras para todos os professores.”

“É importante o surdo na sociedade. É importante também que enfermeiros, médicos, dentistas, administradores saibam Libras, para existir comunicação. Se todo mundo soubesse Libras, o surdo se comunicaria melhor e as pessoas entenderiam o surdo e poderiam ajudar a eles e assim, o surdo se desenvolveria melhor.”

Desde a representação da cena a sua fala, observamos que Carlos percebe a necessidade de trabalhar como sendo indispensável ao crescimento do sujeito surdo, pois o ganho financeiro em sua opinião “é bom” e é resultado do desenvolvimento dele. E o mesmo nos mostra a relevância do ensino e da aprendizagem da Língua de Sinais a todos os setores da sociedade: público, privado; saúde, educação, economia, comércio, prestação de serviços e outros. Entendemos com isso que a Libras, ou o acesso a ela e sua divulgação, ultrapassa a questão de ser uma língua para surdos e assume o lugar de principal instrumento no processo de integração das comunidades surda e ouvinte.

Nos instrumentos, Carlos demonstra sua vontade de “ganhar dinheiro” e a certeza de que só por meio dos estudos e da difusão da Libras isso seria possível. Além disso, ele também demonstra a questão do *status* social, e isso se torna importante a partir do momento em que ele pode pensar no futuro com base na necessidade de desenvolvimento e ascensão pessoal

De forma clara, o desenvolvimento do surdo para Carlos está ligado à aquisição da Libras e é um “sonho” dele, como veremos a seguir, que essa aquisição realmente ocorra.

4.2.4 O desenvolvimento dos surdos

De todos os participantes do estudo, Carlos foi quem se mostrou mais preocupado com a questão do surdo enquanto sujeito excluído e desprovido de oportunidades educacionais ou sociais e, a partir da realidade que vivencia, considera que essa situação poderia ser bem diferente. Essa preocupação era constantemente reforçada em todos os encontros. Carlos demonstrou preocupação não só com o seu desenvolvimento, mas com a ascensão de todos os surdos, uma vez que ele possuía um padrão diferenciado de desenvolvimento do sujeito surdo, resultante da sua vivência em São Paulo. Nesse sentido, ele demonstra determinação para ajudar e mobilizar outros surdos a buscarem o mesmo crescimento, desenvolvimento e independência.

“[...] no futuro, tenho muita vontade dos surdos estudarem juntos, aprender Libras, estudar junto com intérprete e todos os surdos conseguiriam se desenvolver.”

Percebemos que Carlos é um jovem que é motivado pela vontade de “crescer” em sua vida, que deseja que o mesmo ocorra com os demais surdos. A capacidade imaginativa de

Carlos é muito forte, ao tempo que demonstra capacidade de liderança e mobilização de grupos.

4.3 A história de Cristina (Cris)

Cris é uma jovem de 21 anos que faz parte de uma família composta por mais quatro pessoas (pai, mãe, e dois irmãos) na qual todos são ouvintes. Os pais estão juntos a quase 25 anos, mas não oficializaram a união. O genitor de Cris tem 39 anos, estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental e atualmente exerce a função de gari na Prefeitura Municipal de Teresina, tendo uma rotina diária bem densa, pois sai às 7:00 horas da manhã e retorna às 17 horas. A mãe tem 40 anos, estudou até 8ª série do Ensino Fundamental e trabalha como empregada doméstica, sai diariamente de casa às 6:00 horas da manhã e retorna às 18 da tarde. Cris é a filha mais nova, com diferença de dois anos para o segundo irmão e de três anos para o primeiro. Atualmente, mora com os pais e os dois irmãos e tem como vizinhas sua avó e uma tia, pelo lado materno. Ressaltamos que essa tia que mora ao lado de sua casa, a única pessoa da família que compreende e sabe se comunicar um pouco em Libras.

De acordo com relatos da mãe, ainda na entrevista inicial, Cris ficou surda aos quatro anos de idade em consequência de uma meningite, pois foi atendida em um hospital público da cidade e somente após três dias de febre muito alta o médico decidiu fazer o exame de pulsão, no qual foi detectado tardiamente um quadro muito sério de meningite que deixou Cris surda. Na ocasião os médicos alertaram a mãe sobre a possibilidade de surdez em consequência da doença.

Antes desta patologia, a mãe contou-nos que Cris era uma criança normal como qualquer outra, já falava, andava, freqüentava o Jardim I na educação infantil, sabia o nome das cores e reconhecia muitas letras do alfabeto. No momento da entrevista ocorreu um fato interessante, pois Cris disse que não sabia o porquê de ter ficado surda, que ninguém nunca explicou para ela, por mais que a mãe colocasse a todo instante que ela sabia tudo que ocorrera e que sempre havia lhe contado tudo. Na entrevista, Cris afirmou que quando era criança ouvia muito bem, mas que de repente tudo sumiu:

“Eu criança, pequena, eu ouvia tudo, era muito bom, depois acabou, acabou. Mudou tudo, fiquei doente, depois não ouvia, perdeu tudo. Com quatro anos, o som sumiu, não ouvi mais nada, nada, só avião, carro, moto e mais nada, quando mamãe me chamava não ouvia, acabou tudo.”

A mãe explica que quando a filha ficou surda, ela a levou a APAE para consultar a equipe médica de lá, mas não fez nenhum tratamento com especialistas, alegando ter sido por

falta de dinheiro. Foi na APAE que, ainda criança, Cris começou a ter seu primeiro contato com a língua de sinais. Desde os sete anos, Cris frequentava a escola regular, e a mãe reconheceu que sempre foi difícil a aceitação por parte dos professores, frente à limitação da criança em sala e que sempre tinha que ir à escola explicar aos professores que a sua filha era surda.

Aos dezessete anos, Cris começou o curso de Libras ofertado pelo CAS, que servia também de suporte e reforço às atividades escolares da escola regular. Ainda hoje, a mãe de Cris reconhece que só quem sabe um pouco de Libras na família é uma tia da jovem que mora ao lado de sua casa. Com exceção da mãe que relata ter iniciado o curso, mas que abandonou logo, os outros membros da família (pai e irmãos) nunca aprenderam Libras, justificando que era por falta de tempo e pelo fato de perceberem que Cris conseguia entendê-los através da leitura labial. Os familiares tentaram criar uma linguagem própria para se comunicar com Cris, mas isso pouco ocorre, segundo a mesma.

Atualmente, Cris tem 21 anos, cursa o 1º ano do Ensino Médio, repetiu o ano três vezes (uma na 7ª série do Ensino Fundamental, outra na 8ª série do ensino fundamental e, atualmente, o 1º ano do Ensino Médio). Recebe auxílio de um vizinho, que não sabe Libras, na realização das atividades da escola, principalmente nas disciplinas de química, física e português. É uma jovem, que segundo ela mesma, não sai de casa, tem muita vontade de trabalhar, mas seus pais não deixam e sua rotina semanal se resume a ir de casa para a escola, uma vez que até as reuniões da ASTE nos sábados à tarde, já não frequenta há mais de seis meses.

No decorrer dos encontros durante a pesquisa, começamos a compreender a dinâmica da vida de Cris, o que merece destaque pelo fato de não percebermos o envolvimento da família em seu processo de desenvolvimento não só escolar, mas humano.

Foi possível elencarmos os principais sentidos subjetivos desta jovem frente ao seu processo de escolarização, seus projetos futuros e, ainda, em relação a seu desenvolvimento pessoal.

4.3.1 A escola de ouvintes: um desafio, “tenho que ter muita paciência!”

Em um de nossos encontros, conversamos sobre seu processo de escolarização, o interessante é que ela não teve acompanhamento médico-terapêutico quando criança, pois logo após o início de sua surdez, o único atendimento que teve foi na APAE, para aprender o português sinalizado, já que na época não existia o ensino de Libras propriamente dito e, após

os 16 anos, começou a frequentar o CAS, quando então teve acesso à Libras e aumentou seu conhecimento acerca de outros surdos. O que nos chama atenção é o fato de Cris sempre ter estudado em escola regular e demonstrar um grande interesse por aprender a ler e escrever português.

“Eu gosto da escola, mas é difícil por que fico só, todos os alunos são ouvintes e eu não entendo nada. Tenho que ter muita paciência, por que ser surda é muito difícil. Quero pelo menos outro surdo na sala para sentar e ficar conversando.”

No completamento de frases, Cris enfatiza ainda mais seu desejo de aprender:

3. Gostaria de saber (EU QUERER SABER) “Eu querer saber ler.”

36. Meus estudos (EU ESTUDAR) “Eu estudar gostar português palavra aprender.”

68. O estudo (ESTUDAR) “Eu estudar gostar.”

Contudo, apesar de a aluna demonstra que gosta de estudar e tem uma grande vontade em aprender português, na construção da cena I na caixa de areia, cujo tema proposto foi “Cena de Sua Vida Escolar”, ela pontua claramente as dificuldades que tem para conseguir aprender. Ela construiu uma cena formada por cinco alunos, no qual apenas uma era surda (a aluna diz que esta é ela) e que sentava na primeira carteira à frente do professor. Nessa sala construída não possuía intérprete e não havia interação entre alunos ouvintes e a aluna surda e nem tão pouco entre o professor e esta aluna.

Ao solicitarmos que a mesma relatasse como se sente nesse ambiente ela ressalta mais uma vez:

“ O professor fala, fala, mas eu não entendo nada, só fico olhando, não ouço nada. Olho e escrevo as palavras do quadro no caderno, mas só as que eu entendo. Não entendo muito, não entendo nada. Os professores falam muito rápidos, eu quero um intérprete na sala, o intérprete é muito importante.”

Mesmo frente a essa dificuldade de compreensão do que o professor quer repassar aos alunos durante a aula, Cris considera muito importante a escola, quando diz:

Cris: “A escola é importante, é bom, tem que estudar, fazer a atividade, é muito bom.”

Pesquisadora: porque você acha a escola importante?

A princípio, ela fica sem responder, mas depois de um certo tempo, ela explica:

“Porque se não estudar, vou perder o ano e mamãe briga. Eu tenho que passar, tenho que estar na escola para poder passar.”

E, mesmo ela demonstrando esse interesse houve um momento, ainda na construção dessa cena, que a aluna demonstra seu cansaço frente a essa realidade:

“Eu sempre vou ao colégio. Chego, sento e digo “tudo bom?” (a aluna representa o sinal) aos outros alunos, e ninguém responde. Os professores falam, falam e eu não entendo nada. Todas as matérias são boas, mas matemática, física e química são muito difíceis, eu estou sempre perdendo (referindo à repetir de ano) porque não sei de nada. Só faço trabalho para entregar ao professor. Ele junta todos os trabalhos e a nota fica boa, os professores não fazem nada para me ajudar, tem que ter paciência. Eu fico muito triste, mas preciso de ajuda, às vezes tenho preguiça de ir para o colégio. É difícil não estou aprendendo. As disciplinas são difíceis e só faço trabalho.”

Noutro momento ao relembrar a escola, na qual estudava até o ano passado (2009), relembra também que sentiu muita dificuldade pelo fato dos professores não saberem Libras e, em alguns casos, esses mesmos professores caçoavam com ela por ser surda, como ela afirma demonstrando mágoa e insatisfação.

“Acho que os professores têm preguiça de aprender Libras, a comunicação é muito difícil, e sempre é problema. A escola passada (a aluna cita o nome) é ruim, professores não sabem Libras, não tem intérprete. Os professores só queriam que eu fizesse prova e eu errava sempre. E tinha outro problema lá no colégio, os professores ficavam rindo de mim, quando eu passava perto deles. Eu não sabia nada. Na hora da prova tirava zero. Os professores de lá

(nome da escola) eram muito ruins, tinham que ter paciência comigo. Terminei o ano sem saber de nada. O problema foi meu. Deixa para lá esse professor. Os professores eram sempre maus, de cara “fechada”, zangados comigo, sem quererem me explicar. Lá eu tinha algumas amigas que me ajudavam, elas sabiam um pouco de Libras. A única professora de lá que sabia Libras era a de biologia e ela faltava muito e depois ela saiu de lá, o de história também sabia mais ou menos. Os outros surdos que estudavam lá estavam sempre falando que iam sair de lá, porque não gostavam dos professores.”

Em uma das entrevistas em processo, sentimos a necessidade de explorar um pouco mais como era sua vivência e seu processo de escolarização no ensino regular e, já que ela demonstrou muito interesse ao afirmar que gosta de estudar e fazer atividades, foi por esse ponto que começamos mais uma etapa de nossa entrevista em processo. Estávamos intrigadas em saber como eram realizadas as atividades de classe e de casa e como se dava o processo de avaliação da aprendizagem com essa aluna.

Pesquisadora: Em nosso último encontro você disse que gosta de estudar, mas que algumas matérias são muito difíceis, e que os professores não ajudam, só pedem para você fazer trabalho, não é isso?

Após resposta afirmativa da aluna continuamos a exploração do conteúdo:

Pesquisadora: Você tem atividades da escola que traz para casa? Quem ajuda você?

Cris: “Depende, às vezes uma amiga da escola vem aqui e me ajuda a fazer as atividades de casa, só um pouco, ela não consegue me explicar muito. E tem um rapaz que mora aqui perto que faz meus trabalhos, mas as atividades é minha amiga. O rapaz faz meus trabalhos e eu passo a limpo, copio do jeito como ele faz, e depois ele me explica. Só que não entendo muito, ele só sabe um pouco de Libras.”

Percebemos que as dificuldades que Cris apresentou e ainda apresenta no seu processo de escolarização ultrapassam sua limitação sensorial. Observamos que o despreparo dos

professores no tocante a atender à necessidade específica da aluna; o preconceito que apresentam em relação à questão da surdez; a dificuldade de interação de Cris com os demais educandos de sala de aula; a negligência dos professores frente às suas responsabilidades sociais de educador; a falta de estimulação e motivação na aula; a atitude da família em pagar alguém para fazer os trabalhos da aluna; o difícil acesso à Libras por parte das pessoas que fazem parte da rotina diária de Cris (família, colegas, professores, escola), dentre outros que ficam nas entrelinhas, favorecem à dificuldade de aprendizagem dessa aluna.

E por mais que a aluna demonstre um grande interesse e curiosidade em aprender a ler e escrever em português, seu contexto social e as interações que estabelece não favorecem ao desenvolvimento dessas habilidades. Apreendemos com isso a notória contribuição de Vygotsky (1997) e Tunes (2009) ao ratificarem a necessidade de uma educação social, não no sentido de incluir a pessoa com necessidade educacional específica, mas uma educação social que vise um movimento de não exclusão, em que cada membro desse contexto social é co-responsável pelo desenvolvimento social do outro, por acreditar que cada pessoa é dotada de algum tipo de deficiência e/ou limitação, o que os fazem co-dependentes entre si.

Aproveitamos essa discussão e acrescentamos que, segundo a perspectiva de González Rey (2005a, 2007, 2008), a subjetividade enquanto sistema complexo e sistêmico, constituído pelo sujeito e pela personalidade, é resultante da troca recíproca constante entre meio e indivíduo, no qual ambos se constroem e são constituídos concomitantemente. Assim sendo, se Cris participa de um contexto social dominado por sentimentos e ações não positivas, no qual não encontra apoio, isso acaba por se refletir em um nível de desenvolvimento acadêmico insatisfatório, além de provocar desânimo e desmotivação, os quais, na maioria das vezes, prevalecem sobre a sua vontade de aprender a ler e escrever.

Partindo dessa reflexão acerca das dificuldades e limitações que Cris vivenciou ao longo de sua vida acadêmica, buscamos uma discussão no sentido contrário ao do fracasso ou da dificuldade. Buscamos saber como seria essa escola ou forma de educação ideal para o sujeito surdo, na perspectiva de Cris. Para isso, no jogo de caixa de areia, solicitamos que a jovem elaborasse uma cena com uma situação na escola na qual ela se considerasse como a melhor no processo educacional e escolar do aluno surdo. E, desta iniciamos uma nova discussão acerca de como se viabilizaria esse processo de desenvolvimento do aluno surdo na perspectiva de uma aluna surda e não de ouvintes, como tem sido feito a maioria das discussões em “prol” do surdo.



FIGURA VIII: Cena sobre a representação da sala de aula por Cris
FONTE: Jogo de Areia I de Cris

Nesta cena, Cris representa o modelo de escola ideal para surdos segundo seus anseios. É uma sala de aula composta por alunos de ambos os sexos, na qual todos são surdos, com um professor ouvinte ou não e com a presença de um intérprete. Ao pedirmos para a aluna nos explicar sua construção, ela relatou:

“Eu quero uma sala só de surdo, mas não sei explicar. Só quero surdo dentro da sala. Os surdos precisam aprender e se desenvolver. Só quero surdo dentro da sala, eu chamo um intérprete para eu perceber (entender) mais a disciplina. O intérprete é muito bom, porque ele consegue explicar para o surdo todo assunto, e o professor não consegue porque não sabe Libras.”

Em outros encontros, a questão da melhor maneira de escolarizar o aluno surdo também recebeu destaque. Em vários momentos, Cris explicitou o desejo de um intérprete em sala de aula, juntamente com o professor em uma sala de aula formada apenas por alunos surdos.

Pesquisadora: Como você imagina uma boa sala de aula?

Cris: Eu quero só surdo dentro da sala, não quero ouvinte. Eu quero os surdos todos juntos. Eu quero aprender matemática, não sei nada, aí me atraso na escola.

É interessante percebermos que Cris atribui seu atraso na escola e sua dificuldade de aprender à dificuldade de entender o que o professor ensina, somada à inexistência de intérprete em sala de aula, além de o fato dos surdos não se encontrarem em um mesmo ambiente de ensino, pois acredita que os surdos juntos possuem uma capacidade maior de se desenvolver.

Compete aqui apontarmos o que afirmam Tacca e Tunes (2008) ao relatarem que muitas dificuldades no processo de escolarização, remetem-se às dificuldades de “ensinagem”, sejam essas de cunho pedagógico, pessoal e/ou social. Que se percebem muito facilmente pela dificuldade de entendimento do conteúdo exposto pelos professores por conta do canal lingüístico utilizado.

Essa limitação ao entendimento da linguagem oral por parte do aluno surdo fica tão explícita que Cris, em muitos momentos, relatou o quão importante seria se os professores soubessem Libras ou se houvesse na sala de aula um intérprete para facilitar a comunicação entre o professor e o aluno surdo. No completamento de frases, Cris coloca:

40. Tenho me proposto (EU QUERER CONSEGUIR) “eu querer conseguir ter amigas.”

49. Penso que os outros (EU PENSAR QUE OUTRAS PESSOAS) “eu querer pessoas ser amiga surdos.”

Pesquisadora: “Você acha importante ensinar Libras para os ouvintes?”

Cris: “É muito bom, eu quero ensinar, mas os ouvintes não querem aprender, porque tem que ter paciência e eles (ouvintes) têm preguiça.”

Pesquisadora: E, se um professor ensinasse seria bom?

Cris: “Na escola só tem um professor de português que sabe um pouco de Libras, ele é professor de outra turma. Eu quero trocar de sala só um pouquinho, mas a professora não deixa. Eu duvido que no futuro a escola ensine Libras para todos os alunos, mas seria muito bom.” (Nota: Esse professor que sabe Libras leciona para alunos de 2º ano do Ensino Médio, e Cris cursa o 1º ano do Ensino Médio).

Em outro momento, quando Cris relata que na sua vivência atual em sala de aula, sente falta de se comunicar por não ter em sua sala de aula e/ou escola pessoas que saibam Libras.

Cris: “Os outros alunos que estudam comigo só sabem poucas palavras. Quando eu chego no colégio (no início das aulas), sento e fico calada, sozinha, depois de um, dois ou três meses eu trisco nos outros, fico chamando e dizendo “OI”.”

Pesquisadora: “Você quer que mais alunos aprendam Libras, é isso?”

Cris: “Eu já convidei duas alunas para irem ao CAS aprender Libras, mas nenhuma quer. No colégio passado, tinham alguns alunos que sabiam Libras. Era muito bom, eu e outra aluna surda ensinamos muito Libras. Alguns aprenderam o A, B, C, outros, algumas palavras, era bom, a comunicação era melhor lá.”

Percebemos que a barreira na comunicação é um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento social e cognitivo do sujeito surdo, refletindo conseqüentemente na aprendizagem desse aluno. Vygotsky (1997) ressalta a importância da interação social para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conseqüente aprendizagem. Por outro lado, Strobel (2008a), Perlin (2004, 2006) e Skliar (2005) entendem que é a língua de sinais que caracteriza e define o surdo como pertencente a uma cultura e portador de uma identidade diferente daquela de pessoas que falam.

Ou seja, é por intermédio da língua de sinais que o surdo desenvolve sua identidade e consegue uma maior interação social com os demais, contudo, para que isso ocorra com excelência é necessário que este outro também conheça essa língua de sinais para que haja troca de informações e de conhecimentos. Caso isso não ocorra, o surdo estaria “predestinado” a conversar ou interagir só com outros surdos, daí o motivo pelo qual a difusão da Libras ser algo tão desejado dentro da comunidade surda.

4.3.2 O outro surdo

Identificamos o contato com outros surdos como uma zona de sentido determinante na subjetividade de Cris, enfatizando ainda mais o que Perlin (2005) destaca acerca do encontro entre surdo-surdo para a construção da identidade surda e maior favorecimento do seu desenvolvimento.

Durante todo o processo de coleta de informações, Cris demonstrou e colocou a necessidade que sentia de manter contato com outros surdos, tanto para conversar, “trocar

idéias”, aprender coisas novas, como para aperfeiçoar a Libras e se desenvolver mais. Entretanto, ela tem poucos amigos surdos, pois mesmo sendo associada da ASTE ela não frequenta a instituição com assiduidade. A ausência desses contatos é resultado dos receios familiares (violência urbana) e isso se reflete na postura, entendimento e desenvolvimento da estudante. Esse desejo foi manifestado a todo instante.

54. As pessoas (PESSOAS) “eu vontade tem pessoas amiga surda mais”

69. Meus amigos (AMIGOS MEUS) “eu querer amigos sim”.

“A mãe não deixa eu passear com surdo. Eu preciso sair, ter contato com mais surdos, encontrar pessoas da ASTE para conversar, dizer o que estou sentindo. Eu quero sair, eu preciso.”

Pesquisadora: “E como é aqui na sua casa?”

Cris: “Eu não gosto daqui, aqui dentro não sou feliz. Tudo eu tenho que pedir, eu quero sair. Lá fora é mais feliz para mim.”

Pesquisadora: Por quê?

Cris: “Porque eu gosto de passear, encontrar outros surdos. É importante encontrar outros surdos, porque a gente se combina, se parece, mas eu não saio, vivo sozinha. Quando saio gosto de encontrar outros surdos para conversar.”

Pesquisadora: “Quando você está com outro surdo, você aprende mais?”

Cris: “Qualquer surdo aprende, o surdo sabe Libras, troca idéias, conversa, faz várias coisas juntos, eu aprendo muito quando encontro com outro surdo.”

Em uma das cenas construídas por Cris ela organiza uma sala, a dela, e relata que não está boa, pois ela é a única surda da sala e que por muito tempo fica calada, sozinha ou distanciada do grupo maior. Entretanto, quando foi dito para ela construir um ambiente melhor para seu desenvolvimento ela coloca todos os alunos como surdos na mesma sala e justifica.

“Assim é ótimo, muito bom, eu ia gostar muito, ia aprender muito mais e os surdos se desenvolvem mais. Todos os surdos vão aprender e todos vão passar.”

Isso nos mostra o quanto Cris acredita que o contato surdo-surdo pode facilitar e acelerar o processo de desenvolvimento deles. Essa posição de Cris é defendida por Perlin (2005) e Lopes (2005), pois consideram que reunidos num mesmo espaço, os surdos ampliam as possibilidades de trocas de experiência diferenciadas. E dessa troca emergem diferentes perspectivas valorativas e de poder, isso por causa da linguagem comum utilizada. Dessas trocas e partilhas de conhecimentos, possibilidades na formação e desenvolvimento dos sujeitos surdos são criadas e concretizadas.

Em outras palavras, Cris reclama com razão ao afirmar que tem necessidade de encontrar outros sujeitos surdos. Ela pode até não saber o porquê dessa necessidade, mas a própria literatura, na qual nos respaldamos afirma que no grupo, na troca de experiências, nas vivências comuns é que o sujeito pode evoluir.

A subjetividade é resultante do ambiente em que vive, assim sua constituição e desenvolvimento está diretamente vinculada ao grau de suas vivências, onde o meio e o eu se integram e não se separam, e a maneira como estas são percebidas pelo sujeito, que também depende de como a subjetividade social e individual foi construída a partir do outro. Percebemos no decorrer de todo o processo investigativo que Cris, em comparação com os outros dois sujeitos, foi a que demonstrou um desenvolvimento interativo, cognitivo, psicológico etc. mais lento ou menor desenvolvimento, como um reflexo da dinâmica de seu contexto social, escolar, familiar e da forma como Cris foi apreendendo e construindo suas relações e suas funções psicológicas.

4.3.3 A incerteza na construção do projeto de vida

“É muito difícil entrar na faculdade, eu duvido muito conseguir”

Na maioria das vezes, Cris se apresentou como uma jovem desmotivada, com respostas vagas e com um ciclo de amizades e companhias bem restrito, e toda a sua trajetória de vida, como a mesma relata, foi construída sob incertezas e insegurança, principalmente pela falta de participação da família em sua condição de surda e pelos poucos contatos e

interação com outros sujeitos surdos. Toda essa sua vivência, faz com que a mesma tenha atribua a seu futuro inúmeras incertezas e certo grau de angustia.

González Rey (2003) ressalta que à medida que conseguimos perceber uma unidade entre objetividade-subjetividade e individual-social, constatamos uma processualidade da relação do ser humano com o mundo. As transformações sociais e individuais não dependem unicamente do enfrentamento individual, mas também das condições sociais disponibilizadas ao indivíduo para este enfrentamento. Na realidade de Cris, percebemos que a construção de seu projeto de vida e o sentido que ela atribui a este não depende unicamente de seus anseios, mas em seu caso especificamente, das condições disponibilizadas, principalmente por sua família, por sua escola e pelo CAS (Centro de Atendimento e Assistência ao Surdo).

O desejo de trabalhar é muito marcante no discurso de Cris. Apesar de nunca ter trabalhado, ela acredita que mesmo sendo difícil, é pelo trabalho que ela terá uma renda e poderá passear e viajar, coisa que atualmente não faz pelo fato de seus pais não permitirem.

11. Meu futuro (FUTURO MEU) “Futuro eu querer trabalho.”

21. O trabalho (TRABALHAR) “Eu vontade, querer trabalhar importante”.

Pesquisadora: “Você já trabalhou alguma vez?”

Cris: “Ainda não. Nunca trabalhei, só estudei. A minha mãe nunca deixou, mas tenho vontade de fazer um curso fora. Eu quero ir a outros estados, mas tem de pedir para papai para poder viajar para poder aprender informática, mas para papai não deixa, ele é muito preocupado. Só pode viajar com a família.”

Mesmo com todo o anseio em querer trabalhar para poder ter uma renda, Cris expressa continuamente que acredita ser muito difícil trabalhar. Ela relata que não tem o apoio da escola, e muito pouco da família, encontrando suporte apenas no CAS. Esses fatores atuam como instâncias desmotivadoras, pois por vários instantes Cris demonstra o quanto parece ser difícil trabalhar. Essa questão fica evidente na utilização do Jogo de Areia na Cena II, cuja temática proposta foi: Projeto de vida: como você se imagina no futuro? (família, profissão, estudo).



FIGURA IX: Cena sobre o Projeto de Vida, construído por Cris
FONTE: Jogo de Areia II

Descrição da cena: Nesta cena, Cris representa uma sala de aula de informática, com uma professora de informática e uma intérprete. Cris é uma das alunas que está aprendendo informática (A boneca menor, que fica entre o menino e a menina). Ela afirma que esta sala é uma sala do CAS, em que todos os alunos são surdos e, apesar de o professor ser ouvinte e saber Libras, esta turma conta com a presença de um intérprete. Cris explica que colocou na caixa uma figura representando ela e outra representando o intérprete, pois este vai ajudá-la a aprender informática e as palavras em português e coloca a plaquinha com o nome intérprete e com o nome informática. E complementa:

Cris: “Quero informática, trabalhar com informática.”

Pesquisadora: “Você quer fazer faculdade?”

Cris: “É muito difícil entrar na faculdade, eu duvido muito conseguir.”

Pesquisadora: “Você precisa de quê para fazer informática?”

Cris: “Eu tenho muita vontade de aprender informática. No futuro tenho vontade de aprender a digitar, eu gosto muito de usar o computador. No futuro, eu quero fazer informática, mas agora eu faço pouca coisa no computador, às vezes eu uso o computador, mas tenho vontade de aprender a mexer no computador.”

Pesquisadora: “Você precisa fazer o que para estudar informática?”

Cris: “Eu preciso aprender muitas coisas, preciso aprender informática, é muito bom, é importante, mas preciso também de um intérprete para me ajudar a entender e traduzir algumas palavras para Libras. No futuro quero trabalhar com informática, eu tenho muita vontade de aprender, é muito importante para estudar português e as palavras. E o intérprete pode me ajudar.”

Pesquisadora: “Você sabe que para trabalhar com informática tem que estudar?”

Cris:” Verdade, precisa estudar muito para aprender as palavras. Agora eu sei poucas palavras, entendo algumas frases ou palavra por palavra, mas é difícil, pesa muito.”

A pesar de toda sua vontade em querer desenvolver uma atividade profissional, percebemos, que diferente dos outros dois participantes da pesquisa, Cris não se mobiliza para superar suas limitações. Ao contrário, mesmo sabendo que é importante estudar e trabalhar, a todo instante a frase “*é difícil!*” é expressa por ela. Percebemos com isso que por mais que seja desejada, a questão do trabalho, o sentido por ela dado a este é o de algo muito difícil de ser alcançado. Por essa razão, buscamos investigar como sua atual escola e sua família colaboram com Cris na conquista deste do ideal de aprender informática. Primeiramente a escola:

Pesquisadora: “Na sua escola tem informática?”

Cris: “Tem informática sim, tem professor normal, mas não me ensinam nada, eles não têm paciência, tenho uma amiga que tenta me ajudar a digitar, ou ela (amiga) faz só, estuda só, faz todo o trabalho que o professor pede.”

Mais uma vez, comprovamos que o contexto escolar de Cris pouco a mobiliza no intuito de despertá-la ou estimulá-la a adquirir novos conhecimentos. Ao contrário, o fato de os professores não serem sensíveis à limitação de Cris, no sentido de buscar alternativas para lhe propiciar uma maior aprendizagem, a desmotivam e, até mesmo, fazem com que ela deixe de acreditar em um possível potencial que possa ter, mas que necessita ser estimulado.

González Rey (2003) defende que o desenvolvimento da personalidade depende diretamente da união de funções motivacionais, cognitivas, perceptuais, dentre outras. Assim

sendo, as motivações essenciais do homem representam as diversas necessidades, nas quais o sujeito está continuamente envolto por emoções. Neste enfoque conseguimos perceber que a desmotivação Cris, no tocante a superar as próprias dificuldades também é uma resultante de sua evolução histórico-cultural, que em muitos momentos foi marcada pela não participação familiar na sua condição de surda; a não atenção ou até mesmo descaso de professores durante toda sua vida escolar quanto ao seu processo de aprendizagem, a limitação de interação e comunicação com outros surdos etc. Todos esses fatores somados aos poucos estímulos que Cris vivenciou, facilitam uma possível compreensão da desmobilização de Cris.

Continuando as indagações com relação à construção de seu projeto de vida, investigamos quais eram seus anseios após o término do seu curso de Ensino Médio.

Pesquisadora: “E quando acabar o terceiro ano você vai para onde?”

Cris: “Parece que vou trabalhar, lá no CAS não vai mais poder ficar porque em 2010 faz três anos que estou lá, quero estudar informática (segundo a intérprete a permanência máxima no CAS é de três anos). Aí vou ter que trabalhar, quero trabalhar com informática, mas não sei se dá. Mamãe me perguntou se eu queria trabalhar e respondi que quero, acho que ela vai me ajudar.”

Mesmo com toda essa carga “*difícil*”, Cris se imagina no futuro trabalhando no CAS e auxiliando os alunos surdos em suas dificuldades, pois crer que o CAS desempenha uma função muito importante dentro de Teresina, e por isso acredita que lá seria o melhor lugar para trabalhar.

Pesquisadora: “O que você queria que o CAS ensinasse a você?”

Cris: “O CAS é muito bom, muito bom, mas não sei o que falta lá, não sou curiosa. Lá é bom, mas eu tenho medo de no próximo ano ter que sair de lá, já estou com três anos, comecei em 2007, agora em 2009 faz três anos e vão me tirar de lá. O CAS é bom, mas às vezes não tem quase nada para o aluno fazer, não faz nada. O problema é que os professores ensinam pouco, os intérpretes tem que ensinar Libras aos professores, eles têm autoestima baixa. Eu não tenho sorte, eu me sinto só algumas vezes.”

4.3.4 Família: laços e deslaços

“*Felicidade é um sonho para mim.*”

Mesmo a interação familiar não fazendo parte dos objetivos de investigação desta pesquisa, este aspecto nos despertou bastante atenção, por percebermos que muitas das dificuldades apresentadas por Cris decorrem de questões familiares. Desde o nosso primeiro contato com o contexto familiar desta aluna, uma questão que nos fez refletir foi a maneira como a mãe trata a filha. Após 17 anos da perda de audição da filha, a mãe ainda não se envolveu nas questões de limitação e possibilidades da filha.

Em diversos momentos nos processos da pesquisa era comum a mãe falar mais alto com a filha ou falar com a mesma, sendo que esta se encontrava de costas. Essas cenas nos chamaram a atenção, pois era como se a mãe e a família como um todo não tivessem ainda percebido o que era ser surda ou ter uma filha surda. Esse é um dos indícios que resultaram em um desenvolvimento mais lento de Cris.

Essa questão da não “aceitação” da condição de surdez de Cris por parte de sua família ficou tão latente para ela que, em alguns momentos da pesquisa, ela pedia para explicarmos à sua mãe a importância dela (mãe) freqüentar o CAS, fazer um curso de Libras ou até mesmo freqüentar as reuniões na Associação de Surdos. Nesses instantes foi necessário esclarecermos à mãe algumas questões quanto ao acesso à Libras, acompanhamos o diálogo a seguir:

Pesquisadora: “Mãe, na ASTE em dias de sábado e domingo tem curso de Libras para a família e, é importante que você vá.”

Essa fala foi traduzida concomitante à de Cris, e antes mesmo de terminarmos de explicar, ela coloca:

Cris: “Mas mamãe tem preguiça de ir!”

Mãe: “Não precisa eu fazer curso nenhum, ela (referindo-se à Cris) me entende.”

Pesquisadora: “Mãe, a senhora precisa freqüentar o curso de Libras, para a senhora aprender Libras e entender sua filha, para quando tiver algum problema a senhora ajudá-la a resolver.”

Mãe: “Não tenho tempo e não preciso.”

Nesse diálogo, percebemos que a mãe e toda a família, além de ter muita resistência à surdez da filha, não se mobiliza para manter o mínimo de diálogo possível com ela. Acreditamos que é por isso que Cris tem em um semblante de tristeza. Ao instigarmos um pouco mais essa questão, perguntamos como Cris se sentia em sua família e ela responde:

“Me sinto muito triste (demonstra expressão de tristeza) porque minha família toda se comunica e eu não, perdi a comunicação com minha família. Preciso da comunicação da minha família, mas as pessoas não sabem nada, nada de Libras, a comunicação é muito ruim com minha família, é muito ruim explicar as coisas para eles, eles não me entendem. Eu fico preocupada às vezes porque papai e mamãe me perguntam, mas não conseguem entender nada do que digo. É muito difícil tem que ter muita paciência. Eu preciso que mamãe vá para o CAS.”

Na medida que a mãe de Cris não acredita na sua condição de surdez, ela desacredita também em sua capacidade de desenvolvimento cognitivo e social e não investe nela enquanto sujeito capaz de realizar algo satisfatório. Essa falta de investimento/ credibilidade em Cris, que provavelmente se iniciou desde que Cris ficou surda, também dificulta o seu relacionamento por ela própria, com sua capacidade de pensar e conseqüentemente aprender.

A dificuldade de seus familiares acerca dos seus anseios, a prejudica em seu desenvolvimento social, cognitivo, pessoal, pois ela tem várias dúvidas sobre muitas coisas que acontecem, mas ninguém explica para ela; ela tem até vontade de aprender, mas a família dela não colabora nesse aspecto devido sua limitação quanto à Libras.

Cris: “Só fico aqui dentro de casa com a família, só percebo o que a família fala, só faço leitura labial. Na família, nada de comunicação.”

Pesquisadora: “Você conversa sobre seus problemas?”

Cris: “Muito pouco, pouquinho, mamãe não entende nada. Ela não me deixa passear com outro surdo. É muito difícil explicar para ela o que eu quero. Principalmente se tenho vontade de passear com outro surdo. Papai pergunta com quem vou, mas ele não sabe o sinal das pessoas. Quando eu quero sair tenho de escrever ou chamar minha tia que mora aqui do lado para explicar para papai e mamãe o que eu quero. Ela sabe um pouco de Libras.”

Pesquisadora: “Em sua família tem alguém mais que te entende?”

Cris: “Não, nada, nada. Porque em minha família, só eu sou surda, todos conversam e eu fico parada. Eu me sinto só, fico chamando para conversar

também, mas ninguém olha e fico só, não me olham, só fico olhando, não faço nada.”

No completamento de frases, Cris coloca:

22. Amo (AMAR) “eu sim amar meu pai.”

28. A felicidade (FELIZ) “eu querer mais minha família feliz.”

35. Uma mãe (MÃE) “eu não querer falar.”

O desejo de ser entendida por sua família é algo latente nas colocações de Cris, que admite que se fosse entendida na família seria diferente. De acordo com Vygotsky (1997), o ser humano precisa estar em interação com o outro para se desenvolver intra e extra psiquicamente e, com isso, possibilitar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. No caso do sujeito surdo, esta necessidade de alguém que saiba a linguagem natural fica mais expressiva, pois é por meio desta que ele vivencia a cultura e consegue construir uma identidade própria, firmando-se enquanto sujeito de possibilidades e não de limitações.

Pesquisadora: “E no seu futuro, o que você quer?”

Cris: (Faz gesto de não saber de dúvida) “acho que no futuro quero casar.”

Pesquisadora: “Você quer ser feliz?”

Cris: “Eu quero ser muito feliz. É difícil ser, felicidade é um sonho para mim.”

Pesquisadora: “Por quê?”

Cris: “Eu agora não sou muito feliz, porque minha família precisa mudar. Quando eu quero falar (referindo-se à família dela alguém para me interpretar. Intérprete é muito importante, é igual família, tem que me entender e conversar junto para ser feliz. Agora aqui em casa ninguém me entende, por isso que quero sair.”

Pesquisadora: E como é aqui em sua casa?

Cris: “Eu não gosto daqui, aqui dentro não sou feliz. Tudo eu tenho que pedir, eu quero sair. Lá fora é mais feliz para mim.”

Pesquisadora: “Por quê?”

Cris: “Porque eu gosto de passear, encontrar outros surdos. É importante encontrar outros surdos, porque a gente se combina, se parece, mas eu não saio, vivo sozinha. Quando saio eu gosto de encontrar outros surdos para conversar.”

Pesquisadora: “Como é quando você está com outro surdo?”

Cris: “Qualquer surdo aprende, o surdo sabe Libras, troca idéias, conversa, faz várias coisas juntos, eu aprendo muito quando encontro com outro surdo.”

Para González Rey (2003) e Martínez (2004), o outro é essencial na formação da “minha” subjetividade. Complementam ainda ao afirmarem que o outro está sempre associado à emocionalidade e isso é que faz com que esse outro adquira sentido. No caso de Cris, sua família representa uma configuração subjetiva extremamente importante, em contrapartida essa mesma família não se percebe assim, uma vez que não busca um diálogo com ela, nem desenvolve o aspecto afetivo.

Mesmo a questão família não sendo foco de nossa pesquisa, no caso de Cris, no instrumento de Completamento de Frases essa questão também ganha destaque, como na caixa de areia existiam temáticas prévias, com exceção do tema livre, essa instância não foi lembrada diretamente em outros momentos.

Se González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006, 2007a, 2007b) ressalta incansáveis vezes a importância do outro na construção da subjetividade individual e da subjetividade social, principalmente, podemos notar que essa falta de interação também infere na constituição da personalidade do sujeito e, em consequência, em toda sua atividade seja social, profissional, pessoal e familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos as múltiplas interferências sociais, familiares, culturais e individuais na construção dos sentidos subjetivos atribuídos pelo surdo em seu processo de escolarização na escola regular: o histórico de vida, os vínculos afetivos, a superação, o reconhecimento da surdez enquanto limitante na interação e desenvolvimento social, a relevância da comunicação e, em especial, o uso da Libras, o apoio familiar, além de atestarmos que não existe uma única maneira dos sujeitos responderem à suas situações de surdez. Verificamos que os sentidos subjetivos dos alunos surdos no processo de escolarização não foram construídos somente no ambiente escolar, mas em diversos outros contextos (família, ASTE, CAS, relações sociais etc.) e que em dois casos (Gaby e Carlos) as suas subjetividades foram constituídas como processo de resignificação frente à surdez, o que não ocorreu com Cris.

Observamos alguns fatores e/ou situações em comum que perpassaram o processo de escolarização destes jovens: a dificuldade em compreender o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula, a dificuldade de integração desses jovens surdos com os colegas de sala ouvintes, notamos o pouco ou escasso acesso, domínio e consequente compreensão da Libras por parte dos educadores, além de não existir um intérprete da língua de sinais nas escolas regulares em que eles estão matriculados, fatos que inibem ainda mais seus processos de escolarização.

Este foi um discurso dominante que emerge não só da necessidade do aluno surdo aprender, mas também da precisão que eles têm em relação à aceitação e interação social maior com ouvintes e a vontade de serem entendidos e se sentirem incluídos e aceitos em suas escolas.

Quanto aos sentidos subjetivos atribuídos pelos alunos surdos ao seu processo de escolarização no ensino regular, percebemos que este processo ensino e aprendizagem é muito mais lento para o aluno surdo do que para o aluno ouvinte, uma vez que o canal lingüístico que é entendido pelo surdo é diferente do que o que é utilizado pelo ouvinte.

Os sentidos analisados não ficam restritos assim ao espaço simbólico do ser surdo e estar numa escola regular, mas estavam integrados a diferentes sentidos subjetivos que foram gerados em outros momentos da vida desses alunos, mas que foram construídos no momento atual.

Quando esses alunos pensam acerca de uma escola só para surdos, o principal foco deles não é apenas esta ser constituída só por surdos, mas porque na concepção deles, neste

tipo de instituição haverá professores que sabem Libras e não necessariamente sejam surdos e existirão também outros alunos surdos com os quais poderão partilhar experiências e vivências, propiciando uma maior interação e desenvolvimento social e cognitivo destes sujeitos.

Outro fator importante a ser ressaltado é como a escola regular influencia na construção do projeto de vida do surdo. Percebemos que os surdos não consideram a escola regular como instituição que os estimula ou mobiliza a pensar no futuro. O que mais os mobiliza é a vontade de ser independente, de ajudar outros surdos, de melhorar o nível social e financeiro e as instituições e situações que fomentam esses desejos são a Associação dos Surdos de Teresina e o Centro de Apoio e Atendimento ao Surdo. Parece que eles querem se qualificar para ajudar outros surdos a se desenvolverem também.

Consideramos que não é o ambiente que o aluno surdo estuda que deve ser repensado (escola regular ou escola de surdos), mas a maneira com este é ensinado, assim sendo o que se apresenta com uma dificuldade de aprendizagem do sujeito causada por uma limitação sensorial, pode ser nada mais, nada menos, do que uma dificuldade de ensinagem. A necessidade da Libras ser ensinada e usada na escola e, conseqüentemente, ser difundida na sociedade é um desejo gritante dos sujeitos surdos, pois só assim eles seriam realmente incluídos.

No caso específico da Libras, contudo, acreditamos que para que isto realmente aconteça torna-se necessária a mobilização educacional e social no sentido de desmistificar quem é o sujeito surdo, juntamente com uma sensibilização social que enfatize a aceitação desta limitação sensorial, de modo a incluí-los efetivamente no contexto social. Há algum tempo estamos amadurecendo a idéia de que a não inclusão, ou a inclusão ineficaz do surdo é uma questão de egoísmo social, uma vez que acreditamos que este processo só necessita da vontade de aprender Libras.

A solução que encontramos para essa questão pode até ser vista de maneira utópica e ser contestada, como algumas vezes foi questionada durante a pesquisa, que é o assumir a responsabilidades em três setores: comunidade oral, sociedade ouvinte e educação. A que competiria aos surdos uma mobilização no sentido de “lutar” por políticas que atendam às suas demandas, à sociedade caberia uma sensibilização no sentido de aceitação do sujeito surdo, à escola ou aos responsáveis maiores por ela? Em nossa opinião, caberia a implantação da disciplina Libras desde as séries iniciais.

A questão é: quem faz críticas a esta idéia questiona a viabilidade de se ensinar Libras, alegando que seria uma forma de forçar a sociedade ouvinte a se adequar aos padrões e

necessidades do surdo, e quem garante que vamos encontrar com algum surdo durante toda a nossa vida? Com relação à imposição de o ouvinte aprender Libras, a crítica é até certo ponto aceitável. Mas quando pensamos nessa possibilidade, comparamos com a realidade que já existe em que alunos desde as primeiras séries são submetidos a aprender, um, dois, ou às vezes até três idiomas distintos. Nesse sentido, agora somos nós que fazemos a pergunta: e quando esse aluno vai poder colocar em prática todo esse conhecimento? Nós mesmas respondemos: Isso realmente não sabemos! Mas há nisso tem um grande diferencial, pois a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é oficialmente a segunda língua brasileira, ao contrário: o inglês, francês, alemão, espanhol etc., não são.

A realização e a conclusão desta pesquisa propiciaram-nos aprendizagem e amadurecimento significativos nas diferentes esferas acadêmica, profissional e pessoal, uma vez que percebemos que todos temos uma limitação em alguma área do nosso desenvolvimento, o que difere é a maneira e o sentido que atribuímos a esta. Em relação à escolarização eficaz do aluno surdo, percebemos que há uma necessidade latente deste processo ser adaptado às suas limitações, e mesmo sabendo que muito já foi feito, acreditamos que muito mais precisa ser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, D. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. HAYASHI (Orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. In: MITJÁNS-MARTINEZ. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. Campinas: Editora Alínea, 2005.
- BARBOSA, D. P. **Intérpretes de Libras: o que pensam acerca da educação do aluno surdo**. Teresina, 2010. 80f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, 2010.
- BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, 2008. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 abr. 2009.
- BRASIL. Diretrizes **Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à Educação: Subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, DF, 2002.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: 1996
- _____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília/DF: CORDE, 1994
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. São Paulo: Saraiva, 1993.
- _____. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial** para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília/DF: UNICEF, 1991
- _____. **Declaração Mundial de Educação Para Todos e Plano de Ação Mundial** para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília/DF: UNICEF, 1991
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília/DF: 1990

BUENO, J. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. HAYASHI, M.(Orgs). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

CARDINALLI, C. C. B.. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem**. Campinas: 2006. 119 f. BBE. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CECATTO, S. B. et al. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial "Anne Sullivan". **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia** 2003, vol.69, n.2, pp. 235-240 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-72992003000200014&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0034-7299. doi: 10.1590/S0034-72992003000200014. Acesso em 05 mai.2009.

CORCINI, M.L. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A.. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 10 out.2008.

DOBRANSZKY, I. A., REY, F. L. G. La producción de sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas en la especialización deportiva. **Revista Brasileira de Psicologia e Esporte**. dic. 2008, vol.2, no.2, p.1-18. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-91452008000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 jun.2009.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade, diferença, currículo e inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A moral em superdotados: uma nova perspectiva. Brasília: DF, 2004a. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília, UNB, 2004.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. Subjetividade: uma nova perspectiva na teoria histórico-cultural. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa; Maria Vilani Cosme de Carvalho. (Orgs.). **Psicologia da Educação: saberes e vivências**. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2004b, p. 45-66.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante**. Brasília: Programa nacional de Apoio à educação dos surdos, MEC; SEESP, 2001

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP 1998.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, C., GONZÁLEZ REY, F. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27 (3), 406 – 417.

GONZÁLEZ REY, F. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo, SP: Thomson, 2007a.

GONZÁLEZ REY, F. L. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, 2007b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500019&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 8 nov. 2008.

GONZÁLEZ REY. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia: Teoria e prática**. 2006a p.69-85. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 out.2009.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: SP, Editora Alínea, p. 28-44, 2006b.

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

GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética do desenvolvimento humano. In: MARTINEZ A. M. A. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004b.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson Learning, 2003

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2008.

LACERDA, C.B.F.de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2008.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 Abr 2008.

LANE, S., CODO, W. **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

LOPES, M. O direito de aprender na escola de surdos. In: **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LULKIN, S.A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS, L. de A. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E.J (Org). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Psicologia escolar e educacional: compromisso com a educação brasileira. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Vol. 13, nº1, p. 169-177, jan/jun, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/13-1.pdf>. Acesso: 20. nov. 2009.

MITJÁNS-MARTINEZ A. A Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS-MARTINEZ A. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004

MAZZOTTA, M. Desafios para a política e pesquisa em educação especial no Brasil. IN: MENDES, E.; ALMEIDA, M. e HAYASHI (Orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

PERLIN, G. T. Os surdos : cultura e pedagogia In: THOMA,A. S.: LOPES, M. C. A **Invenção da surdez II** – espaços e tempos de aprendizagem na educação dos surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, G. T. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. S.: LOPES, M. C. **A Invenção da Surdez**: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004

PERLIN, G. T. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese Doutorado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação Mestrado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. In. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro maio/ ago. V. 12 n.35, 2007.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RAZUCK R., TACCA, M., TUNES, E. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 13, n.19, Teresina: EDUFPI, 2008.

SÁ, N. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Rio de Janeiro, RJ: EDUFF, 1999.

SANTANA, A. P., BERGAMO A. A cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. In: **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. 565, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 mai.2009.

SCOZ, B. J. L. Subjetividade: novas perspectivas para pesquisas em psicopedagogia. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 17, n. 14, jun. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2009.

SCOZ, B. L. O Jogo de Areia (Sandplay): subjetividade e produção de sentidos **Ciências e Cognição**. 2008; Vol 13 (1): 47-55. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 10.jun.09

SCOZ, B. J. L. Subjetividade. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia** 2007; 24(74): 126-34. Disponível em: http://www.abpp.com.br/revista_psicopedagogia/revista_74_01.pdf. Acesso em: 10 dez. 2009.

SCOZ. B.L. **Identidade e subjetividade de professores**: o sentido do aprender e do ensinar. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado em Educação. PUC, 2004.

SILVA, G.F. **Os sentidos subjetivos de adolescente com câncer**. Campinas: PUC-Campinas, 2008

SKLIAR, C.(Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. IN: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

STROBEL, K. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na História. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

TACCA, M. V.; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2008, vol.28, nº.1, p.138-161.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: SP, Editora Alínea, 2006.

TACCA, M. C. V.R Relações Pedagógicas e Desenvolvimento da Subjetividade In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

THOMA, A. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELOS, N.A.; CASTRO, M. P. E.; MONTE, M. S. R. Inclusão de pessoas surdas no ensino superior. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos da defectologia. Moscou: Visor, 1997.

Anexo I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “O sentido subjetivo do surdo em seu processo de escolarização”

Pesquisador responsável: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Instituição/Departamento: UFPI /DEFE

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 9995-4572

Pesquisadores participantes: Rafaella Lobato Coêlho Sá Monteiro

Telefones para contato: (86) 32343537; (86) 8105-4400

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Desta forma o título da pesquisa consiste em “O sentido subjetivo do surdo em seu processo de escolarização”, cujo objetivo é Investigar o sentido subjetivo do processo de escolarização para o aluno surdo.

A relevância deste estudo se concretiza à medida em que se é possível investigar, identificar, compreender e avaliação a percepção do surdo com relação à inclusão em escolas regulares e ao acesso ao ensino superior, e desses dados é possível elaborar propostas educacionais que realmente atendam aos anseios dos surdos. Outra importância é o fato de este estudo servir como fonte de pesquisa a outros uma vez que é recente o estudo do sentido subjetivo na perspectiva de Gonzáles Rey, o que implica de maneira significativa na elaboração e avanço dos estudos em prol à melhoria na qualidade de vida em geral do surdo.

Assim, os instrumentos de coleta de dados serão sentenças incompletas, conflito de diálogos e uma composição referente ao tema que está sendo pesquisado, e se necessário for se utilizará de filmagens . A participação dos surdos consistirá em responder os instrumentos citados que serão posteriormente transcritos. Vale destacar que poderá haver constrangimento aos alunos em participarem das filmagens.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco legal e moral, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes deste projeto. Além disso, seus dados de identificação e da Instituição serão preservados. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O período de coleta de dados compreenderá os meses de agosto e setembro, havendo direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG n.º _____, CPF/ n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “O sentido subjetivo do surdo em seu processo de escolarização”, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo ““O sentido subjetivo do surdo em seu processo de escolarização”. Eu discuti com a pesquisadora Rafaella Lobato Coêlho Sá Monteiro sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu acompanhamento/ assistência/tratamento neste Serviço.

Local e data _____
 Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.
 Teresina, 06 de julho de 2009.

 Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

 Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

Anexo II



Entrevista Inicial

Identificação

Nome: _____
 Idade: _____ anos e _____ meses Data de Nascimento: _____ Sexo: _____
 Escola: _____
 Pai: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Profissão: _____
 Mãe: _____ Idade: _____
 Escolaridade: _____ Profissão: _____

Antecedentes Pré – Natais

Gestação: () Complicada () Sem complicações

Motivo: _____

Parto:

Tipo: () Normal () cesariana () Fórceps

Tempo: () Pré-maturo () A tempo

Observações:

Na época da gestação a mãe: () Trabalhava () Estudava

Genetograma

Posição da família :

() Mais novo. Diferença de idade: _____

() Mais velho. Diferença de idade: _____

() Intermediário. Diferença de idade: _____

Numero de irmãos: _____

Filho legítimo () Filho adotivo ()

Observações sobre a gravidez da mãe natural:

Historia de Vida

-Com quantos anos foi diagnosticada sua surdez?

-Como foi seu desenvolvimento nos primeiros anos? (motor, intelectual, lingüístico, emocional, social).

Especifique

-Como você definiria sua dificuldade de comunicação?

- Você faz ou fez acompanhamento com algum profissional? Quando?

Histórico Escolar

-Começou ir para a escola com qual idade? Em que série?

-Em alguma escola, houve problemas para matriculá-lo (a)?

-Qual foi ou é sua maior dificuldade na escola?

-Os professores já fizeram algum comentário sobre Você?

-O que é bom na sua escola?

-Já houve caso de repetência? _____ Quantas vezes? _____

Como reagiu:

-Quem acompanha nas suas tarefas?

-Os professores já fizeram algum comentário sobre Você?

-Há estimulação nas atividades escolares? Como costuma acontecer?

-Você considera que é aceito na escola pelos colegas e professores?

-Você gosta de estudar?

-Você pretende se formar? Em que profissão?

Considerações relevantes

Você já trabalha?

Interação:

Sociabilidade

- Relacionamento com o pai: _____

- Relacionamento com a mãe: _____

- Relacionamento com irmãos: _____

- Relacionamento com parentes : _____

Observações finais:

Data: _____

Anexo III

Nome: _____ Idade: _____

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

1. Gosto (EU GOSTAR) _____
2. O tempo mais feliz (EU FELIZ PASSADO QUANDO) _____
3. Gostaria de saber (EU QUERER SABER) _____
4. Lamento (EU TRISTE PORQUE) _____
5. Meu maior temor (EU RESPEITAR MUITO) _____
6. Na escola (ESCOLA) _____
7. Não posso (EU NÃO PODER) _____
8. Sofro (EU SOFRER) _____
9. Fracassei (EU ERRAR PASSADO QUANDO) _____
10. A leitura (LER) _____
11. Meu futuro (FUTURO MEU) _____
12. O casamento (CASAR) _____
13. Estou melhor (EU MELHOR) OU (EU BEM) _____
14. Algumas vezes (VEZES) _____
15. Este lugar (LUGAR AQUI) _____
16. Minha maior preocupação (EU MUITO PREOCUPADO) _____
17. Desejo (EU QUERER MUITO) _____
18. Eu secretamente (EU SEGREDO PENSAR) _____
19. Eu _____
20. Meu maior problema (GRANDE PROBLEMA MEU) _____
21. O trabalho (TRABALHAR) _____
22. Amo (AMAR) _____
23. Minha principal ambição (VONTADE MAIOR MEU) _____
24. Eu prefiro (EU PREFERIR) _____
25. Meu principal problema (PROBLEMA GRANDE MEU) _____
26. Quero ser (EU QUERER PROFISSÃO) _____
27. Acredito que minhas melhores atitudes são (EU FAZER MELHOR) _____
28. A felicidade (FELIZ) _____
29. Considero que posso (ACHO PODER) _____
30. Esforço-me diariamente por (EU QUERER CONSEGUIR SEMPRE) _____
31. Para mim é difícil (EU ACHAR MUITO DIFÍCIL) _____
32. Meu maior desejo (EU DESEJAR MAIS) _____
33. Eu amo (EU AMAR) _____
34. Eu gosto muito (EU GOSTAR MUITO) _____
35. Minhas aspirações são (DESEJOS MEUS MUITO) _____
36. Meus estudos (EU ESTUDAR) _____
37. Minha vida futura (VIDA FUTURO MEU) _____
38. Procurarei atingir (EU QUERER TER OU CHEGAR) _____
39. Com frequência penso em(EU PENSAR SEMPRE) _____
40. Tenho me proposto (EU QUERER CONSEGUIR) _____
41. Dedico maior tempo a (EU FAZER MAIS) _____
42. Sempre que tenho tempo (QUANDO EU TER FOLGA EU GOSTAR) _____
44. Com frequência sinto (EU SENTIR SEMPRE) _____

45. O passado (EU PASSADO)_____
46. Esforço-me (EU TRABALHAR PARA)_____
47. As contradições (AS DUVIDAS)_____
48. Minha opinião (EU OPINIÃO)_____
49. Penso que os outros (EU PENSAR QUE OUTRAS PESSOAS)_____
50. O lar (CASA)_____
51. Desgastam-me (EU CANSAR QUANDO)_____
52. Ao deitar (QUANDO EU DEITAR, EU PENSAR)_____
53. Os homens (HOMENS)_____
54. As pessoas (PESSOAS)_____
55. Uma mãe (MÃE)_____
56. Sinto (EU SENTIR)_____
57. Os filhos (FILHOS)_____
58. Quando era criança (QUANDO EU CRIANÇA)_____
59. Quando tenho dúvidas (QUANDO EU TER DÚVIDA)_____
60. No futuro(FUTURO)_____
61. Necessito(EU PRECISAR MUITO)_____
62. Meu maior prazer (MEU MAIOR FELIZ)_____
63. Odeio (NÃO GOSTAR)_____
64. Quando estou só (QUANDO EU SÓ)_____
65. Meu maior medo (EU TERMEDO GRANDE)_____
66. Se trabalho (QUATRABALHO)_____
67. Fico triste quando (EU TRISTE QUANDO)_____
68. O estudo (EU ESTUDAR)_____
69. Meus amigos (AMIGOS MEUS)_____
70. Meu grupo (GRUPO MEU)_____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)