

**MARIANA DE SOUZA CAETANO**

**EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA  
AUDIÇÃO:  
DO GESTO À ORALIDADE**

Camboriú-SC

2021

**MARIANA DE SOUZA CAETANO**

**EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA  
AUDIÇÃO: DO GESTO À ORALIDADE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Inclusão  
Orientador: Dr. Rogério Sousa Pires

Camboriú – SC

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

C719e Caetano, Mariana de Souza  
EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO  
SENTIDO DA AUDIÇÃO: DO GESTO À ORALIDADE. / Mariana  
de Souza Caetano; orientador Rogério Sousa Pires. --  
Camboriú, 2021.  
148 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Heterogeneidade cultural de pessoas com  
surdez;. 2. Processos educativos - inclusão. I.  
Pires, Rogério Sousa . II. Instituto Federal  
Catarinense. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em  
Educação. III. Título.

**MARIANA DE SOUZA CAETANO**

**EXPERIÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA AUSÊNCIA DO SENTIDO DA  
AUDIÇÃO: DO GESTO À ORALIDADE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*. Camboriú (SC), 10 de agosto de 2021.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. Rogerio Sousa Pires, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora  
Instituto Federal Catarinense - *campus* Camboriú

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof<sup>ª</sup>. Magali Dias de Souza, Dr<sup>ª</sup>.

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof<sup>ª</sup>. Maria Inês Bacellar Monteiro, Dr<sup>ª</sup>.

Universidade Federal de São Paulo

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof<sup>ª</sup>. Idorlene da Silva Hoepers, Dr<sup>ª</sup>. (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

2021



Emitido em 10/08/2021

**DECLARAÇÃO Nº 79/2021 - CCPGE (11.01.03.47)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 16/08/2021 14:12 )*

**IDORLENE DA SILVA HOEPERS**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matricula: 2773007

*(Assinado digitalmente em 13/08/2021 21:15 )*

**MAGALI DIAS DE SOUZA**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGES/CAM (11.01.03.56)  
Matricula: 2265320

*(Assinado digitalmente em 13/08/2021 16:01 )*

**ROGERIO SOUSA PIRES**  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matricula: 2253759

*(Assinado digitalmente em 13/08/2021 12:09 )*

**MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO**  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 026.295.918-67

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:  
**79**, ano: **2021**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **13/08/2021** e o código de verificação: **552e5431dc**



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades encontradas e vividas nessa existência.

Agradeço ao meu pai (*in memoriam*) e minha mãe que mesmo com a pouca oportunidade de acesso aos estudos, transmitiram-me valores e saberes valiosos. É inspirada em vocês que nunca desisto.

Ao meu amor e companheiro de vida, Edson, que nos momentos de fadiga e desânimo nunca me deixou fraquejar. Agradeço imensamente o incentivo e a compreensão aos muitos momentos em que não pude estar presente.

Ao meu “quatro patinhas” Thor, criatura do mais puro amor, companheiro silencioso das tardes e longas madrugadas que passei dissertando.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Rogério Sousa Pires, orientador deste estudo, pela confiança depositada ao meu projeto de pesquisa. Obrigada por acreditar em mim e me conduzir sempre de forma tão leve e precisa.

Agradeço às professoras Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro e Dra. Magali Dias de Souza por aceitarem compor a banca examinadora e pelas valiosas contribuições no momento de qualificação desta pesquisa.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *campus* Camboriú e o(a)s colegas de aula pelas valiosas discussões que repercutiram em inspiração ao estudo, trabalho e vida.

E finalmente, um agradecimento muito especial às protagonistas desta pesquisa, pela receptividade e confiança em compartilhar suas histórias de vida. Grata por tanto ensinamento.

## RESUMO

Os saberes produzidos a respeito das pessoas com surdez, as diferentes práticas profissionais direcionadas a elas levaram a classificações binárias como: surdo x deficiente auditivo; diferente x deficiente, representações teóricas e sociais das quais emergem discussões, contradições e tensões no modo de entender e conceber a surdez. Nesse sentido, este estudo, tenciona dar visibilidade às diferenças que compõe esse universo surdo, principalmente no que tange à questão linguística. Diferenças essas que estão intrinsecamente relacionadas a como a pessoa com surdez significa sua condição corpórea através das experiências vividas no mundo social. Sob a ótica subjetiva dessas pessoas teve-se a intenção de transcender às argumentações teóricas que partem em defesa de um modelo a ser seguido, ou de um lugar determinado a ser ocupado, sem sustentar uma visão colonizadora, e sim a existência, a constituição singular da pessoa com surdez enquanto ser no mundo. Na intenção de abrir espaço para o múltiplo e valorizar a voz do sujeito com surdez, este estudo teve como objetivo geral compreender as vivências e experiências sociais de três sujeitos com surdez profunda, constituídos por diferentes modalidades linguísticas entre eles (oralizado, sinalizado e bimodal). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o método estudo de caso baseado em história de vida (ANDRÉ, 2012), onde utilizamos a entrevista semiestruturada para coleta dos dados, os quais foram analisados sob o prisma teórico da Análise Textual Discursiva (ATD). Para dialogar com os resultados dos dados apreendidos é utilizada como base a perspectiva teórica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e de seus intérpretes, que conduzirão nosso olhar para as subjetividades expressas por meio dos significados atribuídos às experiências do corpo vivido na ausência do sentido da audição, ainda buscamos nos aproximar das contribuições dos estudos de Lev Vigotski (1896-1934) no que tange à educação e à deficiência, ao considerar que a pessoa com surdez não parte da concepção de incompletude ou incapacidade, mas sim de um ser humano em potencial para desenvolver-se. Os diferentes caminhos educacionais de acesso à língua percorrido pelas protagonistas da pesquisa não as impediram de se constituírem em sujeitos falantes. A fala, tanto a oral como a sinalizada, lhes possibilitaram constituir um saber intersubjetivo. Compreendemos que o corpo exprime as experiências da surdez através do mundo que se vivenciou e



vivencia-se, são nas barreiras e nas potencialidades encontradas pelo corpo durante a sua trajetória que se passa a significar a condição de ser surdo. Diante da heterogeneidade linguística e dos diferentes sentidos e significados sobre a surdez constatados neste estudo, afirmamos não ser possível fazer generalizações em torno de uma condição ideal ou universal de ser surdo.

**Palavras-chave:** Surdez. Experiências. Língua. Subjetividades.

## ABSTRACT

The knowledge produced about people with deafness, the different professional practices aimed at them resulted in binary classifications such as: deaf vs. hearing impaired; different x deficient, theoretical and social representations from which discussions, contradictions and tensions emerge in the way of understanding and conceiving deafness. In this sense, this study intends to give visibility to the differences that make up this deaf universe, especially regarding the linguistic issue. These differences are intrinsically related to how the person with deafness means their bodily condition through the experiences lived in the social world. From the subjective perspective of these people, the intention was to transcend the theoretical arguments that start in defense of a model to be followed, or of a determined place to be occupied, without sustaining a colonizing vision, but rather the existence, the singular constitution of the deaf person as a being in the world. In order to open space for the multiple and enhance the voice of the deaf subject, this study aimed to describe and understand the social experiences of three subjects with profound deafness, consisting of different linguistic modalities between them (oralized, signed and bimodal). This is a qualitative approach research, with the case study method based on life history (ANDRÉ, 2012), where we used semi-structured interviews to collect data, which were analyzed under the theoretical perspective of Discursive Textual Analysis (ATD). To dialogue with the results of the data collected, the theoretical perspective of the French philosopher Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) and his interpreters is used as a basis, who will lead our look at the subjectivities expressed through the meanings attributed to the experiences of the lived body in the absence of the sense of hearing, we still seek to approach the contributions of the studies of Lev Vygotski (1896-1934) regarding education and disability, considering that the person with deafness does not start from the conception of incompleteness or incapacity, but rather of a potential human being to develop. The different educational paths of access to the language followed by the research protagonists did not prevent them from becoming speaking subjects. The speech, both oral and signed, allowed them to constitute an intersubjective knowledge. We understand that the body expresses the experiences of deafness through the world experienced and experienced, it is in the barriers and potential found by the body during its trajectory that the condition of being deaf comes to mean. Given the linguistic heterogeneity and the different senses and meanings about deafness found in this study,

we affirm that it is not possible to make generalizations around an ideal or universal condition of being deaf.

**Keywords:** Deafness. Experiences. Language. Subjectivities

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1.	Perfil dos participantes	62
Quadro 2.	Breve histórico dos sujeitos da pesquisa	63
Quadro 3.	Categorias de análise	66
Quadro 4.	Categoria de análise I (excertos do texto/unidades de sentido)	69
Quadro 5.	Categoria de análise II (excertos do texto/unidades de sentido)	72
Quadro 6.	Categoria de análise III (excertos do texto/unidades de sentido)	74
Quadro 7.	Unitarização	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual  
ATD – Análise Textual Discursiva  
BDTD – Biblioteca Digital de Tese e Dissertações  
CAS – Centro de Atendimento Educacional Especializado à Pessoa Surda  
CF-Constituição Federal  
dB - Decibéis  
FM – Frequência Modulada  
Hz - Hertz  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Libras- Língua Brasileira de Sinais  
OMS- Organização Mundial da Saúde  
PNASA – Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva  
SAPS –Setor de Atendimento à Pessoa Surda  
TAN – Triagem Auditiva Neonatal  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>ESTADO DA ARTE – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?</b> .....	<b>14</b>
2.1	AS PESQUISAS: TESES E DISSERTAÇÕES .....	15
2.2	AS PESQUISAS: ARTIGOS .....	22
<b>3</b>	<b>IDENTIDADES, SINGULARIDADES E SUBJETIVIDADES</b> .....	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>LINGUAGEM , SURDEZ E DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	<b>35</b>
4.1	AS CONCEPÇÕES DA SURDEZ .....	42
4.1.1	<i>Aspectos clínicos da surdez:</i> .....	43
4.1.2	<i>A dimensão cultural da surdez: resgate histórico</i> .....	49
<b>5</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>54</b>
5.1	PROCEDIMENTOS DE APREENSÃO DOS DADOS .....	54
5.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	56
5.2.1	<i>Análise dos resultados</i> .....	58
5.2.2	<i>Processo de análise textual discursiva</i> .....	61
5.2.2.1	Participantes da pesquisa: .....	61
5.2.2.2	Explicitação das categorias emergentes .....	64
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS – A BUSCA PELA COMPREENSÃO</b> .....	<b>76</b>
6.1	CATEGORIA DE ANÁLISE I – A LÍNGUA QUE ME CONSTITUI .....	76
6.2	AS EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR .....	88
6.3	O QUE OS OUTROS LÊEM EM MIM.....	102
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A – Roteiro entrevista semiestruturada .....	125
	APÊNDICE-B: TCLE .....	127
	APÊNDICE C – UNITARIZAÇÃO .....	131
	APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFC .....	140

## 1 INTRODUÇÃO

***“O passado não determina nossos atos presentes, mas fornece o contexto no qual optamos por agir” (MATTHEWS, 2010, p. 130)***

A proximidade com o objeto desse estudo, a surdez, teve início durante meu curso de graduação em Fonoaudiologia, finalizado em 1996, onde a surdez me foi apresentada como uma das inúmeras patologias que podem causar prejuízos no percurso desenvolvimental da infância e nas demais fases da vida, caso não receba a devida atenção. Dentro do campo da saúde, a surdez<sup>1</sup> é uma deficiência auditiva, portanto, era básico o conhecimento aprofundado da anatomofisiologia da audição e suas patologias, seguido das técnicas de diagnósticos e apropriação das estratégias (re)habilitadoras da audição e linguagem. Nesse contexto não se falava em temáticas como “Cultura surda”, “ouvintismo” ou “identidades surdas”.

As crianças e alguns adolescentes com surdez atendidos na clínica de estágio do curso de fonoaudiologia na época, também frequentavam o Serviço de Atendimento à Pessoa Surda (SAPS), espaço integrado ao Curso de Fonoaudiologia da Universidade. No SAPS, sob a abordagem educacional de comunicação total, crianças e adolescentes com surdez profunda e suas respectivas famílias aprendiam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Portanto, os atendimentos de fonoaudiologia não defendiam uma abordagem puramente oralista, exceto às crianças submetidas ao implante coclear, na época, a maioria realizado no Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo-USP, onde se indicava o método auri-oral<sup>2</sup>, e portanto, com o consentimento dos pais, tínhamos a responsabilidade de dar seguimento.

Os atendimentos fonoaudiológicos de estágio clínico voltados às crianças usuárias de aparelhos de amplificação sonora, sem uso de implante coclear, consentiam a aprendizagem da língua de sinais e da língua oral. Em parceria com o SAPS compactuavam com a filosofia da Comunicação Total, a qual, segundo Goldfeld (2002), utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação da pessoa

---

<sup>1</sup>De acordo com o nº Decreto 5.626/2005, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

<sup>2</sup>Método que pertence à filosofia do oralismo, consiste em desenvolver a linguagem oral por meio da estimulação da função auditiva (GOLDFELD, 2002).

surda, nesse caso, há valorização maior da comunicação em detrimento da língua, defende o uso de recursos comunicativos concomitantes, como a língua de sinais, a língua oral, o português sinalizado e a língua portuguesa escrita. Outra característica, é a valorização da família da criança surda, a qual cabe o papel de compartilhar sua cultura, valores e significados pela comunicação.

Finalizada a graduação, o caminho percorrido na prática profissional como fonoaudióloga foi me aproximando da educação especial. Inicialmente atuei em escolas especiais, posteriormente em escolas regulares como integrante de equipe de apoio à inclusão escolar, e paralelamente exercia a prática clínica na área dos distúrbios e transtornos da fala, linguagem oral e escrita. No atual momento, integro uma equipe de trabalho interdisciplinar que compõe o serviço de atendimento educacional especializado de uma rede pública de educação, o qual de forma maximizada busca unir o saber educacional especializado ao saber da área da saúde. O trabalho é voltado às crianças e adolescentes que frequentam o ensino regular no município de Itajaí-SC. Hoje como fonoaudióloga clínica e especialista em educação, acredito na convergência desses saberes para coadjuvar com a diminuição das barreiras sociais e acadêmicas no processo de inclusão escolar e social da pessoa com deficiência.

Cabe mencionar que a especialização em fonoaudiologia educacional passou a ser reconhecida pela Resolução do Conselho Federal de Fonoaudiologia nº 387, de 18 de setembro de 2010. Apesar da atuação do fonoaudiólogo(a) no campo educacional ser antiga, a educação se constitui historicamente como um importante campo de atuação da fonoaudiologia, onde as concepções teóricas e metodológicas que norteiam a atuação do fonoaudiólogo são diversas, ainda que a profissão seja da área da saúde, os conhecimentos oriundos da sua formação articulam-se de forma explícita com questões e demandas que emergem do sistema educacional.

O interesse pela pesquisa acadêmica sobre o universo da surdez despertou quando ingressei no programa de pós-graduação *latu-sensu* em processos educativos – inclusão, realizado no Instituto Federal Catarinense em 2018. Em meio a uma aula magna de um professor convidado para falar sobre interculturalidade, ouvi um participante, cuja profissão era a de tradutor e intérprete de Libras, explanar sobre o movimento surdo e suas lutas em defesa da identidade e cultura surda. Seu discurso de resistência fazia referências contra a toda e qualquer iniciativa da prática médica e



clínica voltada à (re)habilitação auditiva e de linguagem, intituladas de “ouvintismo<sup>3</sup>”. Com um posicionamento radical e militante em defesa da cultura surda, sua fala trazia à tona os conflitos vivenciados na história do passado da pessoa surda como se estivessem cristalizados no tempo. Os movimentos de afirmação da cultura surda têm se apresentado, na maioria das vezes, como forma de cristalização de um ideal acerca do ser surdo.

São nesses posicionamentos radicais e militantes que, muitas vezes, assumir a existência de uma "cultura surda" implica em assumir uma separação da cultura ouvinte, bem como, a negação de toda a forma de imposição dessa cultura aos surdos, denominada de ouvintismo, implicando em uma di-visão<sup>4</sup> social (SANTANA; BERGAMO, 2005). A comunidade surda se identifica essencialmente pela língua de sinais e pelas representações da cultura surda, determinante no efeito unificador que permitem a coesão grupal dessa comunidade (BEHARES, 2009).

Os discursos sobre a surdez que manifestam as representações clínico-terapêuticas e socioantropológica, impulsionam vias distintas para pensar e conceber a surdez, podendo trazer à tona discussões permeadas de contradições e tensões. Assim, no discurso mencionado, acusou a mim, enquanto fonoaudióloga, o lugar de quem assume e faz parte do outro lado, de quem defende o que não é próprio ao surdo, talvez, de quem nega o seu “ideal”, de quem tem seus alicerces no ouvintismo.

Os autores Santana e Bergamo (2005), relatam que as discussões radicais em torno da legitimação da identidade e cultura surda<sup>5</sup> aparentam ser como um jogo onde as análises e discussões resultam em uma “di-visão” social, onde à pessoa com surdez coubesse apenas uma escolha: “ou você está ao nosso lado ou está contra” e com relação aos demais, é como se estivessem a ser fadados a serem cúmplices ou críticos.

Durante a explanação do participante, escutei silenciosamente, e um turbilhão de indagações e reflexões não se calaram dentro de mim. Afinal, quem são essas

---

<sup>3</sup> Academicamente a palavra ouvintismo designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da normalização (SKLIAR, p. 59).

<sup>4</sup> Os autores Santana e Bergamo (2005) ao utilizarem o termo “di-visão” não trazem uma definição explícita do sentido empregado à grafia, mas diante do contexto abordado nos permite inferir que se refere à concepção de identidades culturais baseadas em uma lógica binária de oposição que separa e afasta a comunidade surda da comunidade ouvinte, bem como nos remete às diferentes visões de base antropológica e clínica sobre a surdez.

<sup>5</sup> A identidade surda é uma construção vinculada ao uso da língua de sinais e das representações da cultura surda, a qual se refere ao compartilhamento de normas, valores e comportamentos (STROBEL, 2009).

vozes que falam pelos surdos? Representam o que pensam e sentem todos as pessoas com surdez? Como os surdos vivenciam o processo de aquisição da linguagem seja ela oral ou gestual? Como é adquirir uma língua diferente do seu núcleo familiar? São experiências e sentimentos homogêneos? Ouvir e oralizar não cabem ao surdo? Surdos que ouvem são “vítimas” do ouvintismo? Os surdos só são surdos longe da experiência auditiva? O que dizem os surdos oralizados e sinalizantes?

E o que pensar dos avanços nas políticas públicas de saúde auditiva, dentre eles a Triagem Auditiva Neonatal (TAN) que consolidou uma nova dimensão para consolidação do diagnóstico precoce da deficiência auditiva? O diagnóstico e intervenção precoce trouxe um novo contexto para as crianças nascidas com surdez.

Antes da existência da TAN, a idade de detecção da perda auditiva variava de 24 meses a 07 anos de idade (CHADHA; GORDON; PAPSIN, 2008), o que talvez justificasse tantos insucessos em décadas passadas em relação à aprendizagem da língua oral. A TAN, conhecida como teste da orelhinha, é recomendada para todos os bebês ainda na maternidade ou no primeiro mês de vida e passou a ser obrigatória e gratuita, desde agosto de 2010, com a vigência da Lei nº 12.303 (BRASIL, 2010). Assim, seria adequado afirmar o contexto presente com a justificativa das condições históricas do passado?

As inúmeras indagações convergiram para a questão norteadora desta pesquisa: Como as experiências vividas pela pessoa que nasce com surdez em uma família ouvinte, contribuem para construção das subjetividades surdas? Nesse sentido, a pesquisa a ser desenvolvida pretende também dar visibilidade às diferenças que compõe esse universo surdo, principalmente no que tange a questão linguística. Diferenças essas que estão intrinsecamente relacionadas a como a pessoa com surdez significa sua condição corpórea através das experiências vividas no mundo social.

Sob a ótica subjetiva dessas pessoas há intenção de transcender às argumentações teóricas que partem em defesa de um modelo a ser seguido, ou de um lugar determinado a ser ocupado, sem sustentar uma visão colonizadora, e sim a existência, a constituição singular da pessoa com surdez enquanto ser-no-mundo. A partir dessas considerações, na intenção de abrir espaço para o múltiplo e valorizar as diferentes vozes do sujeito com surdez, a pesquisa teve como objetivo principal compreender como as experiências de vida de três sujeitos com surdez congênita, de

grau profundo, constituídos por diferentes modalidades linguísticas, nascidos em famílias ouvintes, contribuíram para a construção de suas subjetividades.

Os objetivos específicos se delimitam em: a) descrever o processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano; b) entender a influência da língua e das relações sociais na construção das subjetividades surdas; c) identificar as experiências sociais e de aprendizagem vivenciadas na condição da surdez; d) analisar e compreender as experiências sociais e de aprendizagem vivenciadas na condição da surdez e sua influência na constituição identitária.

Sob o contexto deste estudo, trazemos uma reflexão de Carvalho (2012) sobre as diferenças para além da diversidade, ao relatar que as experiências de vida dos sujeitos com deficiência é que irão permitir conceituar suas diferenças e construir o “eu” e o “outro” como categorias distintas, nesse sentido sem a escuta direta dessas pessoas que vivenciam a sua condição, corre-se o risco de nos prendermos em pensamentos essencialistas, de fazermos abstrações generalizadas da própria deficiência, distante do sujeito. Segundo a autora, esses sujeitos têm organismo, mente, corpo e sentimentos que diferem segundo suas próprias histórias de experiência da deficiência, portanto, não vivenciam igualmente sua condição, somente porque têm, enquanto grupo, a manifestação da mesma deficiência.

Não pretendemos aqui desqualificar ou diminuir a importância das lutas sociais e políticas em defesa da cultura e identidade surda, mas chamar a atenção para as forças discursivas que representam um ideal de ser surdo. As percepções e pontos de vistas são variados e diferentes, no entanto nada pode ser designado como verdade.

Os saberes produzidos a respeito das pessoas com surdez, os diferentes processos educacionais direcionados a elas evidenciam o modo como as diferenças foram e são tratadas ao longo dos tempos, as quais acarretaram classificações binárias como: surdo x deficiente auditivo; diferente x deficiente; representações teóricas e sociais das quais emergem discussões, contradições e tensões no modo de entender e conceber a surdez.

Assim, na intenção de não enfatizar a surdez a partir de uma visão binária, que muitas vezes carrega disputas de saberes e poderes, e de não assumir uma posição decorrente de uma lógica binária que cindi os diferentes tipos e formas de vivenciar a surdez à dicotomia classificatória denominada “surdos” e “deficientes auditivos”, decidimos, no decorrer desta dissertação, pelo uso do termo “pessoa com surdez”

para referir-se a todas as pessoas na condição de ausência ou rebaixamento da acuidade auditiva.

O estudo contemplará às pessoas com surdez o lugar de protagonistas e sujeitos da pesquisa, sem categorizá-las ou enquadrá-las em um protótipo de idealização, pois será sustentada uma visão de indivíduo, enquanto pessoa constituída de singularidades.

Segundo Marques (2008, p.21), em sua tese de doutorado que se constitui em sua autobiografia enquanto pessoa com surdez profunda, refere que em relação ao “Ser surdo”, fala-se sobre ele, indagando sobre seu papel no mundo, deduz-se qual a melhor educação, a língua ideal, condiciona-se sua vida e determina-se seu legado, mas este continua imerso no desconhecido, pois o “Ser” só pode ser constatado a partir da experiência, é por ela que se pode destacar as possibilidades que o corpo apresenta. Para o autor, esquecemos de olhar essas pessoas enquanto elas mesmas, sem categorizá-las ou as expor ao nosso padrão de idealização.

Não se trata de descartar ou desvalorizar os estudos surdos, linguísticos ou as perspectivas culturais, mas sim de discuti-los sob a ótica subjetiva dos discursos decorrentes das experiências singulares dos sujeitos da pesquisa. A experiência humana é sempre a de seres humanos específicos envolvidos com o mundo circundante enquanto nele vivem e não enquanto teorizam sobre ele (MATTHEWS, 2010).

O aprofundamento do tema de estudo tencionado nesta pesquisa, solicitou o levantamento do estado da arte referente ao objeto em questão, na intenção de averiguar sua relevância social, bem como para auxiliar no percurso investigativo da pesquisa. Segundo Sposito (2009), a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode se eximir do levantamento e análise sobre aquilo que foi produzido em determinado período e área de abrangência.

Assim, na segunda sessão, apresentamos um delineamento e análise de produções acadêmicas brasileiras, voltadas às pesquisas que abordam as concepções e vivências da surdez sob a perspectiva das subjetividades das pessoas com surdez. A análise contribuiu para o delineamento da presente pesquisa e na afirmação da sua relevância social.

Na terceira sessão, serão desenvolvidos os conceitos de identidade, singularidades e subjetividades que irão permear nossas discussões em torno das diferentes experiências nas formas de vivenciar e conceber a surdez. Traremos

inicialmente, das teorias sociais, os conceitos sob a ótica de representação cultural e identitária que sustentam grande parte dos estudos acadêmicos sobre surdez, em contrapartida, abordaremos os conceitos de identidades, subjetividades e singularidades pautados nos referenciais teóricos do filósofo existencialista Maurice Merleau-Ponty que irão fundamentar nosso estudo.

Na quarta sessão, abordaremos o processo de aquisição da linguagem sob a perspectiva sóciointeracionista e as implicações da surdez nesse processo, bem como a influência da linguagem na formação humana e no acesso ao universo social. É na aquisição e exercício da linguagem por meio da língua que o sujeito se posiciona no mundo como “falante”, constitui-se como um ser social com suas particularidades e subjetividades inerentes ao seu engajamento no mundo. Ainda, na mesma sessão, trataremos as diferentes concepções do significado da surdez que perpassam a heterogeneidade linguística e cultural do universo surdo.

A quinta sessão foi dedicada à metodologia, etapas, procedimentos, perfil e histórico das participantes. Por último, na mesma sessão, foram elencadas as categorias de análise que emergiram das unidades de sentidos produzidas nos diferentes discursos das protagonistas desta pesquisa.

Na sexta sessão, atendendo à questão norteadora desta pesquisa, apresentamos os resultados mediante à análise dos dados coletados a partir das experiências vivenciadas e significadas pelo corpo na ausência do sentido da audição. Por fim, apresentamos a conclusão, as referências e documentos pertinentes à operacionalização do estudo.

Acreditamos que esta pesquisa, que tem como ponto de partida as experiências vivenciadas e significadas pelos sujeitos que fazem parte da heterogeneidade nas formas de conceber e vivenciar a surdez, possa expandir a possibilidade de caminhar rumo às diferenças acerca dos discursos sobre a surdez ancorados nas experiências e significâncias dos próprios sujeitos.

## 2 ESTADO DA ARTE – O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Durante a proximidade da temática através de leituras sobre os estudos na área da surdez no âmbito dos processos educativos, constatamos uma vasta produção acadêmica baseada em modelos representativos da surdez que tem a língua de sinais como referência ideal para pessoa com surdez, retratando paradigmas ideológicos na educação dos surdos referentes ao patológico e o diferente/normal. São comuns as temáticas pautadas no âmbito político, educacional e cultural, como: a educação de surdos, a cultura surda, a literatura surda, identidades surdas e demais registros ligados à língua de sinais.

Com isso, teve-se a pretensão de delinear as produções acadêmicas, teses, dissertações e artigos, produzidos no Brasil, voltadas às pesquisas que abordam a temática da surdez sob a perspectiva das subjetividades surdas. As bases de dados utilizadas para o levantamento das fontes bibliográficas foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico e Scielo. O recorte do período a ser investigado foi referente aos últimos cinco anos (2015 a 2019), levou em consideração alguns marcos referentes ao universo da pessoa com surdez.

Dentre eles, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que garantiu o direito legal de uma escola para “todos”; o Plano Nacional de Educação (PNE) sancionado em 2014, Lei nº 13.005/14, que ratificou a escola para todos e garantiu a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues inclusivas.

Nas políticas públicas voltadas à saúde auditiva (Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva - PNASA, 2004), destacam-se a detecção e a intervenção precoce da deficiência auditiva através da ampliação da cobertura da triagem auditiva neonatal gratuita (Lei nº 12.303/2010); o Plano Viver Sem Limites/Saúde da Pessoa com Deficiência (programa interministerial) que possibilitou o acesso à tecnologias auditivas e implementou os Centros Especializados em Reabilitação (CERs, Lei nº 7.612/2011) , garantindo uma rede de serviços à saúde auditiva, dentre eles a reabilitação auditiva pelo SUS; a Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013 que em parceria com o MEC concedeu o sistema de frequência modulada (FM) a alunos com aparelhos auditivos e implante cocleares para serem usados em sala de aula para auxiliar no processo de inclusão escolar. Os avanços relacionados à PNASA (2004)

representam uma nova realidade voltada as pessoas com surdez que optam pelo uso das tecnologias e a língua oral (nos casos de surdez pré-linguística ou durante o processo).

Os marcos mencionados representam políticas públicas diferenciadas, e seus desdobramentos ecoam novas realidades voltadas aos processos educacionais de pessoas com surdez, bem como os diferentes caminhos percorridos para lidar com esta condição. Nesse sentido o campo da educação contempla essa heterogeneidade pertencente ao universo surdo, sendo o objeto da surdez alvo de diferentes olhares nas pesquisas acadêmicas.

Assim, nosso recorte temporal assenta-se na suposta repercussão das diferentes políticas sob os olhares acadêmicos em relação ao objeto da surdez nos últimos cinco anos. As buscas pelas produções acadêmicas sobre a temática da surdez sob o enfoque da perspectiva das subjetividades surdas foram realizadas entre janeiro a abril de 2020. Para seleção das produções relacionadas com a temática investigada foi utilizada como filtragem inicial a leitura do título e a partir da sua inclusão, a posterior leitura do resumo, introdução, metodologia e considerações finais.

## 2.1 AS PESQUISAS: TESES E DISSERTAÇÕES

Para o levantamento das pesquisas foram utilizados seis tipos de combinação de descritores: surdez, língua, subjetividades; surdez, linguagem, subjetividades; surdez, “identidades surdas”, subjetividades; surdez, concepções, língua; “cultura surda”, “língua de sinais”, oralidade; e surdo, “deficiente auditivo”, subjetividades, educação. Foram encontradas onze (11) dissertações e seis (06) teses, desconsiderando as que se repetiram nos diferentes blocos; destas foram excluídas através da leitura dos títulos e posteriormente pela leitura do resumo: cinco (05) teses e sete (07) dissertações.

Para análise das pesquisas foram selecionadas, quatro (04) dissertações e (01) uma tese, foram lidos o resumo, introdução, metodologia e considerações finais. A seleção dessas pesquisas considerou a proximidade com a temática da pesquisa a ser desenvolvida, no sentido de evidenciar e dar visibilidade às singularidades e subjetividades das pessoas com surdez que constituem as diferentes formas de “ser surdo” não se atendo a difusão de um único ideal surdo. Nesse sentido serão

analisadas e discutidas como forma de auxiliar o percurso investigativo da presente pesquisa.

A autora Gonçalves (2017) no seu estudo: “Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização”, investigou os processos de constituição subjetiva de estudantes surdo(a)s e a relação da aquisição da Língua de sinais na formação de uma posição (contra) hegemônica que por vez, possibilita a emergência de novos processos de subjetivação.

Buscou evidenciar e dar visibilidade à dimensão subjetiva dos surdos ao investigar a partir da análise do discurso, baseado na história de vida, os processos de constituição das suas subjetividades enfocando especialmente suas relações com a escolarização e a aquisição da linguagem. O estudo enaltece a língua de sinais e saliente que ela exerce uma função significativa no desenvolvimento de pessoas com surdez e contribui para a construção de sua identidade e formação subjetiva.

Gonçalves (2017), entrevistou cinco pessoas, sendo quatro com surdez profunda e uma com surdez moderada, filhos de pais ouvintes. Todo(a)s ingresso(a)s no ensino superior, a(o)s qual(is) tem a Libras como a língua principal, sendo que destes, duas são também oralizadas. Nas considerações salienta o caráter de imprescindibilidade da aquisição da Libras para o exercício da alteridade da pessoa surda, concebida como a condição que marca suas existências. Apesar da autora frisar a importância de dar voz aos sujeitos com surdez, ao apontar que a grande maioria dos estudos surdos são os ouvintes que falam por estes, o estudo em questão não abarca as subjetividades das pessoas surdas que optam pelo uso de tecnologias auditivas e pela modalidade linguística oral, pois parte da premissa de uma identidade surda como representatividade baseada nos princípios da cultura surda.

A dissertação de Yamamoto (2017), “A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na educação básica”, objetiva investigar e dar visibilidade à dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos, sob a base do referencial sócio histórico, compreende que o processo de escolarização de alunos surdos se desenvolve nas relações sociais e históricas e é constituído não somente pelos elementos da realidade objetiva, mas também pelas subjetividades dos sujeitos que se constituem nessa realidade. Através das falas de jovens com surdez a respeito das diferentes propostas educacionais para surdos, buscou analisar e discutir as experiências e



significações construídas por esses jovens nos contextos escolares diversos, que ao seu ver compõe a dimensão subjetiva dessas experiências.

A autora parte do entendimento de que a identidade surda é construída nas relações com os outros, portanto pode se manifestar de diferentes formas de acordo com as relações e condições produzidas, não podendo ser reduzida a uma definição sob a visão sócio antropológica ou clínica, o foco da pesquisa não se volta para uma definição da concepção de surdez, mas sim às ferramentas que possam diminuir a desigualdade entre surdos e ouvintes, nesse sentido diz ser fundamental dar espaço a iniciativas e às vozes surdas na elaboração das políticas públicas para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para a reflexão sobre o início da trajetória escolar desses jovens, através das histórias de vidas, buscou saber como a surdez foi significada pelas famílias, as quais desempenharam papel central em seus percursos escolares e levaram a diferentes destinos como a oralização, o implante coclear, o ensino de Libras, a escola de ouvintes, a escola bilíngue e a escola inclusiva. Para a autora, a aproximação e discussões das trajetórias de vida e suas significações pelos surdos, são importantes para dar visibilidade a dimensão subjetiva do processo, colaborando na ampliação dos debates e a busca por novos caminhos.

Nas considerações, relata que à medida que os sujeitos foram crescendo e criando autonomia, foram se posicionando e fazendo escolhas, e foi através da língua de sinais que foi possível ampliar suas possibilidades de comunicação, experiências e conhecimentos. As vivências nas escolas de ouvintes foram retratadas como escolas onde o surdo não tinha espaço; a escola inclusiva apesar de não ser considerada a melhor opção, foi vista como um espaço que atendeu as necessidades linguísticas e a convivência com outros surdos; a escola bilíngue, apesar de não ser vivenciada por um dos entrevistados, foi significada como o melhor espaço para atender as necessidades educacionais do surdo, porém, para um deles a escola bilíngue não era garantia de ensino de qualidade.

A pesquisa de Vieira (2016), “Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez no estado do Espírito Santo”, incita importantes reflexões sobre a influência dos discursos, nos diferentes momentos históricos, que influenciam as práticas educacionais e que subjetivam os surdos para seguirem modelos determinados por esses discursos. Busca compreender os efeitos

da hipervalorização de um jeito de ser surdo a partir das práticas educacionais que constituem diferentes modos de ser surdo. A pesquisadora parte de uma perspectiva dos estudos foucaultianos e evidencia que o sujeito com surdez vai se constituindo, se transformando, de acordo com a história, com suas formas de subjetivação e com as práticas discursivas normativas que agem na condução do comportamento desse sujeito, ocasionando a hipervalorização de diferentes modos de ser surdo: ora hipervalorizando aquele que fala (oralizado), ora aquele que se define por sua diferença cultural e linguística.

A autora é surda oralizada e traz alguns relatos da sua experiência como diretora de uma antiga escola de referência para surdos (escola bilíngue) que se transformou em Centro de atendimento educacional especializado à pessoa surda (CAS), lugar onde posteriormente se afastou para assumir o papel de pesquisadora. Investigou as práticas educacionais desse espaço e suas relações com a hipervalorização dos modos de ser surdo.

Relata continuar a falar com os ouvintes e utilizar língua de sinais com seus pares surdos, mas se vê na contraconduta às “normas surdas”, por não se enquadrar no modelo preconizado, onde o surdo passa a ser aquele sujeito integrante da comunidade surda e militante das causas surdas. Nessa perspectiva alega não ser considerada surda, por não se encaixar nesse modelo idealizado, já que oraliza, mas também não é considerada ouvinte por possuir a surdez, é como se estivesse em um território mal delimitado.

Define o termo “contraconduta” pela concepção do filósofo Michael Foucault (2008), entendido como um movimento de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros, a autora luta por outras formas de condução, numa forma de preservar sua diferença cultural e linguística.

Ainda, na busca pela compreensão do objeto de pesquisa, teve como base as ferramentas conceituais cunhadas por Michael Foucault – governamentalidade, subjetivação e normalização – para problematizar as práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no CAS, o que fez utilizando metodologia do tipo etnográfica.

Na análise das práticas educativas do CAS constatou, no decorrer da história, a substituição da estrutura pedagógica existente na escola especial, antes embasada na “correção do surdo”, na prática da oralização e estimulação da capacidade de leitura orofacial desse sujeito, por práticas pedagógicas onde a condição bilíngue do

surdo que se comunicam por meio da Língua de Sinais passa a ser referência. Concluiu que o centro, que pertence ao estado, integra um dispositivo de normalização que promoveu e promove práticas de governamento, que garantem a manutenção de um discurso que leva a conduzir um jeito de ser surdo hipervalorizado e subjetivado, antes pelas práticas de normalização ouvintistas, agora pelos saberes da Libras.

Em sua pesquisa, Vieira (2016), traz relatos que demonstram que o surdo que não aceita ser subjetivado pelas práticas, discursivas ou não, da Língua de Sinais pode ser considerado anormal pela comunidade surda que se relaciona no espaço escolar do CAS. Um dos excertos dos discursos de professores exemplifica: “Então, quando os alunos que utilizavam o aparelho auditivo percebiam a chegada dos alunos implantados, eles retiravam e guardavam, pois não queriam ser igualados. Eles queriam ser vistos igualmente aos surdos do CAS que utilizavam a Libras [Professor Surdo 6 Caxu]”.

Reafirma que as práticas educacionais empregadas pelo CAS podem ser caracterizadas como práticas que regulam e organizam o que os sujeitos surdos fazem, falam ou agem, constituindo uma experiência. Para discutir essa regularidade analisou as práticas, discursos e os regimes de verdade que a constituíram.

Esse estudo nos remete a reflexões sobre a influência das forças e saberes de práticas governamentais voltadas à educação que incidem sob a construção de uma subjetividade surda em torno de um modelo ideal de se ser surdo, que podem levar a condutas de dicotomização e exclusão entre os próprios surdos. Reforça assim a importância de estudos que problematizem os discursos baseados em representações de modelos ideais em relação à forma de conceber a surdez e a importância da promoção de práticas interculturais em espaços educacionais.

O trabalho de Cordeiro (2017), “Internet e práticas sociais: identidades e vozes surdas em comunidades virtuais”, aborda sobre práticas sociais de surdos e de outros autores que “carregam” as vozes dos surdos no ambiente virtual da internet, especificamente em redes sociais. Buscou entender de que forma essas práticas podem potencializar ou limitar o jogo de vozes que buscam por inclusão e reconhecimento de suas identidades. Através do método etnográfico (netnográfico) e observação participante, constata que as “vozes surdas” se organizam de maneiras distintas, em comunidades virtuais da internet. Denomina “vozes surdas” todas as vozes que carregam socialmente as “bandeiras” e causas surdas, sejam eles surdos

(refere-se a todos os tipos de surdos: implantados, sinalizados, oralizados, unilaterais e outros) ou ouvintes.

Dentre as considerações referidas na conclusão da pesquisa, mencionaremos algumas das quais acreditamos que corroboram com a relevância da temática da pesquisa a ser aqui desenvolvida. A autora concluiu que ao investigar as regularidades discursivas sociais, a visão socioantropológica constituída do sujeito surdo vislumbra um indivíduo universal, usuário de língua de sinais e ao analisar os jogos de vozes de diferentes grupos que representam uma luta social pela inclusão de surdos, há pontos de vistas divergentes frente ao reconhecimento das identidades de pessoa surda.

Há grupos que não aderem à língua de sinais e defendem o uso de reabilitação e tecnologias auditivas, salientando que isso não os descaracteriza enquanto surdos, bem como não desengrandece sua luta social e suas práticas, porém as modifica fazendo surgir as diferentes vozes sociais que permeiam a surdez.

Na análise das relações dialógicas dos discursos dos diferentes grupos sociais, a autora menciona discursos permeados de tensões, manifestados de acordo com ideologia, história ou contextos, ou seja, o lugar único da existência. Cordeiro (2017), traz as diferentes vozes surdas a partir das representações dos discursos e movimentos culturais refletindo o “ser surdo” nas suas representatividades, problematizando a dicotomia classificatória que prevalece no universo surdo.

A autora conclui que a polarização em torno dos grupos surdos tende a refletir uma repetição da condição vivida por eles mesmos na sociedade majoritária ouvinte, a atmosfera dicotômica estabelecida entre os diferentes grupos surdos fragiliza o reconhecimento e o princípio de alteridade, bem como enfraquece a luta pela inclusão.

O estudo de Giacomet (2015), “Abrindo possibilidades de expressão: como os surdos observam e interpretam o mundo”, foi o que mais se aproximou da nossa proposta de estudo, o que levou a leitura integral e um maior espaço para comentários. A autora teve como objetivo apresentar as múltiplas experiências humanas e subjetivas das pessoas surdas, e seus modos singulares de viver, sentir e refletir a vida.

Ela é psicóloga e no seu memorial relata um trajeto de vasta e significativa vivência profissional no trabalho voltado à pessoa surda, discorre sobre o trabalho inicial em escolas para alunos com surdez e sua experiência com dançaterapia, um canal de comunicação utilizado com os surdos, quando ainda não possuía domínio de Libras. Relata uma experiência permeada de trocas linguísticas, culturais e de afeto

que demarcaram sua entrada subjetiva, cultural e social no universo surdo, o qual denomina simplesmente como amplo universo humano.

A tese da Giacomet (2015), usou o método de pesquisa do tipo participativa e se propôs a escutar pessoas que vivem suas experiências sociais, culturais e políticas sendo surdos, e que experimentam modos particulares de olhar e compreender o mundo. Para isso, usou da participação e observações no campo da surdez, bem como entrevistou (05) cinco pessoas com surdez: (02) dois falantes de Libras e (03) três falantes de Libras e língua oral, ou seja, bimodais.

A autora usou os seguintes critérios para as escolhas: surdez profunda adquirida em diferentes momentos da vida; idade a partir de 30 anos, que tivessem passado pelo período educacional do Oralismo (vigente na década de 80); usuários da língua falada, sinalizada ou de ambas; estarem implicados com a militância surda; filhos de pais ouvintes. Delimitou a não tratar de identidades e padrões pré-concebidos de surdez e de surdos, mas sim de pessoas que trazem suas ideias, experiências particulares de vida e que muito tem a contribuir no diálogo.

Os relatos de vida dos participantes, os seus sentimentos, a exposição de suas diferentes manifestações de linguagens, como as poesias, artes manuais, dramaturgia e outras representatividades, são únicas e próprias de cada singularidade. Os relatos descritos e discutidos, abriram um espaço para a visibilidade das lentes subjetivas de cada interlocutor, demonstrando as especificidades e singularidades no modo de ser surdo, de viver, sentir e refletir a vida. A autora relata que na sua trajetória profissional viveu e reviveu conflitos, tensões e paradoxos no universo surdo, e que no momento do estudo foram atualizados com os novos discursos dos interlocutores.

Nesse contexto, retomo as palavras de Safra (2009) citadas pela autora Giacomet (2015), a qual explicita que o ser humano necessita eticamente ser compreendido pela história de seu ser, entender que o ser humano é atravessado por significações que estão para além dele e que atravessam a história, é entender que ele pode em algum momento da sua vida mudar a sua história. As histórias de vida de cada participante perpassaram pelas experiências únicas reveladas nos diferentes contextos da família; comunidade surda; educação; representação social da surdez e dos surdos; cultura surda; acessibilidade e corpo que sinaliza.

Cada interlocutor desenvolveu formas diferentes para olhar o mundo, representando formas muito particulares construídas pelas subjetividades desses sujeitos. A autora Giacomet (2015), reforça ser impossível de qualificá-las em termos

de respostas uniformizantes, totalitárias ou acabadas. Assim, abrem-se questões para se pensar na necessidade ou não de se ampliar os contornos das crenças, e quem sabe, resistir ou superar as intolerâncias linguísticas, sociais e culturais.

## 2.2 AS PESQUISAS: ARTIGOS

Devido à dificuldade em encontrar produções em periódicos com a temática em questão, houve a necessidade de ampliação do recorte temporal para os últimos dez anos (2010 a 2020). Ainda, devido à escassez de artigos que discutam a surdez dentro de uma perspectiva multicultural e subjetiva, o campo de investigação sobre o assunto ampliou-se para áreas além da educação, visitando interfaces como ciências da saúde e sociologia, visto que a surdez tem sido dialogada através de diferentes temas e nos mais diversos tipos de publicações relacionadas aos aspectos clínicos, educacionais e sociais. A seleção dos artigos foi realizada seguindo os mesmos descritores usados no levantamento das teses e dissertações.

A busca ocorreu na base de dados da Scielo, nos seguintes periódicos: Revista Educação & Sociedade (A1); Revista Educação Especial (A2); Revista Brasileira de Educação Especial (A2); Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação (A2-B1); Revista Linguagens, Educação e Sociedade (A3); Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (B1); Revista CEFAC – *Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal* (B1); O critério de escolha desses 6 periódicos considerou o fato de terem alta conceituação pelo sistema da Qualis e por disponibilizarem textos completos. O primeiro critério de seleção dos artigos foi a leitura do título e posteriormente a leitura de resumo, introdução e considerações. Foram selecionados 02 artigos que se enquadravam ou se aproximavam com os objetivos desta dissertação, sendo os mesmos lidos na íntegra para posterior análise.

O artigo intitulado “Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais” das autoras Lopes e Leite (2011), traz na parte inicial do seu estudo, as diferentes concepções de surdez presentes na sociedade, marcadas por disputas teóricas sobre possibilidades comunicativas, sucedidas por modos específicos de se perceber a surdez, mas chama atenção ao salientar que todos os embates teóricos são passíveis de contestação ao serem cotejados através da percepção dos sujeitos que vivenciam o fenômeno estudado.

As autoras se posicionam a favor da aquisição língua de sinais como primeira língua da criança surda, corroboram com Vigotski<sup>6</sup> (2001) ao afirmarem que o aspecto linguístico é fundamental para a compreensão do desenvolvimento enquanto ser social, independente da língua. Enfatizam a importância de garantir que o surdo tenha condições de se apropriar de uma língua, e argumentam que em virtude de que nem todas as crianças surdas são bem-sucedidas no processo de aquisição da linguagem oral, a língua de sinais, como primeira língua, evitaria prejuízos no desenvolvimento de linguagem.

Ressaltam o pressuposto de que a forma como a surdez é percebida pelos ouvintes difere da forma como a pessoa surda concebe a sua condição e relatam que há poucos estudos acadêmicos que investigam a concepção da surdez pelo próprio sujeito surdo. Sob essa perspectiva, desenvolveram um estudo, através de entrevista semiestruturada, que objetivou identificar as concepções de surdez apresentadas por dez (10) sujeitos surdos adultos, entre 23 e 57 anos de idade, que usavam a língua de sinais para se comunicarem.

Como resultado os entrevistados descreveram a surdez a partir das vivências que compõem suas trajetórias de vidas. Evidenciou-se que as diferentes visões sobre a condição de surdez ultrapassam as discussões dualistas pautadas na comunicação oral e gestual. Alguns entrevistados relataram usar rudimentarmente a língua oral pela necessidade de comunicação com ouvintes, mas a língua preferencial de todos foi a Libras. Relatam que a autoafirmação dos surdos enquanto ser diferente foi possibilitada pelo aprendizado da língua de sinais. Identificaram também a necessidade de que a língua de sinais seja mais valorizada, principalmente nos contextos familiares dos surdos.

As autoras consideram um diferencial a participação dos surdos em pesquisas acadêmicas sobre surdez, e concluem que os surdos devem ser beneficiados com as pesquisas e que por meio destas se possibilite a ampliação da divulgação da comunidade surda. O estudo aqui em questão aproxima-se da proposta desta dissertação quando afirma a necessidade de se discutir a surdez sob a ótica dos próprios sujeitos da surdez, no entanto difere da proposta quando traz para visibilidade somente sujeitos usuários da língua de sinais.

---

<sup>6</sup> A grafia do nome do autor Vigotski será padronizada com o uso do grafema “i” em substituição do “y”, porém, nas referências será respeitada a grafia registrada na obra.

Witchs; Lopes; Coelho (2019), buscaram no seu estudo intitulado: “Formas possíveis de serem nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal”, analisar a influência de políticas linguísticas voltadas à educação de surdos no direcionamento das formas de ser surdo na contemporaneidade. Afirmam que as políticas linguísticas decorrem dos saberes produzidos sobre a surdez.

O artigo traz a surdez numa perspectiva entendida como matriz de experiência e realiza sua análise a partir de um conjunto de documentos legais que regulamentam políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. Acrescenta que essas políticas desencadeiam uma tendência internacional na educação de surdos, comprovada através da semelhança de práticas, normativas e interpretações voltadas ao surdo em diferentes países, que conduzem e determinam semelhantes formas de ser surdo, restringindo e homogeneizando as diferenças subjetivas dos sujeitos com surdez.

O termo matriz de experiências que as autoras e autor usam para definir a surdez, tem sua referência nas obras de Foucault (1926-1984), o qual definiu a correlação de três eixos que constituem a experiência: o eixo da formação de saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e o eixo dos modos de ser do sujeito, nesse sentido a surdez pode ser assim pensada se analisada na correlação entre a formação de saberes sobre a surdez, a normatividade dos comportamentos dos surdos e os seus modos de ser.

Ao analisar políticas linguísticas ligadas à educação de surdos, é possível especificar uma noção de governo linguístico, e a escola é tida como uma instituição onde são regulados os usos que os surdos fazem da língua e quais línguas ou língua deve fazer uso, operando como um campo que permite a regulação do comportamento dos sujeitos surdos. Assim, a educação de surdos leva consigo a responsabilidade primeira de um ensino da língua, sobretudo para produzir formas governáveis de ser surdo.

A governamentalização das condutas humanas não pode ser vista como totalmente negativa, elas podem ser interpretadas como paradoxais: podem ajudar, mas podem manipular, podem cuidar, mas também criar dependências, podem orientar, assim como submeter às vontades. No entanto, as estratégias de governo, mesmo com toda sua influência, permanecem suscetíveis ao escape das formas de ser. O ensino da língua oral na sua modalidade escrita ou falada e o ensino de uma língua de sinais, encontram-se diluídos num conjunto de práticas que



oferecem condições para a formação de uma vida surda com características cosmopolitas.

Esse estudo apesar de pouca semelhança com o propósito da dissertação aqui em questão, pelo fato de não partir dos discursos das pessoas com surdez, foi selecionado para discussão por evidenciar as experiências da vida no processo de subjetividade e formação do ser surdo. Na maioria das vezes decorrentes das condutas de governo pautadas nos saberes sobre a surdez, mas que mesmo com toda a sua influência, são passíveis ao escape das formas de ser surdo.

Para complementar o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas acima realizadas, comentaremos dois estudos referentes ao estado da arte sobre surdez. Um deles retrata o levantamento de produções científicas na área da surdez, onde as autoras Azevedo; Giroto e Santana (2015) analisaram os artigos sobre surdez publicados na Revista Brasileira de Educação Especial desde o ano de 1992 a 2013. Nesse espaço de tempo foram encontradas 49 produções, onde constatou-se que a partir do ano de 2006 houve uma presença constante de artigos com o tema surdez, e em 2008 obteve-se o maior número de publicações, o que pôde ser explicado pela influência de legislações de políticas públicas relacionadas à surdez, como a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que tratam do reconhecimento da Libras como modalidade linguística e língua natural do surdo, e a PNEEPEI (BRASIL, 2007).

Em relação à temática voltada à surdez, a maior incidência referiu-se à inclusão escolar do surdo e sobre letramento e surdez, demonstrando uma maior preocupação com as práticas educativas decorrentes das modificações propostas pelas políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva. A maioria das pesquisas tinham como base a abordagem filosófica do Bilinguismo, compreendendo a Libras como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2). Dentre os 49 artigos analisados, apenas 01, em 2011, abordou o tema concepções sobre a surdez, o que reforça o resultado obtido no levantamento do estado do conhecimento sobre o objeto de estudo desta dissertação.

Outro estudo sobre levantamento de produção científica foi o de Ramos e Hayashi (2019), os quais realizaram um balanço de dissertações e teses sobre o tema educação de surdos entre os anos de 2010 e 2014. O levantamento feito na BDTD resultou em 62 dissertações e 08 teses. Os assuntos mais recorrentes foram a

inclusão escolar; linguagem; intérprete educacional; formação de professores e escola/educação bilíngue.

Quanto à concepção de surdez adotada pelos estudos, 53 dissertações adotaram uma perspectiva socioantropológica da surdez; 01 adotou uma perspectiva clínico-terapêutica; e outra, um enfoque pós-estruturalista, nas demais não foi possível identificar a concepção adotada. Em relação às teses, a perspectiva socioantropológica da surdez foi identificada em 06 produções; em 01 tese não foi possível identificar a concepção; 01 tese afirmou ter assumido ambas as perspectivas: socioantropológica e clínico-terapêutica, de modo concomitante, porém, segundo as autoras, as diferentes perspectivas são colidentes e não se complementam.

Conforme as referidas autoras, o predomínio da perspectiva socioantropológica entre os estudos, reflete os resultados dos movimentos sociais surdos em defesa de suas especificidades linguísticas e culturais e a promulgação, nas últimas décadas, de políticas linguísticas e educacionais segundo uma perspectiva bilíngue, demonstrando novos modos de conceber o sujeito surdo e a surdez nas últimas décadas.

Diante da revisão de literatura, fica evidente que poucos são os estudos que tratam das diferentes concepções sobre surdez sob a ótica discursiva desses sujeitos, bem como que problematizem as representações binárias clínico-terapêuticas e sócioantropológicas. Na maioria dos estudos o sujeito com surdez é situado em um modelo de representatividade através das práticas discursivas sobre um ideal de pessoa surda, essa representatividade é muito presente nas pesquisas dos Estudos Surdos.

Há uma carência de produções acadêmicas que ressaltem os diversos marcadores sociais subjacentes às especificidades humanas e que implicam em diferentes representações sociais e identitárias dos indivíduos com surdez. Nos poucos estudos levantados que possibilitaram dar vez e voz à essas singularidades, percebe-se como lacuna, a ausência das vozes subjetivas dos surdos oralizados, que não fazem uso de Libras e optam pelo uso de tecnologias auditivas e da oralidade como língua exclusiva e única, uma vez que estes compõem a pluralidade inerente ao universo surdo.

### 3 IDENTIDADES, SINGULARIDADES E SUBJETIVIDADES

A questão da identidade é amplamente discutida na teoria social, assim, iniciaremos a temática com a colaboração do sociólogo Stuart Hall (2006) que distingue três diferentes concepções históricas de identidades do sujeito moderno ao pós-moderno, as quais abordaremos de forma sucinta.

Diante das teorias do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e sujeito pós-moderno, essas concepções mostram que as velhas identidades que davam uma referência estável do sujeito no mundo social estão em declínio e faz surgir as novas e múltiplas identidades que fragmentam os sujeitos e provocam uma descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos.

Segundo Hall (2006), numa concepção individualista do sujeito e de sua identidade, encontra-se a teoria do iluminismo, centrada na imagem do homem racional, científico, livre do dogma e da intolerância, mas diante do qual se estendia a totalidade da história humana. A identidade era o centro do indivíduo, nascia com o sujeito e permanecia idêntica ao longo da sua existência. A identidade era indivisível, unificado no seu próprio interior.

A crescente e complexa mudança no mundo moderno, definiu a concepção do sujeito sociológico, a qual refletia a mudança e a consciência de que o núcleo interior do sujeito, a identidade ou o “eu real”, não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na interação com o social, principalmente com outros indivíduos de significativa importância para ele, que mediavam os valores, sentidos e símbolos que perfaziam a cultura do mundo em que habitavam (HALL, 2006).

Os indivíduos, ao contrário da concepção individualista, passam a ser concebidos no coletivo e mais definidos no interior das estruturas sociais. Assume-se que são formados subjetivamente através das suas interações nas relações sociais e, inversamente passam a exercer influência nas estruturas e processos sociais pelos papéis que neles desempenham (HALL, 2006).

Nessa concepção o sujeito projeta-se nas identidades culturais, ao mesmo tempo que internaliza os significados e valores dessas culturas que passam a fazer parte de si, o que contribuiu para alinhar seus sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupam no mundo social e cultural. Esse conceito gera uma estabilidade identitária, estabiliza tanto os sujeitos quanto a sociedade cultural que eles habitam, tornando-os unificados e predizíveis (HALL, 2006).

A mudança entre uma identidade fixa e estável a uma identidade que passa a unificar a relação do “eu real” com o mundo social, fez, segundo Hall (2006), com que surgisse a concepção da identidade do sujeito pós-moderno, a qual deixa de ser estável e unificada para ser fragmentada, e composta de várias identidades. Essa identidade passa a ser formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sofrendo contínuos deslocamentos. A identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação pode ser ganhada ou perdida, a identidade torna-se politizada, pautada na política da diferença.

Assim, a medida que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, sofremos contínuos deslocamentos a possíveis identidades das quais poderíamos nos identificar. Pautadas pela “diferença”, são atravessadas por divisões e antagonismos sociais que desestabilizam as identidades estáveis do passado, abrindo possibilidade de contínuas e novas identidades.

Hall (2006) argumenta a favor de uma identidade, mas não de uma identidade fixada na rigidez da oposição binária, que embora seja construída por meio da diferença, o significado não é fixo ou completo, há sempre deslizamentos. Para ele a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

A autora Woodward (2000), na obra “identidade e diferença”, afirma que a identidade para existir depende de algo externo, no caso, uma outra identidade, aquela que comparada representa aquilo que não se é. A identidade é marcada pela diferença, simbólica e social, que se estabelece nas relações sociais, tendo, ao menos em parte, processos de classificação baseados no princípio da exclusão.

Como exemplo, vamos nos remeter a temática desta pesquisa, onde o conceito de “ser surdo” numa sociedade ouvinte é não ser ouvinte, ou ainda, no universo surdo, assumir a identidade de ser “Surdo” é assumir que não se é “deficiente auditivo”, essa diferenciação tem como critério de exclusão a língua. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelece distinções, demarca fronteiras, frequentemente na forma de oposições.

As identidades adquirem sentido por meio dos discursos e dos sistemas de representação, e é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior (WOODWARD, 2000).

Para Silva (2000), a representação é compreendida como um processo cultural, ela estabelece identidades individuais e coletivas. Os sistemas de representação vinculados por meio dos discursos, estabelecem os lugares onde os indivíduos se posicionam e o lugar a partir dos quais podem falar. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao possibilitar a optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

É importante ressaltar que apesar da cultura e identidade terem grande ligação, não se pode confundi-las como se tivessem o mesmo conceito. Cuche (2002), salienta que a cultura pode existir sem consciência de identidade, dependendo em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente e baseada em oposições simbólicas.

As identidades culturais são uma extensão do fenômeno do enaltecimento das diferenças que ascendeu na década de setenta, o qual repercutiu em tendências ideológicas muito diversas. A questão da identidade cultural remete a uma esfera mais abrangente, a identidade social, resultante das diversas interações entre o indivíduo e o sistema social, diz respeito também a um grupo, permitindo situar-se no conjunto social (CUCHE, 2002).

A identidade social não se refere apenas aos indivíduos, mas aos grupos, que dotados desta identidade são situados no conjunto social, onde através de um processo de inclusão (pertencimento) e exclusão (não pertencimento), estabelecem suas identidades. Nesse contexto, a identidade cultural aparece como uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural (CUCHE, 2002).

A construção da identidade, segundo Woodward (2000), é estabelecida sob forma de oposições binárias e a teoria linguística saussuriana argumenta que essa é a forma mais extrema de marcar a diferença, mas são essenciais para a construção do significado. A diferença estabelecida nas oposições binárias pode ter um viés negativo quando há um movimento de exclusão ou marginalização dos outros (“eles”). O autor Silva (2000) argumenta que nesse processo de classificação binária (“nós” / “eles”) há sempre um lado que recebe uma carga positiva e o outro a carga negativa.

Por outro lado, a diferença evidenciada nas oposições binárias pode ser celebrada como fonte de diversidade, hibridismo e heterogeneidade, sendo vista como enriquecedora. Essas classificações baseadas em oposições binárias são inevitáveis segundo a análise do estruturalismo linguístico de Saussure, pois faz parte da lógica

subjacente de toda a linguagem e pensamento. Em relação aos dois vieses da lógica classificatória binária, pautadas na exclusão e marginalização dos “outros” ou como fonte de diversidade e heterogeneidade, Woodward (2000) deixa no ar a dúvida: são inevitáveis essas oposições, como se justificaria pelo princípio linguístico saussureano? Ou são elas impostas pela cultura, como parte do processo de exclusão?

No final da década de 1960 e início da década de 70, surge no ocidente os novos movimentos sociais que passam a colocar em jogo as identidades que não tinham reconhecimento, e situavam-se à margem da sociedade. A política de identidade era o que marcava esses movimentos, tinha o objetivo de afirmar a identidade cultural dos grupos minoritários, oprimidos ou marginalizados. Considerada uma luta em favor da expressão da identidade, tem contribuído para a construção de uma política da diferença (WOODWARD, 2000).

A política de identidade está envolvida com a validação da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão. A singularidade do grupo torna-se a base da sua solidariedade. Essa singularidade pode ser compreendida através de apelos essencialistas determinados por características biológicas, consideradas fixas e imutáveis ou apelos históricos possivelmente de repressão que se aplicaria a todo o grupo, sendo a identidade aclamada, um produto da história (WOODWARD, 2000).

Contrários a uma postura essencialista, alguns dos novos movimentos sociais tem adotado uma posição inversa, consideram que as identidades são fluidas e não fixas. A política da identidade não é uma luta entre os sujeitos naturais, mas sim da própria expressão das identidades abertas a novos valores políticos que podem validar tanto a diversidade quanto a solidariedade (WOODWARD, 2000).

No conceito de identidade há uma considerável sobreposição ao conceito de subjetividade. Para Woodward (2000), subjetividade envolve a compreensão do próprio “eu”, está relacionada com os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”, está relacionado aos sentimentos e pensamentos mais pessoais.

Para a autora, vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura geram significados à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Esses significados produzidos pelos discursos, só se tornam eficazes se nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim,

sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. Essas posições que assumimos mediante um processo de identificação, constituem nossa identidade.

Estudiosos, que compõe o grupo dos Estudos Surdos, compartilham a concepção de identidade como não estática ou permanente, ela não é algo pronto e acabado. A identidade é algo em questão, em construção, que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, empurrando o sujeito em diferentes direções (SKLIAR, 2012; PERLIN, 2012; DOZIART, 2009; THOMA, 2002). O mais importante para alguns autores é reconhecer a identidade surda como uma identidade política, constituída numa consciência da “diferença”, que leva em conta o conhecimento da história da política surda e assume uma postura de defesa, luta e busca. Nesse sentido, para eles, a identidade surda se torna homogênea pela ideologia e heterogênea e em constante transformações nas experiências sociais (SKLIAR, 2012; DOZIART, 2009).

Nos Estudos Surdos, a identidade surda é uma construção vinculada ao uso da língua de sinais e das representações da cultura surda, a qual se refere ao compartilhamento de normas, valores e comportamentos (STROBEL, 2009). A comunidade surda se identifica essencialmente pela língua que usa, e pelas representações da cultura surda, determinante no efeito unificador, que permitem a coesão grupal dessa comunidade (BEHARES, 2009).

Ao considerarmos que o processo de construção de identidade está vinculado à dimensão da pluralidade de experiências do sujeito nas relações das mais diversas esferas sociais, acreditamos que a língua de sinais por si só não seria um único determinante na construção da identidade surda. Assim, acreditamos que o “ser surdo” é uma construção permanente que tem ligação com a natureza das relações sociais que se estabelecem ao longo do tempo.

A língua, seja ela oral ou sinalizada, é determinante na constituição de um sujeito, é a língua que possibilita o acesso ao mundo, ao universo social e cultural, constituindo-se assim em um ser social com suas particularidades e subjetividades inerentes ao seu engajamento no mundo. A partir do momento que o sujeito adentra ao universo social poderá ocupar novas posições sociais e ampliar as oportunidades relacionadas a uma multiplicidade de práticas e interações sociais. Segundo Maher (2001, p.117), “é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas

identidades [...] é na linguagem em uso, e não qualquer materialidade linguística específica”.

Nesse estudo, não assumiremos a concepção identitária de “ser surdo” numa visão estrita de representação cultural, visto também que essa representatividade é muito presente nas pesquisas desenvolvidas pelos Estudos Surdos. Buscaremos a compreensão da pessoa com surdez, enquanto ser no mundo, através do movimento que parte do indivíduo, dotado de um corpo próprio, em direção à vinculação social, sendo esse indivíduo passível de significações.

Para uma melhor compreensão do “ser” na condição da ausência do sentido da audição, direcionaremos nosso foco para as experiências vividas pelo corpo, suas barreiras e potencialidades que se manifestam de formas particulares a esse corpo que é fonte de significações, que se manifesta enquanto ser e não enquanto representação cultural. Para isso, os conceitos de identidades, subjetividades e singularidades estarão pautados nos referenciais teóricos do filósofo existencialista Maurice Merleau-Ponty, discutido também, nesse capítulo, sob a visão de seus intérpretes como Capalbo (2003) e Matthews (2010).

Para o autor, nós percebemos o mundo com o nosso próprio corpo, é por intermédio do corpo que a consciência se dirige para as coisas e para o social, o corpo é sujeito da percepção. É através da percepção que as fontes do significado serão encontradas, passamos a atribuir significados a uma ideia ou objeto mediante nossa experiência direta com as coisas (CAPALBO, 2003). Nesse sentido, ao nos remetermos às experiências de viver e conceber a surdez, não podemos considerá-la de forma objetiva, ela não existe por si só, depende da forma como é vivenciada e significada pelos indivíduos, ela não pode ser explicada pela soma de suas características, mas pela quantidade de olhares sobre essas experiências.

A percepção é fundamentalmente um envolvimento intencional e prático com as coisas, é a forma como lidamos com isso. Nesse sentido o corpo passa a ser fonte de significações, expressão e manifestação da subjetividade, reveladas pela maneira de se estar no mundo diante dos outros e das coisas (CAPALBO, 2003). O corpo para o autor Merleau-Ponty (1999) é o que encarna o sujeito no mundo, é o mediador das relações com o mundo, o corpo é o nosso ser no mundo nele engajado. O autor reforça que “[...] o corpo é o veículo do ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.122).

A experiência vivida funda-se no ato perceptivo, campo privilegiado do entrelaçamento corpo-mundo. Movemo-nos no mundo, interagimos com objetos,



situações e pessoas, nos envolvemos emocionalmente, reagimos e muito mais. São essas diferentes formas de interação com o mundo que dão origem a significação, de modo que esse significado está no espaço entre nós e o mundo. Portanto, a experiência humana é a de quem está envolvido com o mundo enquanto nele vivem e não enquanto teorizam sobre ele (MATTHEWS, 2010).

Segundo Matthews (2010), são nas diferentes experiências que o indivíduo tem com o mundo, na interação e envolvimento com as coisas e com os outros, que unificadas corroboram para a constituição da identidade pessoal, de um eu singular, um eu distinto de outros indivíduos. Nesse sentido, o autor destaca que a experiência de vida, é sempre a experiência de alguém sob uma determinada perspectiva, portanto subjetiva, é um ponto de vista sobre uma situação ou um mundo acerca da qual outros pontos de vista são também manifestados.

É importante salientar que para Merleau-Ponty, nossa subjetividade não é de um “eu interior”, que passivamente contempla ao mundo. O que somos enquanto seres humanos não é puramente interior, mas em toda a sua extensão: o físico, o biológico (ou vital) e o mental, irreduzíveis um ao outro, um composto de relações com o mundo. Só existimos enquanto sujeitos por meio de nossas relações com o externo, incluindo outros sujeitos (MATTHEWS, 2010).

Segundo Matthews (2010), ser no mundo é também ser no mundo social, a situação do indivíduo é criada em parte pelo cenário social e cultural em que atua. Sofre influência da cultura, das relações com os outros, da condição histórico pessoal, mas não é determinado por essas condições. Ainda, o fato de não sermos determinados, não significa uma liberdade humana absoluta, pois somos de certa forma limitados por nossa situação histórico social e temporal, principalmente do nosso passado, que fornecem possibilidades para as decisões, razões que têm a seu dispor, mas não nos determina a tomar essa ou aquela decisão. Assim, a liberdade passa a ser entendida na temporalidade de nossa existência:

O passado não é uma força externa determinando como deve ser o presente e como devemos agir no presente. Somos nós, os seres humanos, que encontramos em nossa concepção do passado e em nossa concepção da situação presente uma razão para agir dessa ou daquela maneira e não de outra [...] (MATTHEWS, 2010, p.157).

Essa situação histórica, social, cultural e temporal a que pertence o indivíduo, define não só sua posição no espaço, tempo e sociedade, mas também a sua

experiência em que alguns elementos do seu mundo são impostos, enquanto outros estão sob seu domínio ou controle, sendo, portanto, modificáveis. Assim, o ser como sujeito tem que ser entendido em função da sua existência, de suas experiências no mundo vivido e significadas pelo seu próprio corpo.

Portanto, entender as experiências do sujeito com surdez, implica em compreender um sujeito com um corpo constituído por funções sensoriais diferentes, bem como percepções e perspectivas singulares, as quais constituem uma posição, interpretação e interação com o mundo de formas específicas.

E nesse contexto, Merleau-Ponty (1999) afirma que a língua é o elo de ligação desse corpo com o mundo. A língua possibilita a linguagem que repercute na comunicação, na tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações. Ao considerar a importância da linguagem nesse processo, na sessão seguinte abordaremos a linguagem como meio de constituição do sujeito e as implicações da surdez nesse processo.

#### 4 LINGUAGEM, SURDEZ E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A linguagem é objeto de estudo de vários campos do saber sendo o interesse por esse fenômeno abordado de acordo com suas crenças, estudos e pesquisas. No que tange ao processo de aquisição da linguagem por parte do ser humano, diferentes abordagens teóricas têm norteado as pesquisas sobre a linguagem. Nesse estudo o processo de aquisição da linguagem será abordado sob a perspectiva da interação social.

Ao falarmos de linguagem torna-se importante, fazermos um parêntese para explorarmos, de forma breve, alguns conceitos a serem discutidos, correlacionados à linguagem. Para isso, recorreremos ao enfoque linguístico de Ferdinand Saussure (2006), considerado o pai da linguística e o primeiro a sistematizar os conceitos como: língua, linguagem, fala e signo. Para o autor, linguagem denomina-se um meio de comunicação, natural ou não, que pode se manifestar através do corpo, das expressões faciais e por um conjunto de regras convencionais. A linguagem humana abrange duas partes, a social constituída pelos signos e a individual que é a fala, que seria a manifestação psicofísica que se manifesta individualmente de formas diferentes. Ambas as partes, social e individual, se correlacionam.

A língua, na definição do linguista é o produto social da linguagem, constituída por um conjunto de regras abstratas, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício da faculdade da linguagem entre os indivíduos, se manifesta por um sistema convencional de signos. O conceito de signo, é definido como uma unidade linguística que une duas faces indissociáveis: o conceito (significado) e a imagem verbal (significante). Saussure explica que a imagem verbal não se refere ao som propriamente dito, ela é psíquica do mesmo modo que o conceito que lhe está associado, assim um gesto (sinal) correspondente a língua de sinais constitui-se de um significante e de uma imagem verbal, ou seja, um significado. Ainda, caracteriza o signo como social, arbitrário e imutável, pois aparece como uma herança social da época histórica precedente.

Fernandes (2003) traz em seus estudos, uma somatória dos diferentes conceitos de signo, desenvolvidos por autores contemporâneos de Saussure que o redefiniram, demonstrando pontos de concordância, discordância e acréscimos a sua definição. Dentre eles, traz a concepção de Vigotski, que acresce ao conceito de signo um caráter individual, sem discordar da função social atribuída por Saussure, ainda,

admite que, para o indivíduo, o significado das palavras é inconstante, portanto, mutável. Os significados das palavras modificam-se à medida que a criança se desenvolve, e o pensamento evolui. Nesse sentido, o signo é imutável no que se refere ao significante, mas é mutável no que se refere ao significado.

A língua se divide em línguas orais-auditivas, processadas pelas vias auditiva e oral e em línguas espaço-visuais, onde os signos são processados pela via visual e reproduzidos por sinais manuais (língua de sinais), ambas são consideradas naturais e se diferem uma das outras pela sua estruturação gramatical (FERNANDES, 2003). Para Vigotski (2008), o conceito de linguagem vai além da função comunicativa estabelecido por Saussure, a linguagem é ponto de partida para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>7</sup>, ela é reguladora do pensamento e é por meio dela que o homem se constitui em um ser social, histórico e cultural.

Fernandes (2003), nos alerta que em algumas obras de Vigotski traduzidas inicialmente para o inglês, o conceito de linguagem é usado como sinônimo de língua, o que pode ser explicado pelo fato de que muitas línguas, como o inglês, não há palavras diferentes para designar língua e linguagem, sendo usado unicamente a significante "*language*", sendo o seu sentido diferenciado mediante o contexto frasal em que aparece.

A fala na visão de Saussure, é um aspecto individual da linguagem, é caracterizada por particularidades que o falante imprime à linguagem. A fala não foi considerada por Saussure como um assunto pertencente à linguística, portanto não foi destacada nos seus estudos. Vigotski, se refere à fala<sup>8</sup> como a linguagem em ação, se manifesta na relação dialógica social e interior, que pode ser concretizada pela oralização através do canal audiodfonatório quanto pela sinalização, na língua de sinais, através do canal espaço-viso-manual (GOLDFELD, 2002).

Desde o nascimento, a criança é envolvida por um universo social que é inicialmente apresentado pelo seu primeiro núcleo social, constituído pelos membros familiares, responsáveis pelo acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição enquanto ser cultural. Essa condição, segundo Vigotski, é o que promove a emergência do humano, materializada nas

---

<sup>7</sup> Funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem. As funções psicológicas superiores constituídas por memória, percepção, atenção, linguagem, pensamento, vontade, formam um sistema psicológico que se intercambiam entre si.

<sup>8</sup> Neste trabalho será utilizada a palavra "fala" sob o entendimento de Vigotski, ou seja, como linguagem em ação que pode ser manifestada tanto pela sinalização como pela oralidade.

relações sociais no seu meio cultural. Para o autor, o acesso ao universo da significação implica na apropriação dos sistemas semióticos criados pelo homem, principalmente a linguagem, possibilitada por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, enquanto mediador e detentor das significações (PINO, 2005).

As interações comunicativas da criança com uma pessoa mais experiente são essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto constituir-se como um processo dinâmico em que ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional (BORGES, SALOMÃO, 2003). É nas relações dotadas de significação com o outro que o “eu” se constitui em um ser social com sua subjetividade (PINO, 2000).

A interação mediatizada entre o organismo humano e o ambiente cultural, externo a ele, é a matriz de transformações qualitativas desse organismo, da transformação de um ser biológico em ser cultural, responsável pela gênese das funções mentais superiores (PINO, 2005). Assim, é através das interações dialógicas que se estabelecem as condições fundamentais para o estabelecimento das relações intersubjetivas das quais emerge a criança como sujeito da linguagem. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem tem como efeito não apenas uma língua internalizada, mas um sujeito psicológico constituído na e pela linguagem.

Mesmo antes de adquirir a fala a criança tem acesso à valores, crenças e regras pertencentes à sua cultura, mas são as experiências da criança com a língua, mediadas por um Outro mais experiente que gradativamente irão lhe possibilitar a capacidade de nomear, identificar e interpretar as condições materiais que vive e participa (GÓES, 2000). Essas experiências para Vigotski (2008), partem sempre de um plano externo (social/interpessoal) para o plano interno intrapessoal e é na interiorização (plano intrapessoal ou intrapsíquico) dos elementos simbólicos, que a criança vai construindo as funções psíquicas superiores e passa a ser modificada pelas condições culturais que a cerca, constituindo-se também em agente modificador da própria cultura.

Para interações efetivas no âmbito linguístico é preciso criar condições para que a criança sinta a necessidade e o desejo de se comunicar. Nesse contexto, o espaço para escuta e a significação das ações da criança é imprescindível ao adulto envolvido no processo de interação comunicativa, o que resulta em condições favoráveis para internalização da língua por parte da criança. Quando se trata de crianças com surdez nascidas em famílias ouvintes, torna-se necessário que sejam possibilitadas as

condições de acesso às informações no âmbito linguístico, já que a surdez pode ser um obstáculo para apropriação da linguagem oral.

Uma comunicação sem signos é inviável e sem significado. O significado é parte inalienável da palavra que como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento, está situado na interseção entre pensamento e linguagem. Através da palavra a criança vai exercitando os conceitos que se ampliam e adquirem novos sentidos no percurso do seu desenvolvimento. Privada do significado, a palavra já não pertence ao reino da linguagem. Uma comunicação baseada no campo da consciência instintiva, desprovida de uma língua, onde predomina a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e comunicação propriamente dita (VIGOTSKI, 2001).

Nesse sentido, Vigotski enfatiza que para haver uma efetiva comunicação e interação entre os membros de uma comunidade cultural é necessário compartilhar de um mesmo sistema de signos, ou seja, uma língua comum a todos. A comunicação não mediatizada por um sistema de signos (língua), viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. A fala é a linguagem em ação durante a comunicação, e falar exige saber as formas e regras do sistema linguístico, bem como empregá-las, exige saber o que dizer e como dizer numa interação dialógica. Esse processo está relacionado com a pragmática discursiva, que envolve a quem falar, o que falar e como falar.

Nesse contexto, a família em relação à criança, exerce influência direta no processo de transformação de um ser biológico em ser cultural ao possibilitar um ambiente linguístico que promova a aquisição da linguagem por parte da criança. Para Bakhtin (2006), filósofo, estudioso da linguagem, a quem Vigotski revela profunda sintonia, o meio pelo qual a criança adquire sua língua materna é um processo de integração progressiva da criança promovido pelas interações verbais com seus pares, a língua se constitui como um meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. É durante esse processo de integração que sua consciência é formada e adquire-se conhecimento, assim, para autor o ato da fala, ou melhor a enunciação com função comunicativa é de natureza social.

Bakhtin (1997) ainda afirma que essas interações verbais são providas de sentidos, contextualizados pela situação em questão, e pelas expressões vocais que acompanham os enunciados, como: entonação, prosódia, expressões faciais que interligados dão sentido às palavras. Assim, mesmo que a criança não tenha

conhecimento de todas as palavras presentes numa relação dialógica, ela consegue compreender o tema, o sentido do discurso e estabelecer uma relação significativa que lhe possibilita abstrair significados do mundo vivido, bem como se beneficiar desse contexto dialógico para a construção e organização do seu sistema linguístico. São nas conversações naturais, estabelecidas nas interações verbais, que a criança vai constituindo seu sistema linguístico e estruturando seu pensamento.

Vigotski (2001), ao estudar a relação entre o pensamento e a palavra, analisou as fases do desenvolvimento da linguagem infantil e constatou que essa relação se manifesta por um movimento que se desliza do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, os quais sofrem mudanças nos diferentes estágios e fases do desenvolvimento, referente não às fases etárias, mas funcional, salienta que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. A análise levou a distinguir o plano interior da linguagem (aspecto semântico) e o plano exterior (o aspecto físico: a fala) que se revelam a partir de uma série de fatos relativos ao desenvolvimento da linguagem infantil. No início do desenvolvimento, o pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e imprime na linguagem a sua expressão.

Os pontos importantes apontados pelo autor referem-se às fases do desenvolvimento da fala infantil, revelado quando a criança começa a falar, caracterizada inicialmente pela expressão de uma única palavra para se referir a uma frase. Pode-se exemplificar esta fase quando a criança ainda não é capaz de estruturar uma frase, como: “eu estou com sede, quero água”, mas consegue emitir seu sentido ao falar para seu interlocutor a palavra “água”, e este ativamente abstrai o significado no contexto. Posteriormente, a criança começa a concatenar de duas a três palavras, evoluindo para construção de frases simples e sucessivamente passa a conectar frases para redundar, mais tarde, em proposições complexas.

Desse modo, sua fala caminha das partes para o todo, ao contrário do aspecto semântico, que parte do todo para as partes, pois a criança ao escutar uma oração abstrai o sentido de uma ou poucas palavras, e à medida que se desenvolve vai sendo capaz de desmembrar uma oração em palavras, capaz de atentar-se para o significado, distinguindo as palavras interligadas. Desse modo, a partir do momento que a língua passa a fazer parte do universo de representações da criança, linguagem e pensamento, apesar de não se constituírem de forma homogênea, passam a se

interinfluenciam durante o processo de interpretação significativa do mundo que lhe pertence.

Como se vê, a aquisição da linguagem por parte da criança ocorre por meio da sua exposição a um ambiente linguístico seguido de mediações dotadas de significações feitas por um Outro mais experiente. Nesse processo o biológico também tem suas contribuições, o amadurecimento e o refinamento das habilidades sensoriais e auditivas (no que se refere à língua oral) juntamente com a qualidade do ambiente linguístico oferecido à criança inferem qualitativamente no nível do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança. Borges e Salomão (2003), trazem estudos de vários autores sobre a aquisição da linguagem infantil na perspectiva da interação social, os quais evidenciaram, influências de estilos linguísticos presentes na interação adulto-criança, o chamado “input linguístico”, em especial ao estilo da fala materna-manhês (*motherese*) que exerce uma influência privilegiada no desenvolvimento inicial da linguagem da criança.

Borges e Salomão (2003), relatam que apesar de não haver consenso entre os autores estudados sobre os tipos de *inputs* linguístico que são favoráveis ou não em relação à otimização no processo de aquisição da linguagem infantil, há um elevado número de estudos com evidências sobre os tipos de estilos de inputs que podem favorecer a linguagem. Esses estudos apresentados pelos autores demonstraram que alguns estilos de *input* favoreceram o processo de aquisição da linguagem infantil, como: apresentar feedbacks às vocalizações da criança com repetições, reformulações e expansão do seu enunciado, os quais oferecem-lhe a oportunidade de reelaboração de fala e favorece a permanência da criança na conversação; outro estilo é ser responsivo às necessidades da criança;

Por último, os autores trazem discussões sobre o estilo das falas maternas, conhecidas por “manhês” (*motherese*), que apresentaram características similares entre elas, lembrando que esta fala não se refere exclusivamente à fala da mãe, mas do(a) cuidador(a) que exerce a função materna. Esse estilo demonstra uma estrutura frasal mais simples, com ritmo de fala mais lento, repetições, entonações das principais palavras referentes ao contexto e riqueza na prosódia. Esse estudo mostra que no estilo “manhês”, a mãe vai adequando seu padrão de fala à capacidade linguística da criança, mas sempre num nível mais elevado para possibilitar o avanço pela criança.



O *input* linguístico é a principal via de aquisição da língua e conseqüentemente dos valores e cultura que permearão a vida do ser humano, no entanto, esse processo pode ser prejudicado quando por diversas circunstâncias houver comprometimento dos fatores biológicos, interacionais, afetivo-comportamentais e socioeconômicos. Nesse contexto traremos à tona a surdez, especificamente os casos de nascimentos de crianças com surdez severa/profunda em famílias ouvintes. Segundo Martinez e Trenche (2019), a perda auditiva, até mesmo de grau leve, pode causar prejuízos linguísticos e cognitivos na criança, principalmente se for adquirida na fase pré-lingual, pois o *input* linguístico por vias auditivas, encontrará os obstáculos fisiológicos que impedirão o acesso à língua, caso a família não busque as intervenções necessárias para remover essa barreira de acessibilidade linguística por parte da criança.

Ao considerar que o *input* linguístico é a principal via de aquisição da língua é importante salientar, que o processo de aquisição da língua oral ou da língua de sinais pela criança com surdez, sofre interferências da qualidade dos padrões de interação linguística com seus interlocutores, pois a língua não é individual, e sim social. Assim, no caso de crianças que estão em fase de aquisição da Libras, se não estiverem expostas à interlocutores proficientes poderão ter atrasos de linguagem, assim como no caso de crianças com surdez em processo de aquisição da língua oral, as mesmas podem não responder muito bem às tecnologias auditivas, bem como ter interações verbais de pouca qualidade, acarretando também em atraso de linguagem.

Diante desse contexto nos estudos de Vigotski (2011) sobre a defectologia humana, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, pela cultura abre-se um caminho sem limites, salienta que tudo o que é cultural é social. Assim, o signo, ou melhor a língua, está localizada fora do organismo. Sendo então a língua a base para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A língua, portanto, tem sua matriz no social, nesse caso, a surdez em si não é um problema, não significa uma incapacidade, a grande questão está nos caminhos que levam à criança com surdez ao acesso à língua, aos valores e cultura, inerentes à emergência do humano, do ser cultural, social dotado de suas singularidades e subjetividades.

Nesse contexto, a educação assume o lugar imprescindível nesse trajeto, é por ela que buscamos os caminhos alternativos para transformação do desenvolvimento natural (orgânico) em desenvolvimento cultural. Nesse sentido, Vigotski, relata que quando a estrutura psicofisiológica do organismo não possibilita o acesso ao cultural

por caminhos diretos, a educação pode possibilitar através dos caminhos indiretos, e quando viabilizados desde o início da vida da criança, o desenvolvimento segue como se fosse pelos caminhos diretos. O desenvolvimento da criança em cada época coincide mais ou menos com pontos determinados na linha do seu desenvolvimento cultural, estando interligado com o amadurecimento do cérebro e das experiências proporcionadas pelo meio.

A efetivação da linguagem se torna uma grande preocupação dos pais ouvintes que geram um filho com surdez, causando, muitas vezes, apreensão. Na família inicia-se uma trajetória para encontrar propostas metodológicas e educacionais, dentre as diversas oferecidas, que melhor atendam aos seus anseios. Exige uma tomada de decisões, principalmente sobre a modalidade da língua que a criança com surdez deve adquirir. No Brasil os possíveis caminhos são amparados pelo Decreto nº 5.626/05 em seu parágrafo 3º do Art.22, do qual se extrai o entendimento que faculta o direito da família à liberdade de escolha educacional a seus filhos.

Cabem aos profissionais responsáveis pelo diagnóstico da deficiência auditiva do tipo incapacitante, segundo Organização Mundial da Saúde (OMS)<sup>9</sup>, informar sobre os possíveis caminhos a serem seguidos, podendo seguir o caminho da (re)habilitação para aquisição da língua na modalidade oral ou da modalidade visuo-espacial através da aquisição da Libras e nada impede que quem opte pela língua oral possa adquirir também a Libras ou vice-versa.

No que concerne ao acesso à língua, as vertentes biológicas e antropológicas buscam soluções diferentes e antagônicas para tentar “solucionar” a comunicação da pessoa com surdez que repercutem em diferentes concepções de surdez.

#### 4.1 AS CONCEPÇÕES DA SURDEZ

Para falar sobre as concepções da surdez levaremos em consideração as discussões e dimensões de ordem clínica e antropológica/cultural que envolvem o tema e atravessam o universo da pessoa com surdez. A ausência do sentido da

---

<sup>9</sup> A perda auditiva incapacitante refere-se à perda auditiva superior a 40 decibéis (dB) no ouvido com a melhor capacidade de audição em adultos e a uma perda auditiva superior a 30 dB no melhor ouvido das crianças. Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/noticias/oms-alerta-que-perda-de-audicao-pode-afetar-mais-de-900-milhoes-ate-2050>. Acesso em: jan.21

audição, a surdez, é carregada de significados produzidos por campos discursivos distintos.

Para Lopes (2007), que se pauta em discussões de base antropológica e cultural, a surdez é uma grande invenção, entendida para além da materialidade do corpo, é considerada uma construção cultural que permeia narrativas associadas e produzidas no interior de campos discursivos distintos, sendo eles: clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos etc.

Apesar da definição do normal, anormal, diferente, surdo e deficiente auditivo, ser uma construção cultural, não se pode negar a materialidade corpórea da surdez, pois toda e qualquer lesão do corpo não é uma invenção. Bueno (1998), afirma que a perda auditiva existe e não é uma invenção dos ouvintes, pois se a considerarmos unicamente como uma diferença e negarmos a deficiência, seria necessário desconsiderar as ações de prevenção e combate à surdez.

No entanto, é importante diferenciar a surdez do significado de doença, já que a mesma não traz riscos à vida e não nos torna incapaz ou dependentes. Porém, a surdez pode ser considerada como uma condição intrinsecamente adversa se aliada às circunstâncias desfavoráveis construídas e produzidas pelo meio social.

Definir o que é ser normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas principalmente, a questões sociais. Segundo Diniz (2007), o modelo social da deficiência vai além da condição corpórea, compreende que a experiência de desigualdade entre o normal e o deficiente, por exemplo de uma surdez ou cegueira, só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade. Quando se pensa deficiência dentro de uma visão social, não se deve negar os recursos biomédicos, deve-se ir além e atingir as políticas públicas para a deficiência, pois a lesão no corpo existe, mas a deficiência está na inacessibilidade, nas desvantagens sociais (DINIZ, 2007).

#### **4.1.1 Aspectos clínicos da surdez:**

Biologicamente, a surdez é uma deficiência, que como qualquer outra deficiência, é inerente à condição humana. Porém, esse atributo não iguala as pessoas nem mesmo na condição clínica. Pessoas com um mesmo tipo de deficiência também são diferentes e heterogêneas entre si, tanto no que se refere à condição biológica como no histórico social. Ao nos referirmos à dimensão da surdez, se faz importante

entendermos como se caracteriza a surdez no corpo, mesmo que de forma simples, pois não há intenção aqui de nos aprofundarmos em fisiologia e patologias da audição.

No que se refere aos conceitos de ordem clínica, quanto à anatomia, o sistema auditivo é formado por uma porção periférica e uma porção central que é responsável pelas habilidades auditivas localizadas no sistema nervoso central, considerada interdependente da porção auditiva periférica. A porção periférica é dividida em orelha externa, orelha média (vias condutivas) e orelha interna (via neurosensorial). As causas das perdas auditivas são diversas e podem torná-la reversíveis ou irreversíveis, podem ser congênitas (adquiridas antes do nascimento), ou seja, constituída no período pré-linguístico, ou adquiridas nos períodos peri ou pós-natal, durante o processo de aquisição da língua oral ou ainda, no período pós-linguístico, ou seja, após a aquisição da linguagem (BALEN; FROTA, 2019).

A deficiência auditiva é caracterizada pela ausência ou rebaixamento da acuidade auditiva que impede ou dificulta a pessoa de ouvir os sons do ambiente e da fala, pode derivar de uma obstrução ou lesão nas vias condutivas ou neurosensorial do ouvido, ou de ambas. (BEVILACQUA; SOUZA, 2012). A condição da deficiência auditiva caracteriza-se por uma contingência ampla de variações quanto aos tipos e graus de comprometimento. Existindo recursos e caminhos diferentes a serem escolhidos para atender às diferentes necessidades que a surdez manifesta.

O ouvido humano pode ouvir sons em um espectro de frequência entre 20 a 20.000hz e na intensidade entre 0 a 120dB. Os sons da voz humana em uma conversação usual situam-se numa faixa de frequência entre 250 a 6000Hz e apresenta uma intensidade média de 65dB (BEVILACQUA; SOUZA, 2012). Na deficiência auditiva, o comprometimento da acuidade auditiva (rebaixamento do limiar auditivo) é classificado em graus leve, moderado, severo ou profundo, e pode atingir as frequências de forma aleatória e afetar uma ou ambas as orelhas (surdez unilateral ou bilateral). Os impactos e implicações da deficiência auditiva nas habilidades auditivas e na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral são compatíveis com a extensão do comprometimento (BALEN; FROTA, 2019).

No que se refere aos tipos de perdas auditivas, vamos focar nas perdas auditivas do tipo neurosensorial congênita, bilateral, de grau severo e/ou profundo, que caracteriza o recorte dos sujeitos participantes desta pesquisa. Esse tipo de perda auditiva é decorrente de acometimentos na orelha interna que podem comprometer

as células ciliadas da cóclea e/ou condutores nervosos, havendo um impedimento no envio dos sinais auditivos ao cérebro.

A perda auditiva do tipo neurosensorial, em geral, são irreversíveis e podem, dependendo da amplitude e localização da lesão na cóclea, afetar diferentes frequências sonoras com rebaixamento do limiar auditivo<sup>10</sup>, oscilando entre 61 a 120dB ou ainda não apresentar resíduos de audição. Crianças que nascem com deficiência auditiva do tipo neurosensorial severa bilateral conseguem detectar sons em uma intensidade à partir de 61 a 80dB e se o grau for profundo, passam a detectar sons a partir de 81dB podendo ainda ter pouco ou nenhum resíduo auditivo (BEVILACQUA; SOUZA, 2012).

Assim, crianças com perda auditiva severa bilateral só conseguem desenvolver linguagem oral se usarem AASIs e forem acompanhadas em terapia fonoaudiológica. Na deficiência auditiva profunda bilateral, a criança sem AASI não consegue ouvir nenhum som da fala, em geral, o AASI não é suficiente para restaurar a audição, sendo muitas vezes indicado o implante coclear ou a língua de sinais para conseguirem se comunicar. Cerca de 10% das crianças com perda auditiva neurosensorial de grau severo ou profundo não se beneficiam do uso do AASI, a ponto de desenvolverem a língua oral, podendo nesses casos ser indicado o implante coclear (BEVILACQUA; SOUZA, 2012).

O Implante Coclear é um dispositivo eletrônico que substitui a função das células ciliadas danificadas da cóclea (situada na orelha interna) e estimula diretamente as fibras nervosas do nervo auditivo, diferentemente do AASI que tem a função de amplificar os sons a fim de que se tornem audíveis. A cirurgia de implante coclear é indicada para os casos de perdas auditivas severas e/ou profundas e seus critérios de indicação seguem as recomendações da Portaria nº 2.776 de 2014 do Ministério da Saúde. Crianças submetidas a implante coclear nos primeiros anos de vida apresentam um desenvolvimento de linguagem oral igual ou muito próximo ao de crianças ouvintes (BALEN; TRENCH; FROTA, 2019).

Como se pode ver, a audição é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e da fala. A criança que não tem acesso à aquisição de uma língua, nos primeiros anos de vida, seja ela oral ou de sinais, pode ter significativos prejuízos

---

<sup>10</sup> É o nível mais baixo de detecção sonora, ou o nível mais baixo em que há resposta do sistema auditivo. Quando aferimos o limiar auditivo de uma pessoa, é possível verificar a normalidade e estimar o grau de perda auditiva (BALEN; FROTA, 2019).

nos aspectos cognitivos e educacionais. Crianças com perdas auditivas, principalmente de grau severo e/ou profundo quando diagnosticadas tardiamente e não expostas a estímulos auditivos e linguísticos (língua oral ou língua de sinais) podem apresentar atrasos significativos nas habilidades comunicativas e cognitivas. Nesse sentido a detecção e diagnóstico nos primeiros meses de vida são essenciais para se evitar prejuízos no desenvolvimento.

Com o avanço da tecnologia, tornou-se possível que a deficiência auditiva seja detectada no bebê ainda na maternidade, logo após o seu nascimento através da TAN. Em agosto de 2010, com a Lei Federal nº 12.303, tornou-se obrigatório, por meio da TAN, a realização do exame chamado emissões otoacústicas evocadas, conhecido popularmente por Teste da Orelhinha, em todos os bebês nascidos no Brasil. Para os bebês considerados com fatores de risco à audição, é indicada a realização dos potenciais evocados auditivos de tronco encefálico automático, pois avalia a porção da via auditiva central que podem estar acometidas nessa população (BALEN; FROTA, 2019).

A TAN compõe um conjunto de ações articuladas à atenção básica de saúde, integradas à Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência e às ações de acompanhamento materno-infantil destinadas à atenção integral e à saúde auditiva na infância. As ações da TAN abrangem triagem, monitoramento e acompanhamento do desenvolvimento da audição, linguagem, diagnóstico e (re)habilitação. A intenção é garantir o acompanhamento do desenvolvimento da audição e da linguagem e a adesão aos encaminhamentos para serviços especializados (BRASIL, 2012).

O diagnóstico da deficiência auditiva na criança, preconizado pela TAN, deve ser concluído até os seis (6) meses de vida, devendo em seguida dar início ao processo de aconselhamento e acompanhamento familiar em relação aos serviços especializados oferecidos. A prevalência da deficiência auditiva, segundo estudos epidemiológicos, varia de um a seis neonatos para cada mil nascidos vivos, e de um a quatro para cada cem recém-nascidos provenientes de Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (BRASIL, 2012).

No Brasil, em 2004, houve uma grande ampliação das Políticas Públicas em Saúde Auditiva pelo Ministério da Saúde no que se refere à detecção, diagnóstico e ao acesso à recursos tecnológicos de acessibilidade auditiva. No que se refere a crianças com deficiência auditiva severa e/ou profunda bilateral e às opções oferecidas às famílias quanto ao modelo de desenvolvimento e modalidades de

comunicação de seus filhos, as autoras Balen; Trenche; Frota (2019) salientam que há ainda necessidade de as políticas públicas avançarem visando oportunizar locais nos quais os bebês sejam inseridos precocemente (desde o diagnóstico audiológico ainda no primeiro ano de vida) na Libras, caso essa, seja uma escolha da família.

Hoje no Brasil, existem três abordagens filosóficas na educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Segundo Goldfeld (2002), as diferentes abordagens causam muitas divergências e conflitos entre os profissionais que a seguem, sendo essas:

- O oralismo, no qual a língua oral deve ser a única forma de comunicação do surdo, é através da estimulação auditiva que se dá condições de aprendizagem da língua oral pelo deficiente auditivo. Inicialmente se acreditava que a língua de sinais atrapalhava a aprendizagem da língua oral. No contexto atual, devido à valorização da luta política em torno da língua de sinais trouxe mudanças de entendimento para muitos fonoaudiólogos que trabalham com a abordagem oralista. Assim, no Brasil alguns centros de (re)habilitação já aceitam a língua de sinais.

- O bilinguismo, apresenta duas versões, a primeira que defende que o surdo deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, considerada a língua natural dos Surdos, constituída por um processo normal e como segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. A segunda versão, defende que a criança deva aprender a língua de sinais e a língua oral do seu país para posteriormente aprender a Língua Portuguesa escrita. Essa segunda versão é pouco difundida e não é defendida pelos Estudos Surdos no Brasil, pois não se almeja uma vida semelhante ao ouvinte, segundo os estudos, os surdos formam uma comunidade com cultura e língua próprias.

- O bimodalismo, o qual é a forma de comunicação da filosofia da Comunicação Total, defende o uso de todas as formas de comunicação pela pessoa com surdez: a língua de sinais, a língua oral, o português sinalizado e a língua portuguesa escrita. Inicialmente a comunicação total preconizava o uso concomitante da língua oral e de sinais, mas na década de 1970 pesquisadores da Suécia e Inglaterra, concluíram que as línguas deveriam ser usadas de forma independente, na época o bimodalismo ficou conhecido como filosofia do bilinguismo.

A Comunicação Total privilegia a comunicação e a interação entre surdos e surdos e surdos e ouvintes e não apenas a língua. Outra característica, é a valorização

da família ouvinte da criança surda, onde cabe a essa o papel de compartilhar seus valores, cultura e significados pela comunicação.

Os prejuízos causados ao desenvolvimento de uma criança com deficiência auditiva não estão relacionados apenas à natureza e ao grau de acometimento, mas sobretudo, às políticas públicas e às oportunidades que o meio social oferece para impedir as barreiras da comunicação e do desenvolvimento. Independentemente dos caminhos escolhidos pela família, sejam eles a (re)habilitação auditiva e de linguagem oral com o uso de AASIs, implante coclear e/ou através da aquisição de Libras, é preciso que sejam oportunizados o mais precoce possível, e que essas escolhas, circunstanciadas pelas suas singularidades e diferenças históricas, sejam respeitadas, pois o importante é favorecer o desenvolvimento biopsicossocial e a inserção social da pessoa com surdez.

Em um outro viés, sustentado pelas discussões de base antropológica e culturalista, há uma contraposição às condutas de cunho clínico ao se reconduzir o olhar à surdez para outro lugar que não a deficiência, mas como uma diferença cultural. Segundo Lopes (2007), essa nova forma de significar a surdez busca romper com a concepção de sujeitos “com surdez”, concepção que está arraigada à deficiência, e fortalecer um novo olhar, o de “sujeitos surdos”. Para a autora, essa diferença marca a constituição de uma comunidade específica e a constituição dos Estudos Surdos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial.

Nesse viés, não é o traço de não ouvir, ou seja, a deficiência auditiva que define a surdez, mas sim, a língua de sinais. Ao considerar a língua de sinais a língua natural do surdo, compreende-se que a fonte de processamento e expressão da comunicação se dá pela fonte visuomotora, pois não se trata de um ouvinte, com isso outorga-se um padrão de normalidade ao surdo, ou seja, a língua de sinais legitima o surdo como “sujeito da linguagem”, e é capaz de transformar a “anormalidade em diferença” (SANTANA, 2007).

Nesse contexto, a deficiência é vista como uma denominação que historicamente não tem pertencido aos surdos. Portanto, não se denominam “deficientes auditivos” e sim “surdos”, ou ainda, “Surdo” (com “S” maiúsculo), e para falar da surdez usam termos relacionados à língua, passado e comunidade (GESSER, 2009). A surdez se define como uma diferenciação política, construída histórica e socialmente, decorrente da resistência às assimetrias de poder e de saber entre as comunidades surda e ouvinte (SKLIAR, 2012).



Para melhor compreendermos esse posicionamento, faz-se necessário, embora de forma breve, conhecermos a trajetória histórica dos vários lugares da surdez na sociedade e sua influência na constituição dos valores da cultura surda.

#### **4.1.2 A dimensão cultural da surdez: resgate histórico**

Esse novo olhar e forma de significar a surdez se inscreve na história, num passado marcado pela discriminação, conflitos, lutas e resistências. Assim, faz-se necessário, embora de forma breve, conhecer a trajetória histórica dos vários lugares da surdez na sociedade e sua influência na constituição da cultura surda.

Na antiguidade, devido à ausência de fala, os surdos eram vistos pela sociedade de formas variadas: com piedade e compaixão, pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas. Desprovidos de uma língua, havia a crença de que os surdos eram primitivos, seres não pensantes e sem capacidade de aprender e ser educado. Foi um fardo que levaram por muitos anos (GOLDFELD, 2002).

A busca pela educação ideal das pessoas com surdez percorreu uma trajetória histórica longa, marcada por movimentos de lutas sociais e linguísticas em busca de dignidade, respeito e direitos. O autor Oliver Sacks (1998) em seu livro “Vendo Vozes – Uma viagem ao mundo dos surdos”, faz um inventário histórico sobre a surdez, especificamente de pessoas com surdez pré-linguística, e as marcas deixadas na história dos surdos. Negligenciados e colocados à margem da sociedade, lhes foram negados direitos humanos fundamentais, dentre eles o direito à educação, o direito à língua.

No século XVI, houve uma grande preocupação nas famílias de nobres que possuíam filhos surdos, quanto à possibilidade de herdar os títulos e fortunas da família, na época os “mudos” não eram reconhecidos como pessoas perante a lei, portanto eram impedidos de herdarem. Por interesse dessas famílias nobres em comprovar a capacidade desses herdeiros, estes foram submetidos à educação. Os educadores Pedro Ponce de León, na Espanha quinhentista, os Braidwood na Grã-Bretanha, Amman na Holanda e Pereire e Deschamps na França, foram, todos, educadores oralistas que com maior ou menor êxito procuraram ensinar alguns surdos a falar. Consta que os surdos aprenderam a ler e a falar, mas suas falas eram pouco inteligíveis e havia regressão após um ensino intensivo.

No século XVI, um médico filósofo, chamado Girolamo Cardano, descobriu nos seus experimentos e estudos com surdos, que podia ensiná-los a ouvir pela leitura e a falar pela escrita. Concluiu que, assim como os significados podiam ser construídos pelo uso convencional dos sons, as ideias e significados podiam ser construídos sem o uso de sons. Seu conceito a respeito de que entender ideias não dependia da palavra foi revolucionário para a época

Segundo Sacks (1998), a educação dos filhos surdos de nobres era uma exceção. Diferentemente, a condição de mais de 90% das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era uma calamidade. Apontados como imbecis, eram privados de alfabetização e instrução, considerados “mudos”, viviam muitas vezes isolados e à beira da miséria, ou forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis.

No século XVIII, em 1750, surge na França o abade Charles Michel de L'Épée, figura de grande importância na educação de surdos. O abade se aproximou dos surdos que viviam na rua e aprendeu com eles a língua de sinais. Criou os “Sinais Metódicos” que combinava a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. O método permitiu que alunos surdos não oralizados tivessem o domínio da leitura e escrita em francês e o reconhecimento como cidadão através da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002).

Na mesma época, em 1750, se propagava na Alemanha as ideias do educador Samuel Heinick que preconizava o ensino da língua oral para os surdos como a forma ideal de integrá-los à sociedade. Suas ideias constituíram a filosofia educacional Oralista. As metodologias de Heinick se confrontavam com as de L'Épée e foram submetidas à análise de comunidade científica. Os argumentos de L'Épée foram mais convincentes e Heinick teve recursos negados para ampliação do seu instituto (GOLDFELD, 2002).

Devido ao êxito, L'Épée funda, em 1755, a primeira escola pública para surdos com abordagem gestualista, o “Instituto de Surdos e Mudos de Paris” e a primeira escola a obter auxílio público. Ele formou muitos professores para surdos, muitos deles com surdez. Na época da sua morte, em 1789, já havia cerca de 21 escolas para surdos na Europa e na França, o que permitiu aos surdos o acesso aos mais diversos conhecimentos, os quais, antes, pela ausência de uma língua, foram-lhes negados (SACKS, 1998).

Com a divulgação mundial do trabalho do abade L'Épée, formou-se uma nova ordem. Surgiram escolas para surdos, mantidas por professores surdos, contribuindo

assim para uma atividade emancipatória deste grupo. Para Lopes (2011), a visibilidade da surdez através do uso de gestos, passa a constituir um dos elementos daquilo que, mais tarde, passou a se chamar de cultura surda. No Brasil, sob a influência de L'Épée, foi fundada em 1857 no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos denominada de Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, com uma metodologia baseada em Língua de Sinais.

Em 1860, em razão dos avanços tecnológicos que facilitava a aprendizagem da fala oral pelo surdo, o método oralista começa a ganhar força. Diversos profissionais passaram a investir na aprendizagem da oralidade pelos surdos, e surgiu nessa época a ideia de que a língua de sinais seria prejudicial para aprendizagem da língua oral, ideia que ainda persiste no entendimento de alguns profissionais oralistas da atualidade. Inicia-se uma forte oposição aos trabalhos de L'Épée com a influência de muitos especialistas defensores do oralismo, os quais defendiam que os surdos deveriam falar e ler os lábios, pois consideravam que essa era a melhor e única forma de garantir a socialização dos surdos.

Em 1880, acontece em Milão o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse congresso foi colocado em votação qual o método deveria ser utilizado na educação de surdos. Com grande influência de oralistas, na maioria médicos e terapeutas, o oralismo venceu e o uso da língua de sinais é abolido das escolas. O Oralismo passa a ser imposto. No século XX a maior parte das escolas de todo o mundo abandona o ensino da língua de sinais (GOLDFELD, 2002).

No Brasil adotou-se o mesmo padrão. Segundo Padden & Humphries (1988 apud Gesser, 2009, p. 25), atitudes radicais de ouvintes em relação à educação de surdos, proibiram completamente o uso da língua de sinais e forçaram o surdo a aprender a falar, submetendo-os à castigos corporais, dentre esses, terem suas mãos amarradas dentro das salas de aula.

Essa imposição gerou muitas revoltas nos surdos adeptos à língua de sinais e impulsionou o movimento dos mesmos em busca do resgate e do respeito a sua língua. Assim, já sob uma aparente erradicação da língua de sinais no ambiente educacional, em 1960, aparecem os estudos do linguista William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana. Suas investigações revelaram sobre as estruturas e partes constituintes da língua de sinais o que lhe conferiu o status de língua natural. Desde então houve uma crescente repercussão das pesquisas linguísticas em torno

destas línguas aliadas à insatisfação dos educadores e surdos com o método oral (MARQUES, 2008).

Importante mencionar que nessa década surge a filosofia da Comunicação Total. Uma professora e mãe de surdo, passa a utilizar um método que aliava a língua de sinais com o método oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, inicialmente chamado de “*Total Approach*” (Abordagem total) e rebatizado em 1968 por Roy Holcom por Total Communication (Comunicação Total). Em 1970 alguns países perceberam que as duas línguas não deviam ser utilizadas de forma concomitante, mas sim separadamente em situações apropriadas (GOLDFELD, 2002).

Foi, portanto, somente na década de 1960, que houve um reconhecimento linguístico da língua de sinais. Foi também nessa época que conceitos como identidade e cultura passaram por processos de transformações por conta de mudanças de paradigmas: revoluções, diásporas e guerras. Com isso, surgem os Estudos Culturais propondo investigar as diversas culturas minoritárias (contra hegemônicas), para além de uma concepção elitista de cultura. Os aspectos culturais dos movimentos políticos e sociais ganham vez no discurso acadêmico e sob o aporte desses Estudos Culturais, encontra-se o Grupo de Estudos Surdos considerados como grupo de minoria linguística (MONTEIRO, 2014).

Na década de 1970 ascendeu o modelo cultural da surdez, conhecido como modelo socioantropológico, o qual propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural, com o princípio análogo a de outras minorias étnicas e linguísticas. Nesse contexto, nasce no Brasil uma área de estudos intitulada de “Estudos Surdos” (originalmente: “*Deaf Studies*”)<sup>11</sup> que se dedicou a pensar os conceitos de identidade, cultura, poder e linguagem (BISOL; SPERB, 2010; LOPES, 2011).

Foi por volta de 1980, no Rio de Janeiro e em São Paulo, aos poucos, pesquisadores, educadores, psicólogos, filósofos e sociólogos passam a se interessar pela causa surda e buscam entender como a língua de sinais atravessava as identidades dos sujeitos surdos que a compartilhavam. Com as descobertas em torno da língua de sinais e a aceitação da surdez como uma “diferença”, se fortalece um movimento surdo de oposições e resistências às imposições ouvintes, de luta pelo

---

<sup>11</sup> “Estudos surdos” é uma tradução de “*deaf studies*” que eram grupos de estudos realizados por pesquisadores em outros países, principalmente Estados Unidos. Willian Stokoe, linguísta, foi um dos primeiros, em torno de 1960, a produzir pesquisas nesse campo. Stokoe descreveu a Língua Americana de Sinais como uma língua natural de grupo cultural específico (LOPES, 2011).

direito à sua língua, a língua de sinais e de serem reconhecidos como um grupo cultural (LOPES, 2011).

Quanto aos grupos de Estudos Surdos, a autora Lopes (2011) destaca o Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) atrelado ao Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde funcionou como um centro produtor e irradiador de conhecimentos e formação de especialistas no campo dos Estudos Surdos, hoje ampliado para outros centros acadêmicos do Brasil. Isso tem resultado em uma intensa militância e produção acadêmica em prol de um ideal surdo, uma força discursiva que passa a narrar a surdez pelo viés cultural.

Impulsionados pelo contexto, no Brasil, o movimento surdo celebra uma grande conquista, com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – reconhecida pela Lei nº 10436 em 24 de abril de 2002 e regulamentada por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O reconhecimento da língua de sinais como língua oficial e natural da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo e de escolas bilíngues para os surdos usuários da língua de sinais (ALVES, et al., 2015).

Os discursos sobre as pessoas surdas passam a ter grande influência acadêmica sob a representatividade dos Estudos Surdos, um espaço de fala para quem teve sua trajetória marcada por rejeição, resistências e sujeição. Com sua premissa teórica nos Estudos Culturais, passa-se a conceder aos surdos o direito de ser diferente e de lhes constituir uma identidade marcada politicamente. A luta segue em torno de um ideal surdo.

Por considerarmos que atualmente os sujeitos com surdez constituem uma coletividade que se identifica por características culturais, identitárias e linguísticas diferentes, dentre eles: surdos oralizados; surdos usuários de língua de sinais; surdos bilíngues (língua de sinais e Língua Portuguesa escrita); surdos bimodais (Língua de Sinais e Oralidade), não iremos afirmar que a língua de sinais seja o único marcador cultural surdo. As diferentes escolhas e posições que estes sujeitos assumem diante da surdez são guiadas por histórias de vidas singulares, e acreditamos que todos encontram-se em uma batalha de lutas coletivas por direitos e reconhecimento social.

É inegável que o traço da surdez é o que a coletividade surda tem em comum, devendo-se exaltá-la independente da identidade cultural, pois mesmo oralizando e/ou sinalizando, esses ainda se encontram em posições de luta na eliminação das barreiras de comunicação e para a conquista da sua inclusão social.

## 5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O método elegido para realização deste estudo buscou atender à questão norteadora da pesquisa: “como as experiências vividas pela pessoa com surdez, nascidas em famílias ouvintes, contribuem para construção das subjetividades surdas”, a qual desdobrou-se na delimitação dos objetivos apresentados. Nesse sentido, ao buscar descrever e compreender nos sujeitos os singulares modos de viver e conceber a surdez diante de suas próprias experiências de vida, a escolha da abordagem qualitativa de pesquisa permite compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que o rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vistas, opiniões e significados, isto é, a suas subjetividades (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013).

Para o desenvolvimento do estudo proposto, foi utilizado o método de pesquisa do tipo estudo de caso baseado em história de vida. Segundo André (2012) o conhecimento gerado pelo estudo de caso tem um valor em si mesmo, a história de vida fornece um conhecimento mais próximo da realidade e do contexto dos envolvidos, constituindo-se em narrativas das experiências vivenciadas.

### 5.1 PROCEDIMENTOS DE APREENSÃO DOS DADOS

O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada (Apêndice A), por acreditar que ela oportuniza uma relação dialógica entre o sujeito e o pesquisador e possibilita uma maior proximidade da experiência vivida. Foram selecionados (as) três sujeitos com surdez, com modalidades linguísticas distintas entre si, sendo um sujeito sinalizado (que faz uso somente de Libras), outro que faz uso do bimodalismo (língua oral e Libras) e um terceiro que se comunica somente através da modalidade linguística oral.

O critério de pesquisar sujeitos com modalidades linguísticas distintas entre si, advém do entendimento que a língua é considerada um fator determinante da subjetividade do sujeito, Goldfeld (2002) remete-se à Vigotski ao afirmar que é pela linguagem que o indivíduo constitui e regula o pensamento, permite atuar no social, interagindo e expondo suas ideias. Ela não é apenas uma forma de comunicação, ela constitui o sujeito e a forma como este recorta e percebe o mundo e a si. Nessa perspectiva “sentir-se surdo” pode ser interpretado de formas particulares e essa

diversidade vai de encontro aos valores intrínsecos do binarismo classificatório surdo/deficiente auditivo.

A amostra dos sujeitos, está relacionada a diferentes espaços socioculturais, e não teve a intenção de delimitar ou associá-la a uma instituição ou associação específica, para isso foi envolvido nosso juízo no processo de escolha desses sujeitos que pudessem ser fontes de informações para discussões acerca da surdez, e que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa. As descrições, análise e discussões dos resultados dos discursos não têm a pretensão de fazer generalizações, mas sim, de possibilitar compreensões que partam das descrições das experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, pertencentes a uma sociedade carregada de normas e preconceitos construídos historicamente.

Foram considerados como critérios de inclusão dos sujeitos de pesquisa: pessoas adultas na faixa etária entre 18 a 45 anos; alfabetizadas; com surdez do tipo neurosensorial de grau severo a profundo ou profundo, bilateral, de origem congênita ou adquirida antes dos dois anos de idade; filhos (as) de pais ouvintes; residentes nas cidades de Itajaí-SC ou Balneário Camboriú-SC. O critério estabelecido em relação à fase adulta está relacionado à necessidade de explorar, durante a pesquisa, as subjetividades dos sujeitos decorrentes de suas experiências de vida nos mais diversos contextos sociais, permitindo conhecer o modo de viver a surdez a partir da sua trajetória de vida.

A escolha justifica-se também pela possibilidade de explorar as experiências decorrentes das diferentes etapas de vida associadas aos diversos fatores que acompanham as pessoas com surdez, desde a estigmatização histórica, passando pelas relações familiares, convívio com ouvintes, com surdos, a formação escolar, sendo esta inclusiva, especial ou regular, a vida profissional e social, os quais exercem influência na construção da identidade da pessoa com surdez, bem como em toda organização subjetiva e no desenvolvimento psicossocial do ser humano (SANTOS; CLÁUDIO, 2012).

As entrevistas foram realizadas individualmente e em momentos separados, com acompanhamento de tradutor/intérprete de português/língua de sinais para os entrevistados com modalidades linguísticas bilingue e bimodal, exceto para a pessoa com implante coclear, visto que a mesma era fluente na língua oral. Dois participantes foram contactados por mensagens de texto via celular e um deles através de e-mail e celular, após explicação dos objetivos da pesquisa, todos aceitaram prontamente o

convite de participação na pesquisa por meio de entrevistas. Voluntariamente dois convidados dispuseram suas residências para a efetivação da entrevista e um deles se dispôs a ir ao encontro do pesquisador. As entrevistas aconteceram em um e dois encontros (de acordo com a disponibilidade dos participantes) e transcorreram num tempo médio de uma hora. Todos fizeram leitura e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B), e sob o consentimento dos mesmos, os conteúdos foram registrados em vídeo e gravador digital para posterior transcrição e análise dos fragmentos dos discursos.

## 5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a produção do material através das entrevistas com base nas histórias de vidas dos sujeitos, a análise dos dados e informações constitui-se em um momento de significativa importância, segundo Moraes e Galiazzi (2006), exige do pesquisador a escolha de uma abordagem que seja coerente com o que se propõe a investigar em uma pesquisa de natureza qualitativa.

Nesse sentido, ao buscar um caminho que permitisse compreender a surdez com base nas diferentes experiências humanas, com ênfase na autoria do discurso dos sujeitos com surdez, buscamos o referencial da abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD). A perspectiva da ATD tem adentrado em estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES, 2003).

Segundo os autores Moraes e Galiazzi (2006), essa abordagem de análise pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir da operacionalização em torno de três focos que levam ao processo final, do qual emergem as compreensões:

- a) Unitarização - ocorre após leitura e releituras, delimitação e definição do corpus, seguida de um movimento de desorganização mediante à desconstrução dos textos que o compõe, na pretensão de perceber as unidades de sentidos ou significados, processo que exige do pesquisador um envolvimento aprofundado a ponto de impregnar-se com os discursos. No propósito dessa dissertação, toda a leitura que permeou este e os demais focos, segundo a proposta dessa análise, exigiram do pesquisador



um verdadeiro exercício hermenêutico para a emergência dos significados em busca da compreensão dos fenômenos investigados. Exigiu ainda que durante o processo de leitura se colocasse entre parênteses interesses, representações e teorias, exercitando uma leitura a partir da perspectiva do outro, procurando perceber o ser humano em sua existencialidade. Segundo Moraes (2003), essa é uma das possibilidades de leitura que a ATD possibilita;

- b) **Categorização** – implica em uma nova ordem, decorre da comparação e contrastação constante entre as unidades definidas no processo da unitarização, levando a agrupamentos de elementos semelhantes, processo denominado de auto-organização. Através de um movimento essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral de forma cíclica, busca-se definir as categorias que emergem dos significados. As categorias buscam focalizar o todo por meio das partes, propondo nesse movimento holístico, um exercício dialético na intenção de superação do reducionismo. A categorização é a produção de uma nova ordem que partiu de um movimento de desconstrução e desorganização;
- c) **Captando o Novo Emergente** – a construção dos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo, traduzida na produção de um metatexto apoiado na descrição e interpretação dos sentidos e significados elaborados a partir dos excertos do corpus. O metatexto não se constitui em simples montagens, vai além da soma de categorias, resulta do intenso esforço de compreensão aprofundada que emergem das descrições. A produção textual que esta análise propõe caracteriza-se por uma incompletude constante e necessita de crítica constante no sentido de sua qualificação, por meio de um processo recursivo de explicitação dos significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda;
- d) **Processo auto-organizado** – emerge da sequência dos ciclos acima descritos. Toda trajetória descrita nutre condições para o que o autor chama de “tempestade de luz”, a qual ao emergir do meio caótico e

desordenado propicia “flashes fugazes de raios de luz” iluminando os fenômenos investigados que propiciam expressar novas compreensões atingida ao longo da análise, registradas em forma de produções escritas, de um metatexto. O metatexto anuncia o que se buscou compreender sobre o fenômeno investigado, o que emergiu do processo de categorização, é a expressão do diálogo entre os dados empíricos e a base teórica. A qualidade e originalidade das produções resultam da intensidade e envolvimento nos materiais de análise.

### **5.2.1 Análise dos resultados**

Para dialogar com os resultados dos dados apreendidos na análise será utilizada como base a perspectiva teórica do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e de seus intérpretes: (CAPALBO, 2003; CASTRO, 2003; COELHO & CARMO, 1991; MATTHEWS, 2010). Na perspectiva do autor, a ciência precisa ser entendida com base na experiência humana, de modo que não se sobreponha a essa experiência. A compreensão de nós mesmos não se dá de forma objetiva, como se fosse um objeto a ser explicado de fora, somos nós mesmos que atribuímos significados aos conceitos incluindo o próprio conceito de objetividade, usado nas ciências como abstração de nossa experiência concreta de nós mesmos e dos outros seres humanos, somos o que ele chama de “fonte absoluta” (MATHEUS, 2006).

A visão científica do mundo, que Merleau Ponty chama de visão “objetivista”, é a das coisas enquanto “isentas de valor”, de “sentido” ou significado, apenas com propriedades quantitativas ou de algum modo mensuráveis. Nesse sentido, falar sobre as diferentes formas de viver a surdez, oriundas das suas experiências singulares no mundo, nos remete a conceitos qualitativos, ou seja, de valor e significado, que segundo o autor, são puramente “subjetivos” – atribuídos às coisas não porque estejam “nas coisas mesmas”, mas por causa das relações em que se encontram para conosco enquanto seres no mundo. Essa subjetividade humana necessariamente se expressa por meio do corpo, do corpo que eu “vivo”, que habito, veículo da experiência subjetiva.

É a partir do corpo próprio, do “corpo vivido” que posso estar no “mundo” em relação com os outros e com as coisas. O corpo é o nosso “ancoradouro no mundo”, e não se trata de concebê-lo como um receptáculo passivo dos contextos inerentes

ao mundo, o corpo exerce pelo sensível, essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele se torne presente como local familiar de nossa vida, lugar privilegiado da existência (COELHO; CARMO, 1991).

Não somos apenas seres biológicos como sistemas fisicoquímicos que respondem às influências externas. O que somos enquanto humanos não é puramente “interior”, mas em toda “extensão”, como diz Merleau Ponty, “composto de relações com o mundo”. Nos constituímos sujeitos por meio de nossas relações com os objetos e outros sujeitos, um mundo culturalmente partilhado, onde os indivíduos vivem suas vidas e encontram suas identidades. (MATTHEWS, 2010). A história, a cultura e a língua estão imbricadas nas experiências e atitudes vividas pelo sujeito.

Vivemos num mundo com outros seres-humanos que partilham conosco os significados dos objetos ao nosso redor. Nesse contexto, a linguagem ocupa um espaço vital na consciência de um mundo partilhado, os conceitos e significados partilhados no mundo social são incorporados e corporificados na linguagem através da língua que falamos. Assim, quando a criança aprende essa língua, tudo a sua volta deixa de ter apenas um significado vago e indeterminado (MATTHEWS, 2010).

A linguagem é uma potência aberta e indefinida de significar, de adquirir e de comunicar um sentido, permite ao homem transcender em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala. Quando o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, ela deixa de ser só um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao trazer para o estudo as experiências do corpo vivido na ausência do sentido da audição, não se pode deixar de considerar que a língua foi e continua sendo uma problemática na história do sujeito com surdez ao considerar o fato de que a função auditiva exerce um papel central no processo de aquisição da língua oral por meio das interações naturais. Nesse sentido, buscamos nos aproximar das contribuições dos estudos de Lev Vigotski (1896-1934), sobre os fundamentos da deficiência na década de XX em Moscou. Na concepção de Vigotski, o meio social é a principal esfera em que é possível avançar no desenvolvimento orgânico que se encontra a pessoa com deficiência em relação a sua organização psicofisiológica.

Este corpo deficiente passa a não encontrar limites quando o meio social lhe proporciona condições apropriadas para apreender o mundo cultural, nesse sentido entende-se que possa haver uma compensação por meio da substituição dos meios diretos ou naturais de apreensão cultural pela compensação viabilizada por caminhos indiretos de desenvolvimento. Nesse contexto o desenvolvimento cultural converte em histórica a superação natural do desenvolvimento orgânico comprometido, (VIGOTSKI, 2011).

Assim, ao considerar Vigotski, o olhar para a pessoa com surdez não parte da ideia da incompletude, do defeito que significa menos, mas sim de um ser humano em potencial para desenvolver-se. O problema da ausência da língua não suprido por um meio social favorável, torna-se superior à ausência da audição, pois é na língua que se encontra na base das funções psíquicas superiores para Vigotski, e tem sua matriz inicial no social e não no organismo.

Segundo Vigotski (2011) o universo da cultura humana está voltado e adaptado à organização psicofisiológica da pessoa normal, nesse sentido, quando o acesso à língua no meio cultural se torna um obstáculo por vias de acessos naturais, o mais importante é que o acesso à língua seja garantido o quanto antes por um aparato psicofisiológico diferente. Aqui a educação surgirá em auxílio por meio de técnicas artificiais ou por sistemas de signos e símbolos adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da pessoa com surdez.

Para Vigotski, o desenvolvimento cultural por meio da língua é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-o um ser cultural através das relações sociais, é o que promove a emergência do humano, que se materializa nas relações sociais no seu meio cultural. É nas relações dotadas de significação com o outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade (PINO, 2000).

Quanto à aproximação entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a de Merleau-Ponty, cabe pontuar que a primeira nos possibilita destacar que as experiências no mundo é o que nos constitui enquanto representações e através da segunda nos possibilita entender como essas experiências são manifestas no mundo pelo corpo sensível, o corpo vivido ou o ser no mundo. Assim, pretende-se com esse diálogo não descartar ou desvalorizar as representações sociais, mas sim de discutí-las sob a ótica subjetiva dos discursos decorrente das experiências singulares dos sujeitos da pesquisa.

### 5.2.2 Processo de análise textual discursiva

Nessa pesquisa, na intenção de manter a privacidade dos participantes, estes receberam os seguintes indicadores Simbólicos: E1, E2, E3, os quais representaram as falas dos entrevistados 1, 2 e 3. Abaixo, no quadro 1, apresentaremos o perfil das três participantes, os quais trouxeram seus relatos de experiências de vida e significâncias na condição do corpo na ausência do sentido da audição. Abrir-se para a escuta, descrição e compreensão dos significados dos sujeitos da pesquisa, exigiu o que Moraes e Galiuzzi (2006) trazem como fundamental na proposta de uma ATD, um esforço do pesquisador em colocar entre parênteses as próprias teorias, ideias e crenças e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro.

#### 5.2.2.1 Participantes da pesquisa:

#### Quadro 1. Perfil das Participantes

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GRAU E TIPO DE SURDEZ	MODALIDADE LINGUÍSTICA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
E1	34 anos	Surdez neurossensorial de grau severo a profundo bilateral	Bimodal (Libras e Língua Portuguesa Oral)	Superior – Curso Letras Libras
E2	27 anos	Surdez neurossensorial de grau profundo bilateral	Oral (Língua Portuguesa Oral)	Curso superior de Fonoaudiologia em conclusão (9º período)
E3	28 anos	Surdez neurossensorial de grau profundo bilateral	Língua sinalizada (Libras)	Curso superior de psicologia (em andamento)

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

A seguir, no quadro 2, será feita uma breve apresentação de informações que compõe a história de vida das protagonistas desta pesquisa:

#### Quadro 2. Breve Histórico dos Sujeitos da Pesquisa

PARTICIPANTE 1 (E1): faz uso de Libras e da língua oral e AASIs.
--

A primeira entrevistada (E1) é uma jovem, simpática e falante de trinta e quatro anos de idade, solteira, filha de pais ouvintes, comunica-se pela sua primeira língua Libras e oraliza aparentemente bem. Apesar de oralizar, a entrevista procedeu-se na Língua de sinais por intermédio de uma intérprete e tradutora de Libras. E1 nasceu prematura aos seis meses de idade, sua mãe contraiu rubéola na gestação o que lhe ocasionou uma surdez congênita, diagnosticada com um ano e meio de idade. Começou a fazer uso de aparelho auditivo sonoro individual (AASI) logo após o diagnóstico, próximo aos cinco anos de idade iniciou a fonoterapia para estimular as habilidades auditivas e a aquisição da linguagem oral, onde prosseguiu, aproximadamente, até os seus quinze anos de idade. Seu primeiro contato com a língua de sinais foi aos treze anos, aos poucos foi internalizando e se constituindo falante por meio da Libras. Atualmente continua a fazer uso de AASI, comunica-se fluentemente através da língua oral e sinalizada. Considera a Libras como sua primeira língua.

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuou na educação por um tempo, mas por opção, atualmente assumiu o cargo de gerente administrativa em uma pousada da família. Conheci a entrevistada por intermédio de uma colega de trabalho, tradutora e intérprete de língua de sinais, e me foi referenciada como uma pessoa de liderança nos movimentos surdos em defesa e propagação da cultura surda. Atua como diretora social de uma associação de surdos do seu município. Defensora dos direitos dos surdos e da disseminação da Libras. A associação é aberta à comunidade, lá frequentam famílias de crianças com surdez, associada ou não a outras deficiências, bem como jovens surdos que se reúnem para discussões de assuntos pertinentes à autonomia e direitos da pessoa com surdez, o local é também considerado como um meio de estímulo para socialização e prática da comunicação em Libras.

**PARTICIPANTE 2 (E2): faz uso da língua oral e implante coclear**

A segunda entrevistada (E2), uma jovem solteira, receptiva e falante, de vinte e sete anos, filha de pais ouvintes, estudante do último ano do curso de fonoaudiologia. Conheci a entrevistada quando estava participando como ouvinte de um evento em uma Universidade sobre a divulgação do projeto Nacional “#SurdosQueOuvem”, idealizado por Paula Pfeifer Moreira, projeto vencedor do prêmio *Facebook Community Leadership Program*, que disponibilizou um fundo de

1 milhão de dólares para executar o projeto “Surdos Que Ouvem”, que objetivou difundir informações sobre tecnologias auditivas e dar visibilidade aos surdos que ouvem para milhões de pessoas em todo o Brasil, América Latina e Portugal.

E2 havia sido escolhida como uma das multiplicadoras do projeto, e lá estava ela proferindo oralmente uma palestra para centenas de pessoas, profissionais, pais de crianças com surdez e estudantes do curso de fonoaudiologia. Conduziu seu discurso com muita desenvoltura através de uma fala fluente e muito bem articulada. Por cerca de duas horas, explanou sua história de vida, lutas e vitórias que comumente acompanham a vida de pessoas com surdez.

Teve sua surdez diagnosticada aos oito meses de idade devido à insistente desconfiança de sua mãe diante da ausência de reações da filha bebê diante de estímulos sonoros intensos, contrariada por um médico e pelos demais membros da família que insistiam em dizer que a menina era “perfeitinha”, como se a surdez pudesse ser externalizada em um fenótipo próprio, mas, sabiamente sua mãe não se convenceu. E2 teve o diagnóstico de surdez profunda aos oito meses de vida.

Iniciou o uso de AASI ainda bebê, começou a frequentar fonoterapia e aprendeu a se comunicar em Libras nos seus primeiros anos de vida. Foi implantada em Bauru (SP) aos dois anos e quatro meses de vida, segundo seu relato: *“fui primeira criança a ser implantada no estado de Santa Catarina e a primeira do Brasil com 2 anos de idade”*. Aos quatro anos de idade estava fluente na língua oral e aos poucos foi deixando a Libras.

**PARTICIPANTE 3 (E3): faz uso de Libras**

A terceira entrevistada, é uma simpática e receptiva jovem de vinte e oito anos de idade, bilíngue, casada, e recentemente mãe pela primeira vez, de uma menina ouvinte. Seu marido também possui surdez profunda. E3 é filha de pais ouvintes, nasceu com surdez profunda devido à rubéola materna, teve sua surdez diagnosticada aos oito meses de idade.

O médico que orientou a família sugeriu o implante coclear como a melhor alternativa para E3, mas sua mãe não aceitou. Muito angustiada, sua mãe procurou uma escola especial para surdos (escola bilíngue), na cidade onde moravam, em busca de orientações de como fazer para conseguir se comunicar com a filha. Sua mãe cresceu brincando com uma vizinha que tinha surdez e se comunicava em Libras, vivência que a fez ter contato com a língua durante um tempo da sua vida.

A escola prontamente a acolheu e a convenceu, apesar de ressabiada, de levar E3 para receber uma educação bilíngue, tendo a Libras como sua primeira língua. E3 começou a frequentar a escola bilíngue com um ano de idade e formou-se aos dezessete anos na mesma unidade escolar. Iniciou curso superior de biomedicina e ao completar mais da metade do curso, não se sentia satisfeita, foi quando resolveu desistir e iniciar o curso de psicologia. Atualmente quase formada, se diz realizada com a escolha. Dá aula de Libras em uma escola, mas espera ansiosamente para exercer a profissão escolhida.

Apaixonada pela psicologia e filosofia, relata adorar ler livros de filosofia, principalmente do filósofo alemão Nietzsche. Na etapa final da entrevista conversamos sobre o significado de sentir-se surdo, e minutos após o nosso encerramento recebo carinhosamente, via celular, um lindo verso redigido pela participante em torno do seu significado de ser surdo, o qual não poderia deixar de compartilhar:

*Ser Surdo*  
*É ouvir barulho no silêncio*  
*É ouvir vozes com os olhos*  
*É o bálsamo em poder olhar*  
*É ser compreendido pelos outros*  
*Na sua língua natural.*

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

#### 5.2.2.2 Explicitação das categorias emergentes

Em consonância com os objetivos desta pesquisa e amparado no referencial da ATD, foi necessário apropriar-se intensamente dos *corpus* extraídos das entrevistas, a ponto de promover uma verdadeira impregnação em busca de compreensões aprofundadas e criativas. Após delimitar e desconstruir o *corpus*, em um contínuo exercício hermenêutico, destacou-se seus elementos constituintes, construindo assim as unidades de significado ou de sentido, processo denominado de unitarização (APÊNDICE C).



Por meio de um processo indutivo que implicou em um contínuo de comparação e contrastação dessas unidades de significado, desafiado por uma conduta dialética entre as partes e o todo, ou seja, do desafio de focalizar o todo por meio das partes e de gerar um diálogo entre esses, organizamos os conjuntos de elementos semelhantes e estabelecemos relações que levaram à construção das categorias emergentes.

Nessa pesquisa, as unidades de análises, também chamadas de unidades de sentido ou significado, foram codificadas através dos indicadores simbólicos referentes aos participantes E1, E2, e E3 e para identificar o contexto das unidades de sentido, usaremos Q1, Q2, Q3 até Q8, que correspondem aos excertos do discurso provenientes das questões norteadoras que conduziram as entrevistas. O contexto das unidades selecionadas pode ser consultado no texto da unitarização (APÊNDICE C).

Segundo os pressupostos da ATD, é importante esclarecer que uma mesma unidade de sentido é dedutível de múltiplos sentidos dependendo do foco em que é analisada, sendo assim uma mesma unidade poderá fazer parte de categorias diferentes, o que representa um movimento de superação de sentidos fragmentados para uma compreensão mais holística.

As categorias de análise, emergentes, encontram amparo teórico na pesquisa, conforme apresentadas no Quadro 03:

### Quadro 03. Categorias de Análise

TÍTULO DA CATEGORIA	JUSTIFICATIVA TEÓRICA
<b>Categoria emergente I</b> “A língua que me constitui”	Nos discursos dos sujeitos pesquisados aparecem os diferentes caminhos que as famílias percorreram em busca da “solução” para eliminar a barreira comunicativa no núcleo familiar e na sociedade, percursos que as levaram a constituição da língua por vias diretas ou indiretas, sendo qualificadas diferentemente por parte dos entrevistados. Seus processos de identificação e constituição em sujeitos na e pela linguagem revelam experiências peculiares com línguas distintas em

	<p>diferentes momentos etários, demonstram diferentes experiências que contextualizam o ser surdo. Para Vigotski, é por meio da língua que o mundo adquire significação para o indivíduo, é o que promove a emergência do humano. Ela não é apenas uma forma de comunicação, ela constitui o sujeito e a forma como este recorta e percebe o mundo e a si (PINO, 2000).</p>
<p><b>Categoria emergente II</b> “Minhas experiências no ambiente escolar”</p>	<p>Essa categoria alocou as falas dos participantes diante das experiências constituídas pelas relações estabelecidas no universo escolar. Foram trazidas para análise vivências oriundas de uma escola de ensino especializado (escola bilíngue), da escola de ensino comum e do ensino superior. Discursos que revelam diferentes realidades diante das relações estabelecidas com outro (professor-aluno; aluno-aluno) e com o processo ensino-aprendizagem através das práticas pedagógicas e curriculares adotadas.</p> <p>O ambiente escolar abarca uma das esferas sociais envolvidas nos processos educacionais. Segundo Dorziat (2009), o conhecimento que o ambiente escolar tem a oferecer não pode ser entendido apenas como sinônimo de informação. Para a autora, nesse ambiente é preciso que sejam estabelecidas interações reais entre professor–aluno, aluno–aluno, conhecimento–aluno.</p>
<p><b>Categoria emergente III</b> “O que o outro lê em mim?”</p>	<p>Os discursos trazem experiências evidenciadas pelos elementos que anunciam as diferenças, peculiares às pessoas com surdez, marcadas pelo uso do AASI; a língua que pertence a uma cultura minoritária; a voz e fala que destoa dos padrões convencionais, e como essas diferenças influenciam e são significadas por estes e pelo outro nas diferentes relações sociais.</p>

	<p>Goffman (2008) destaca que a carga de significados atribuídos à característica diferencial é construída socialmente. Assim uma mesma característica pode ser vista como um estigma ou confirmação de normalidade, a depender da sociedade ou grupo a qual o indivíduo pertence, pois definir o que é ser normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas principalmente, a questões sociais.</p> <p>Ainda, segundo Goffman (2008), atributos que se evidenciam diferentes das categorias que se enquadram na norma, podem ser interpretadas socialmente como um defeito, uma desvantagem, uma fraqueza, características denominadas de estigma.</p> <p>Tomasini (2013), salienta que os estigmas construídos pela sociedade nos diferentes percursos da história são compartilhados inconscientemente pela estrutura social ao compartilhar o descrédito na relação com os diferentes da norma padrão.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

Fundamentadas no referencial teórico da ATD e nos objetivos desta pesquisa, são elencadas a seguir, as categorias de análise que emergiram com base num envolvimento intenso no processo de desconstrução dos materiais do *corpus* em busca das unidades de sentido.

A categorização revela um processo de novos entendimentos e organizações. Este é um processo indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina categorias gerais emergentes. A seguir são apresentados os quadros de cada categoria com o agrupamento dos excertos dos discursos.

#### **Quadro 04. Categoria de Análise I - (excertos dos textos/unidades de sentido)**

<b>Categoria emergente I: “A língua que me constitui”</b>
E1: bimodal

/.../ a família resolveu ver a melhor forma de me estimular para que eu pudesse falar, porque a preocupação era como ela vai aprender se não ouvir, era uma família convencional, a preocupação era sobre como vai se relacionar com as outras pessoas se não souber falar, então eu tive muita cobrança em relação à oralidade. (E1Q1a)

/.../nasci numa comunidade ouvinte, então pra mim era algo normal, já estava acostumada com isso porque eu usava aparelho, então não foi um limitador, as dificuldades eram só em alguns locais específicos, mas se a pessoa falasse comigo na frente, eu conseguia perceber, não tinha uma limitação /.../a leitura labial também me ajudava muito...eu já estava acostumada a prestar atenção desde pequenininha no que as pessoas estavam falando /.../ (E1Q1b)

/.../ a minha identidade é uma identidade surda, eu concordo que se fala D.A ((deficiente auditivo)) isso é para comunidade ouvinte compreender melhor porque eles estão acostumados a falar deficiência auditiva /.../ (E1Q3a)

/.../ então pra mim é algo corriqueiro, se alguém chama eu já consigo entender, ouvir, então pra mim é normal. (E1Q5a)

/.../ Quando eu tinha treze anos eu tive meu primeiro contato com a comunidade surda e comecei a perceber que eles mexiam as mãos para se comunicar, eu não tinha noção disso e aí com o passar do tempo fui descobrindo a Libras e fui aprendendo a língua de sinais e hoje eu sou usuária da Libras.

/.../ com o passar do tempo fui descobrindo e aprendendo a língua de sinais e hoje eu sou usuária da Libras também, mas antes eu só tinha contato com a comunidade ouvinte /.../ depois que comecei ter contato com a comunidade surda esse desenvolvimento foi mais forte, a minha primeira língua foi a língua portuguesa ((oral)) porque eu aprendi primeiro a língua portuguesa, e hoje a minha primeira língua se tornou a Libras porque eu assumi a Libras e a minha identidade hoje é surda /.../. (E1Q5b)

/.../ na Libras o vocabulário se tornou mais claro para eu conseguir visualizar os pensamentos, elaborar a fala, na língua portuguesa é mais complicada as palavras, mas com a Libras, eu penso por imagens /.../ é mais fácil para compreender. Até hoje eu tenho muita dificuldade no português, eu não consigo falar 100% como os ouvintes, tem muito defeito na fala, muito defeito na escrita também, então a língua de sinais me ajudou muito no meu desenvolvimento. (E1Q1c)

Às vezes eu preciso de intérprete, quando se trata de um projeto de trabalho ou num fórum, quando vou visitar um advogado, principalmente com ensino superior; se o advogado estiver falando, daí preciso de um intérprete, mas se o conteúdo e o vocabulário forem mais informais eu consigo compreender, é o nível do vocabulário, se for mais formal, daí eu preciso de um intérprete. (E1Q1h)

/.../ na fono não tinha Libras /.../ se a fono sabe Libras, o surdo vai ficar mais confortável, vai gostar mais, ele vai ter mais interação, com certeza vai acontecer isso porque a comunicação vai ser muito mais fácil e a compreensão vai ser melhor /.../ se só acontecer a oralidade da fono sem uso da Língua de sinais, ele vai ser só um repetidor, não vai ter conhecimento do significado. (E1Q5d)

/.../ hoje eu consigo me comunicar tanto com a comunidade ouvinte quanto com a comunidade surda, hoje eu imagino assim, se eu não tivesse aprendido como que eu ia fazer as coisas né? Daí eu iria ficar focada só com os surdos, não?! Eu tenho acesso às duas comunidades com facilidade, a comunidade ouvinte e a comunidade surda. (E1Q1d)

/.../ algumas pessoas dizem que eu falo muito bem e não preciso usar língua de sinais. Ahh! Mas eu preciso entender melhor por isso o uso da Língua de sinais. (E1Q7c)

## E2: oralizada (implante coclear)

Fui para aprender Libras /.../ minha mãe queria uma forma de se comunicar comigo. (E2Q1c)

A mãe começou a aprender Libras. Penetrava nas aulas que tinha na Univali, queria de alguma forma aprender. Eu aprendia em casa os sinais, ela repassava os sinais de Libras. (E2Q1d)

A mãe começou a aprender Libras. Penetrava nas aulas que tinha na Univali, queria de alguma forma aprender. Eu aprendia em casa os sinais, ela repassava os sinais de Libras. (E2Q1d)

/.../ quando eu estava completando um ano e meio de idade, eu já sabia totalmente Libras. Era totalmente sinalizada. Me comunicava com minha mãe super bem. Minha mãe era a única que entendia/.../ (E2Q1e)

Foi passando o tempo e com quatro anos eu era totalmente oralizada, falava tudo /.../ A cada palavra nova que eu aprendia a falar eu deixava um sinal de Libras. (E2Q1j)

A minha mãe, momento algum falava para deixar o sinal ou não fazer mais o sinal. A mãe me incentivava do mesmo jeito. /.../ ela falava: E2, vamos falar e fazer Libras juntos, para ser bilíngue, e eu dizia: “mas eu não quero Libras, quero falar! Quero falar!” /.../ minha mãe falava comigo e fazia o sinal, do mesmo jeito, era costume dela! (E2Q1k)

Quando chegou com quatro para cinco anos eu pedia para ela ((mãe)) deixar de fazer o sinal. E foi um pouco difícil para ela deixar /.../ com cinco anos eu não usava mais nada de Libras /.../. (E2Q1k)

Era mais normal, as pessoas falavam e eu compreendia e eu falava e tudo mais /.../ (E2Q1m)

Eu sou deficiente auditiva, mas sem o aparelho eu sou surda, eu não escuto nada. Então, para mim eu entendo essa diferença. (E2Q3a)

A pessoa diz: surdo que ouve?? Mas como assim o surdo ouve? O surdo tem como ouvir? A sociedade está muito acostumada que o surdo só usa Libras /.../ (E2Q7d)

Eu sou uma pessoa normal que escuta e fala e que é diferente dos outros e tenho uma voz um pouco mais natural, digamos assim, tenho uma comunicação muito boa. (E2Q8h)

Pra mim como nós estamos nessa nova era dos surdos que ouvem e que tem mostrado os surdos que usam as tecnologias auditivas para escutar e que estão envolvidos na sociedade, a gente prefere usar esse termo surdo que ouve do que esse termo surdo que é tão popularizado. (E2Q3b)

/.../ o implante é como se fosse a primeira coisa que tu usas, é uma roupa pra gente, praticamente. Estar sem implante é como se a gente estivesse pelado, tenho essa sensação. (E2Q5a)

## E3: sinalizada

Lá em Londrina tinha uma escola bilíngue, toda estruturada para surdos, então ela ((mãe)) foi procurar essa escola. Chegou lá e disse: descobri que minha filha é surda profunda, não vai ouvir nada. como eu vou fazer pra me comunicar? Vai ser difícil a comunicação! Daí, na escola, eles falaram calma! Eu vou explicar pra você, o surdo pode aprender sim, ele é capaz, tem capacidade sim, essa escola é própria pra surdo, nós vamos ensinar Libras, que é a primeira língua do surdo, explicou todo o processo. Minha mãe teve coragem e foi experimentar, mas se perguntava, será que essa escola pode ajudar a minha filha mesmo, será que terá capacidade de incluir, como será essa coisa de escola bilíngue. (E3Q1a)

A comunicação em casa, a única que sabe Libras é a minha mãe, e o restante ficam tentando se comunicar oralizando mesmo. A comunicação na família era fácil, eles sempre tiveram muita paciência /.../ (E3Q1d)

A minha primeira língua foi a Libras, eu aprendi o português depois, foi com quatro anos que comecei a aprender o alfabeto e logo comecei a escrever algumas palavras, eu já tinha a aquisição da linguagem, eu já falava Libras fluentemente, tinha facilidade em falar, falar qualquer coisa, eu tinha muito vocabulário, depois é que eu comecei a aprender o português, foi o que ajudou muito sim. (E3Q2d)

Eu sempre falo para os meus amigos surdos: por favor, aprendam português! Aprendam! Porque daí as portas se abrem. Se o surdo sabe português, ele é livre, ele entra em qualquer lugar, ele faz qualquer coisa, então a maior estratégia pra mim é essa. (E4Q2a)

É a capacidade de compreensão mesmo da língua portuguesa, às vezes está falando e não entende, tudo bem, mas o importante é ter a capacidade de compreensão da língua portuguesa, saber compreender a leitura, escrever bem, entender uma frase, saber a gramática, a sintaxe da língua portuguesa, para não se confundir, se não fica difícil pra vida, porque são duas línguas diferentes, Libras e Português, às vezes é um pouco confuso. Se você sabe português, a vida fica mais leve, você consegue resolver melhor os problemas, diminui a angústia. (E3Q2b)

Ser surdo é compreender a cultura, é ter uma identidade, não é só adquirir gestos, é ter a estrutura da língua, é ter uma cultura própria, uma identidade própria, é compreender a pessoa que sou, é entender que tenho duas línguas, que eu sou bilíngue, eu tenho que saber o português, eu tenho que saber a Libras, eu tenho que ser bilíngue sempre, pra mim isso é ser surdo. (E3Q6a)

Eu acredito que o português não pode ter essa dependência do oral, porque ele pode ter um conflito com a identidade, eu tenho muitos amigos que não aceitam a oralidade de jeito nenhum, mas não pode ter essa rigidez. /.../ você pode optar por escrever ou até oralizar, mas somos capazes sim de oralizar, de escrever, pra uns é bom, pra outros não. (E3Q6d)

O surdo optou por não falar porque ele acredita que o mundo não é só som, o mundo é silêncio também, então a sociedade está acostumada a falar a falar e não está acostumada com duas línguas, está acostumada com uma língua só, mas existe uma outra língua que é visual e silenciosa e que também dá direito à comunicação. (E3Q6f)

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

### Quadro 05. Categoria de análise II (excertos dos textos/unidades de sentido)

<b>Categoria emergente II: “Minhas experiências no ambiente escolar”</b>
--

<b>E1: bimodal</b>
--------------------

Na escola, com meus colegas a gente se comunicava normalmente /.../ (E1Q1e)

O problema era na sala de aula, a explicação do professor. Eu tinha muita dificuldade dentro da sala de aula, eu me sentava na frente próximo ao professor, mas a explicação da aula tinha alguns limites. (E1Q1f)

/.../ se a aula tinha bastante visual eu conseguia entender melhor, porque nessa época não tinha intérprete para estar auxiliando, aí minha mãe teve uma ideia, foi junto na sala para fazer o papel de mediadora e foi um facilitador na aprendizagem. (E1Q1g)

Já tive vários momentos de bullying, provocações na escola, mas eu não me magoei não, eu não tive essa mágoa porque eu era uma pessoa muito esforçada /.../. (E1Q7a)

Na época eu não gostava porque o aparelho ele era via rádio né? Então eu não gostava muito, eu usava na escola e esse foi o pior momento da minha vida porque as provocações eram piores, porque eles ficavam falando que eu ficava ouvindo música e eu tinha que explicar e eles não tinham a compreensão do que era realmente esse aparelho, depois que eu comecei a usar o outro tipo de aparelho, já foi mais tranquilo. (E1Q7b)

/.../ O melhor de tudo é ter um intérprete acompanhando esse aluno ((surdo)) na escola, porque ele vai facilitar o conhecimento, é necessário também a questão visual que vai auxiliar o conhecimento desse aluno na interpretação, no aprendizado do português, no auxílio das atividades, no desenvolvimento...porque o intérprete ele possui uma paciência diferente do professor, então ele vai conseguir mostrar melhor, explicar melhor, então o aluno acaba sendo favorecido, não é prejudicado. O professor não vai ter atenção exclusiva pra o aluno surdo, porque ele vai ter uma turma inteira pra estar atendendo /.../ ( E1Q8a)

Seria ideal se realmente tivesse uma escola bilíngue, porque ia ser muito bom socialmente /.../, seria realmente um grande sonho se acontecesse de criar uma escola só para surdo. (E1Q8b)

Lá em Florianópolis, no IFSC bilíngue podem ter surdos, ouvintes, todos os usuários da Libras, não existe limite, é muito bom! /.../ No IFSC bilíngue existe a bimodalidade (E1Q8c)

<b>E2: oralizada (implante coclear)</b>
---

Na escola também foi bem mais tranquilo, só que naquela época o aparelho do implante era de caixinha, ficava na cintura ou pendurado nas costas e quando eu era criança, gostava muito de correr, brincar de pega-pega e jogar futebol com os meninos e assim o aparelho vivia na manutenção /.../ (E2Q1m)

Na adolescência eu tive muita dificuldade, porque passei por muitas cirurgias por causa do meu colesteatoma e foi uma fase em que eu fiquei por seis meses sem escutar nada /.../ foi muito difícil eu perdia a metade das conversas dos colegas, principalmente dos professores. Mesmo orientando eles a ficarem de frente ...os professores começavam a falar e se viravam para escrever no quadro e eu perdia a metade dos conteúdos...com isso eu fui ficando cada vez mais excluída na questão da amizade, na inclusão na escola porque eu não estava escutando nada...eu era praticamente outra pessoa/.../ para mim foi difícil, mas

não foi impossível porque meus pais, por boas condições financeiras que eles tinham nessa época, conseguiram pegar um professor particular. (E2Q1o)

Eu sempre fui uma pessoa que tinha bastante amizades na escola, eu saía e conversava com meus colegas naturalmente, então não tinha exclusão por parte de amizades...porque o implante, ele proporcionou um convívio melhor com as pessoas. (E2Q1p)

O engraçado foi que o diretor no final do ano, ele queria repetir minhas notas das provas que eu fiz quando eu estava sem o implante /.../ minha falou não, ela vai fazer novas provas, ela merece, está com professor particular /.../ o diretor falou assim: pra quê passar de ano? Ela pode reprovar ou deixar ela passar de ano porque ela não vai ser nada na vida mesmo, por causa da surdez (E2Q2c)

/.../ eu sempre fui uma criança muito tranquila, mas na escola eu era terrível! Sempre estava aprontando na escola, eu gostava de sentar-se com a galera do fundão, ao invés de sentar na frente, era bem enturmada, aí, eu sou deficiente auditivo e todo mundo falava, todos os fonos, que tinha que sentar na primeira carteira e no meio e eu achava um saco isso! Porque eu queria interagir /.../ (E2Q8a)

Nunca reprovei de ano, aprendi o português normal, a matemática que eu não gostava muito /.../ (E2Q8b)

Eu tinha muita vergonha de usar o FM, me sentia muito isolado também porque eu só escutava a voz do professor e não escutava mais ninguém da sala, parecia que eu perdia a metade das conversas paralelas, sabes? Porque eu sempre fui muito de conversar na sala de aula, então na adolescência foi um pouco mais difícil, nessa questão. Muitas vezes eu levava o FM para escola, mas eu não dava para o professor, deixava dentro da mochila. (E2Q8d)

/.../muitas vezes não é muito culpa do professor, ele tem essa rotina de atender vinte crianças ao mesmo tempo e não conseguir ter uma atenção exclusiva só para aquela criança com deficiência, também são mal-informados, porque quando chega um surdo na escola, logo falam para chamar um intérprete /.../ (E2Q8e)

No estágio de clínica, eu entrei em consenso com as professoras e também com a coordenação para eu não atender distúrbio fonológico, nem fonético, porque é uma área que eu não consigo por causa da deficiência mesmo, ouve essa flexibilização. (E2Q8g)

Os professores ((seus professores do curso de fonoaudiologia)) falam que essa referência da vida pessoal ((como paciente)) e da vida profissional, é que a gente acaba tendo mais empatia. E a família se espelha na gente também. (E2Q8i)

### E3: sinalizada

Explicaram as diferenças entre uma escola bilíngue e uma escola inclusiva, explicaram esses dois modelos. Na escola bilíngue se aprende a primeira língua que é a Libras, vai fazendo a aquisição da linguagem, diferente de uma escola inclusiva, onde o surdo leva anos para poder aprender. Então quando eu tinha quatro anos de idade, eu já sabia ler e escrever. O que ajudou muito foi a decisão da minha mãe em relação a essa escola e meu caminho foi mais fácil por causa disso. /.../ Comecei a frequentar a escola com um ano de idade. (E3Q1c)

Na escola bilíngue, eu entrei com um aninho, era creche, até eu me formar com dezessete anos, eu me formei lá, eu recebi toda a cultura de Libras, fiz amigos do mundo *inteiro*, conheci os vários tipos de sociedade, as matérias são normais, tipo filosofia, geografia, inglês, português, todos os professores falam Libras, não tem intérprete, o ensino é direto na língua. As aulas de português eram muito interessantes, os professores criavam



projetos, incluíam redação...então nessa escola o currículo era o mesmo do ensino regular, as mesmas matérias do ensino eram contempladas na escola bilíngue /.../. (E3Q1e)

Eu percebo nas escolas, tanto faz a bilíngue ou a inclusiva, que a metodologia empregada para o surdo, a estrutura, é o que determina o caminho do surdo, no caso do surdo, precisa de uma estrutura completa, mais profunda, para que ele consiga seguir seu caminho e se desenvolver. Então, na faculdade eu não tive nenhum problema com os textos, nem com a digitação, nem com as matérias, é bem tranquilo, fácil. (E3Q1f)

A escola inclusiva não inclui o surdo, não é específica para o surdo, há uma confusão das culturas, são poucos surdos, então a interação é mais difícil, é por isso que o surdo não consegue ampliar o vocabulário, a aprendizagem se dá de forma mais demorada, porque a escola inclusiva não tem a estrutura que o surdo precisa, a escola regular tem muitas falhas, mas a escola bilíngue também é regular, a diferença é que tem duas línguas e vão preparando o surdo com uma metodologia mais correta, de forma mais profunda. (E3Q8a)

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

#### Quadro 06. Categoria de análise III (excertos dos textos/unidades de sentido)

##### **Categoria emergente III: “O que o outro lê em mim”**

##### **E1: bimodal**

A sociedade precisa ter uma maior empatia pra poder compreender que nós nascemos surdos e nós somos iguais a vocês ouvintes, então o único detalhe é que precisam aprender língua de sinais pra que todos possam se comunicar (E1Q2b)

/.../ o que eu espero é que compreendam que a dificuldade do surdo em primeiro lugar é a língua, porque as famílias se preocupam muito com a fala, né? Querem implantar, querem fazer assim, mas não conhecem o filho, não conhecem a surdez, não sabem como que acontece o desenvolvimento da linguagem da criança surda /.../. (E1Q4a)

Eu desejo muito que os médicos tenham muito conhecimento da cultura surda, em primeiro lugar que o médico fala o que é? Vamos usar o aparelho! /.../ eles nunca mostram que existem dois lados. (E1Q4b)

Os médicos estão focados em um modelo, por isso que nós tentamos nos adaptar. (E1Q4c)

/.../ a pessoa ouvinte não sabe como conversar, não sabe se pensa igual, se imagina como ele, então o ouvinte fica querendo saber se o surdo conseguirá responder as suas indagações. (E1Q6c)

Já tive vários momentos de bullying, provocações na escola, mas eu não me magoei não, eu não tive essa mágoa porque eu era uma pessoa muito esforçada, mas hoje como eu tenho essa compreensão da identidade surda, hoje eu me sinto mais segura, antigamente eu não tinha muita segurança (E1Q7a)

Na época eu não gostava porque o aparelho ele era via rádio né? Então eu não gostava muito, eu usava na escola e esse foi o pior momento da minha vida porque as provocações eram piores /.../(E1Q7b)

### E2: oralizada (implante coclear)

/.../ e o médico falou, assim: “sua filha é surda, não tem o que fazer!” Leva ela pra casa e cria como “surda e muda”. (E2Q1a)

/.../ quando eu vou contar que eu tenho aparelho auditivo, que eu não escuto sem o aparelho, a pessoa diz: mas o quê? Você usa aparelho?? Mas você fala tão bem, se comunica tão bem. Como pode? Surdo não usa só Libras? Surdo não fala.” (E2Q2a)

A pessoa diz: surdo que ouve?? Mas como assim o surdo ouve? O surdo tem como ouvir? A sociedade está muito acostumada que o surdo só usa Libras /.../ (E2Q7d)

Tem pessoas que quando me conhecem perguntam se eu sou daqui, se eu sou gringa, se moro em outro país, por causa do meu sotaque /.../ São umas perguntas assim [...] só que quando a gente está com muita paciência a gente explica para eles, que não, sou surda, uso aparelho. (E2Q7a)

/.../ mas preconceito puro que eu sofri mais, foi na escola em relação ao diretor que queria repetir as notas, que ele falou que do que adiantava eu refazer as provas se eu não ia ser nada na vida /.../ (E2Q7b)

O movimento “surdos que ouvem” é pra gente divulgar que existimos na sociedade, que a tecnologia nos favorece um mundo sonoro /.../ e que nos dá independência social, porque conseguimos nos comunicar com as pessoas normalmente /.../ porque eles pensam que o surdo é muito limitado /.../ então esse movimento dos surdos que ouvem é para mostrar que a gente existe. (E2Q7e)

/.../ porque na escola eu me dava muito melhor com os meninos do que com as meninas. Com os meninos eu jogava futebol e parecia que os meninos não viam maldade em ver que eu usava o aparelho, então eu jogava bola, essas coisas, já as “meninas”, parece que elas viam uma coisa! Ah meu Deus! Usar uma coisa na orelha, pendurado na orelha. Como vai colocar os óculos? Como vai se maquiar? /.../ sabe aquelas coisas assim...mas eu não ligava muito pra isso, sabe?! (E2Q8c)

### E3: sinalizada

/.../ o lado negativo ((do aparelho auditivo)), é que mostra a visão que as pessoas têm do surdo, é como se o surdo tivesse um defeito, e ele é apenas surdo. A sociedade acha que a linguística da Libras é muito pobre, é muito simples, que é só uma coisa básica, de poucos sinais, a língua é complexa e completa. (E3Q5b)

É muito bonito esse movimento dos surdos, essa resistência dos surdos, é importante esse momento de agora /.../ esse movimento surdo mostra que eles têm direito no mundo, na sociedade, mostrar o lugar deles na sociedade, a Libras e a cultura estão sendo reconhecidas. O surdo está ocupando um espaço no mundo, ele quer pegar esse lugar dele no mundo porque ele viu que tem direito a isso. (E3Q6e)

Uma vez aconteceu comigo, pessoas achavam que a minha mãe tinha que me acompanhar em tudo, uma vez uma pessoa da família me chamou e disse: Nossa, você precisa levar sua mãe para ir ao banco com você, não podes ir sozinha no banco. Oras, porque eu preciso da minha mãe? Não! Eu não preciso. As pessoas olham o surdo e logo dizem, ai que difícil, não escuta! /.../ (E3Q7a)

/.../ o preconceito não está relacionado só com o desprezo, o preconceito também está no fato dos ouvintes não acreditarem na nossa capacidade de independência, achar que temos limite, que sabemos menos, achar que a gente não pode conseguir um trabalho mais difícil, isso é preconceito e tem muito. (E3Q7b)

Fonte: elaborado pela autora desta pesquisa

## 6 ANÁLISE DE DADOS – A BUSCA PELA COMPREENSÃO

Esse é o momento de interpretar os sentidos e significados que emergiram das categorias emergentes. Ao dar continuidade aos seguimentos do aporte da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2006), a análise de dados converge na construção de um metatexto, exigida pelo esforço que parte da leitura e valorização da perspectiva dos sujeitos investigados. Buscar-se-á a compreensão dos fenômenos investigados, estabelecendo pontes entre os dados empíricos levantados com o discurso das ciências.

Em consonância com o objetivo desta pesquisa, o qual almeja compreender como as experiências de vida de três sujeitos com surdez congênita, de grau profundo, constituídos por diferentes modalidades linguísticas, nascidos em famílias ouvintes, contribuíram para a construção de suas subjetividades, apresentaremos a seguir as análises das categorias emergentes desta pesquisa:

### 6.1 CATEGORIA DE ANÁLISE I – A LÍNGUA QUE ME CONSTITUI

No universo das pessoas com surdez, especificamente no que tange aos indivíduos nascidos com surdez de grau severo e/ou profundo em famílias ouvintes, encontramos uma heterogeneidade linguística expressa por diferentes modalidades, dentre elas a oral, a visuo-espacial (língua de sinais) e até mesmo a bimodalidade. Essas características são resultantes dos diferentes caminhos possibilitados a essas pessoas, seja por meio de vias diretas ou indiretas, que possibilitaram o acesso à língua, valores e cultura, inerentes à constituição do humano enquanto ser social.

Sabe-se que a efetivação da linguagem por meio da língua é uma grande preocupação dos pais ouvintes que geram um filho com surdez, causando, muitas vezes, apreensão. Segundo Machado (2010), o meio parental é o principal mediador na primeira infância, de todas as relações com o mundo e com o ser. Essas relações se estabelecem principalmente por meio da linguagem corporal e da fala, fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo.

Essas relações estabelecidas por meio da linguagem oral entre uma família ouvinte e uma criança com surdez não acontecem de forma espontânea pois há um impedimento do input linguístico ocasionado pelo comprometimento do canal auditivo. Nesse contexto, há uma mobilização da família em busca de soluções. Inicia-se uma

trajetória para encontrar propostas metodológicas e educacionais, dentre as diversas oferecidas, que melhor atendam aos seus anseios. Exige uma tomada de decisões, principalmente sobre a modalidade da língua que a criança com surdez deve adquirir.

Nesse sentido, a deficiência auditiva não deve ser negada e sim enfrentada. O enfrentamento aciona tomada de decisões em busca de caminhos alternativos para o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva nascida em um núcleo familiar ouvinte, pois nesse contexto há um impedimento psicofisiológico que compromete a apropriação da língua de forma natural e conseqüentemente a inserção da criança nas práticas socioculturais que permitirão sua transformação e seu desenvolvimento em potencial. Assim, afirma Vigotski (2011, p. 867):

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda [...] nunca aprenderá a falar [...]. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.

Nesse processo de enfrentamento, os caminhos percorridos pelas famílias, das entrevistadas em estudo, se deram por diferentes alternativas, visto que no Brasil convivemos com diferentes visões e abordagens educacionais voltados à pessoa com surdez. Falaremos desses diferentes caminhos e posteriormente os significados atribuídos pelas entrevistadas frente às experiências diante da língua que as constituíram.

A família de E1 (bimodal) descobriu sua surdez quando esta tinha um ano e meio de idade. Sua mãe era muito jovem, estudante de ensino médio, não sabia como lidar com a condição da surdez. Seguiu as orientações médicas da época, assim, E1 iniciou terapia fonoaudiológica e fez uso de AASIs para estimular as habilidades auditivas. Sobre essa trajetória, E1 relata:

*./.../ a família resolveu ver a melhor forma de me estimular para que eu pudesse falar, porque a preocupação era como ela vai aprender se não ouvir, era uma família convencional, a preocupação era sobre como vai se relacionar com as outras pessoas se não souber falar, então eu tive muita cobrança em relação à oralidade. (E1Q1a)*

Para essa mãe o ato de falar, de estabelecer comunicação e adquirir conhecimento está atrelado ao ato de oralizar, condizente com a sua experiência particular e do que se propaga na norma majoritária da nossa sociedade. Em busca

de orientações do que fazer para auxiliar sua filha, apenas um caminho lhe foi apresentado. Atualmente há uma movimentação, iniciada também na área clínica, para que se mude essa realidade. Importante salientar que na época ainda estava muito em evidência o método do oralismo e a língua de sinais não era oficializada e tinha pouca visibilidade. O desconhecimento da língua de sinais por grande parte das famílias era uma realidade pertinente àquele momento.

Em relação à família de E2 logo que recebeu o diagnóstico da filha, por orientação médica iniciou terapia fonoaudiológica e estimulação auditiva com uso de AASIs. Devido à pouca responsividade da filha à terapia, essa mãe ansiava por um meio mais efetivo para se comunicar com E2. Orientada pela fonoaudióloga, essa mãe procurou aprender a Libras juntamente com sua filha em um Centro especializado. Vê-se nesse caso o acesso às informações quanto aos caminhos possíveis e uma supremacia da comunicação em detrimento da língua por parte da fonoaudióloga responsável pelo caso. E2 relata:

*.../ minha mãe queria uma forma de se comunicar comigo. (E2Q1c). A mãe começou a aprender Libras. Penetrava nas aulas que tinha na Univali, queria de alguma forma aprender. Eu aprendia em casa os sinais, ela repassava os sinais de Libras. (E2Q1d). .../ quando eu estava completando um ano e meio de idade, eu já sabia totalmente Libras. Era totalmente sinalizada. Me comunicava com minha mãe super bem. Minha mãe era a única que entendia .../ (E2Q1e)*

Nessa experiência, mobilizada pela ânsia materna pela comunicação, é importante salientar que a fala (oral) não foi privilegiada no processo terapêutico como um produto final da comunicação, foi preciso preencher essa lacuna do diálogo desprovida de um sistema de signo em comum, ou seja a apropriação de uma língua em comum que pudesse, através de uma relação dialógica, atribuir significados sociais aos objetos e situações do contexto.

Quanto aos significados, no entendimento de Oliveira (1993), na análise que faz sobre a relação entre pensamento e linguagem da teoria de Vigotski, o significado é um componente essencial da palavra, e é ao mesmo tempo um ato do pensamento, é no significado da palavra que o pensamento e a palavra se unem constituindo o pensamento verbal, é o que possibilita a comunicação através de um diálogo, possibilitando meios para a criança organizar o mundo real. Ainda, com base em Oliveira (1993):

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVEIRA, 1993, p.48).

O caminho percorrido pela família de E3 se deu pela experiência vivenciada pela sua mãe que conviveu com uma colega de infância surda que fazia uso de Libras e isso lhe proporcionou uma certa familiaridade com a língua. Associada a essa experiência, havia na cidade uma escola bilingue referência para surdos. Influenciada pela sua experiência de infância, foi nessa escola que procurou e confiou o auxílio para filha:

*Lá em Londrina tinha uma escola bilíngue, toda estruturada para surdos, então ela ((mãe)) foi procurar essa escola. Chegou lá e disse: descobri que minha filha é surda profunda, não vai ouvir nada. como eu vou fazer pra me comunicar? Vai ser difícil a comunicação! Daí, na escola, eles falaram: calma! Eu vou explicar pra você, o surdo pode aprender sim, ele é capaz, tem capacidade sim, essa escola é própria pra surdo, nós vamos ensinar Libras, que é a primeira língua do surdo, explicou todo o processo. Minha mãe teve coragem e foi experimentar, mas se perguntava, será que essa escola pode ajudar a minha filha mesmo, será que terá capacidade de incluir, como será essa coisa de escola bilíngue. (E3Q1a)*

Como se vê, os caminhos determinados pelas famílias foram circunstanciados por situações singulares que forneceram as possibilidades para suas decisões, impulsionadas pelas razões que tinham a seu dispor. Segundo Matthews (2006) essas experiências passadas ficam sedimentadas em nosso corpo e conferem um certo sentido à situação pessoal.

O processo de aquisição da linguagem pelas entrevistadas demonstraram trajetórias de desenvolvimento circunstanciadas por diferentes variáveis como o acesso a língua de sinais e/ou a língua oralizada, o uso dessas línguas, a proficiência dos seus interlocutores, a leitura labial, o uso de diferentes tecnologias de acessibilidade auditiva como AASIs e implante coclear, os quais possibilitaram para cada uma, em diferentes momentos, o encontro com aquilo que Merleau-Ponty (1999) nomeou de fala falante.

Merleau-Ponty (1999) dividiu a linguagem em duas esferas constituídas em “fala falada” e “fala falante”. A primeira refere-se ao ato de fala objetiva e empírica que se desfruta de significações disponíveis do universo linguístico e a segunda, a fala

falante, é o surgimento de uma fala autêntica, possibilitada por sua expressividade através da emergência de novos sentidos, pela produção de novos significados.

No relato de E1, percebe-se que esse despertar para o mundo dos sentidos, essa expressividade que se constituiu em fala falante, aconteceu em um período mais tardio da sua vida, na sua segunda experiência linguística através da língua de sinais. Inicialmente sua língua de instrução foi a língua oral, possibilitada pelos caminhos indiretos que segundo Vigotski (2011), se torna possível através de metodologias específicas já que no caso do surdo o aparelho fonador não está prejudicado.

E1 relata suas experiências com a aprendizagem das duas línguas, as quais até hoje faz uso. Em relação ao acesso à língua oral:

*Eu usava aparelho ((AASI)), então não foi um limitador, as dificuldades eram só em alguns locais específicos, mas se a pessoa falasse comigo na frente, eu conseguia perceber, não tinha uma limitação /.../a leitura labial também me ajudava muito...eu já estava acostumada a prestar atenção desde pequenininha no que as pessoas estavam falando /.../ (E1Q1b)*

E1 relata que aos trezes anos quando ao conhecer a comunidade surda e entender o que eram “aquelas mãos que se mexiam”, que conheceu a Libras. Foi essa língua que E1 internalizou e hoje denomina como sua língua materna. Foi a partir dela que E1 relata que “tudo se tornou mais claro, mais fácil de expressar e compreender”.

*/.../ depois que comecei ter contato com a comunidade surda esse desenvolvimento foi mais forte, a minha primeira língua foi a língua portuguesa ((oral)) porque eu aprendi primeiro a língua portuguesa, e hoje a minha primeira língua se tornou a Libras porque eu assumi a Libras e a minha identidade hoje é surda /.../. (E1Q5b)*

*/.../ na Libras o vocabulário se tornou mais claro para eu conseguir visualizar os pensamentos, elaborar a fala, na língua portuguesa é mais complicada as palavras, mas com a Libras, eu penso por imagens /.../ é mais fácil para compreender. Até hoje eu tenho muita dificuldade no português, eu não consigo falar 100% como os ouvintes, tem muito defeito na fala, muito defeito na escrita também, então a língua de sinais me ajudou muito no meu desenvolvimento. (E1Q1c)*

Esse pode ter sido o momento em que a fala de E1 se constituiu em “fala falante”, que possibilita o que Merleau-Ponty (1999) chama de fala autêntica, caracterizada como uma potência aberta e indefinida de significar, de ao mesmo tempo apreender e comunicar sentidos. Segundo o autor, o sentido da fala é o modo



pelo qual se maneja o mundo linguístico, ou pelo qual se modula o teclado de significações adquiridas

Nos relatos de E1, ainda nos atentamos para o fato dela enfatizar que apresenta muita dificuldade no português devido ao vocabulário restrito, talvez ocasionado por um atraso da linguagem oral em decorrência no comprometimento do input auditivo, pois sabe-se que mesmo com o avanço das tecnologias dos AASIs, o processamento auditivo pode não acontecer de forma efetiva.

Essa condição é afirmada por Santana (2007), ao relatar que a funcionalidade do AASI ou até mesmo do implante coclear, não é garantia para a aquisição da linguagem oral, muitos pais se apoiam na certeza dos ganhos auditivos do AASI e/ou implante coclear e esquecem que os filhos continuam surdos e que é sempre necessário se assegurar de que a criança esteja ouvindo e compreendendo, caso contrário, a criança pode não se beneficiar de todas as situações e usos efetivos da linguagem.

Essa afirmação pode ser ilustrada pelo excerto de E1, referente as suas experiências, a qual mesmo usando AASIs e tendo um bom desempenho discursivo através da oralidade, enfatiza a limitação do uso do AASI nas suas relações dialógicas: *“/.../ algumas pessoas dizem que eu falo muito bem e não preciso usar língua de sinais. Ahh! Mas eu preciso entender melhor por isso o uso da Língua de sinais. (E1Q7c)”*

Em relação à experiência com as duas línguas, oral e sinalizada, E1 relata ser importante à pessoa com surdez a aprendizagem das duas línguas, mas afirma que a língua materna, a primeira língua do surdo é a língua de sinais. Assim, E1 significa sua experiência com a língua oral como uma possibilidade ampliada de acesso ao universo social. Por conviver em uma sociedade ouvinte, atribui à oralidade um estatuto interativo de importância:

*/.../ hoje eu consigo me comunicar tanto com a comunidade ouvinte quanto com a comunidade surda, hoje eu imagino assim: se eu não tivesse aprendido como que eu ia fazer as coisas né? Daí eu iria ficar focada só com os surdos, não?! Eu tenho acesso às duas comunidades com facilidade, a comunidade ouvinte e a comunidade surda. (E1Q1d)*

Acredita também que nas terapias de habilitação auditiva e de linguagem, as fonoaudiólogas deveriam utilizar a Libras como forma de facilitação comunicativa. E1:

*.../ se a fono sabe Libras, o surdo vai ficar mais confortável, vai gostar mais, ele vai ter mais interação, com certeza vai acontecer isso porque a comunicação vai ser muito mais fácil e a compreensão vai ser melhor .../ se só acontecer a oralidade da fono sem uso da Língua de sinais, ele vai ser só um repetidor, não vai ter conhecimento do significado. (E1Q5d)*

O discurso de E1 representa a sua singularidade, constituída por suas experiências de vida, não demonstra uma subjetivação pelas práticas discursivas disseminadas pelos Estudos Surdos. E1, assume-se como tendo uma identidade surda, ocupa um lugar de liderança (diretora social) numa associação de surdos, é defensora da língua de sinais como a língua do surdo e milita pela sua visibilidade, mas não assume uma postura de resistência à língua oral.

As experiências de E2 (oralizada e usuária de implante coclear) traz um caminho inverso ao de E1. Sua primeira inserção na língua foi através da língua de sinais, relata que essa foi a sua ponte de comunicação com a mãe, conseguiu uma certa fluência em Libras, mas a mãe era a única que a entendia. Inserida num meio cultural ouvinte, sua mãe era responsável pela mediação e interação com os demais ouvintes que pertenciam ao seu convívio habitual.

E2 foi submetida ao implante coclear aos dois anos e quatro meses de idade, sua mãe descobriu essa possibilidade em substituição ao AASI. Nessa nova fase, deu seguimento às terapias fonoaudiológicas de habilitação auditiva e linguagem oral, e por opção da mãe, a Libras continuava sendo usada em casa como mais um recurso comunicativo. Relata E2, que aos quatro anos de idade estava totalmente oralizada, compreendia e se fazia compreender no seu meio social por meio da língua oral, meio linguístico predominante no seu contexto. A língua de sinais parecia não mais lhe atrair. E2 relata:

*Foi passando o tempo e com quatro anos eu era totalmente oralizada, falava tudo .../ A cada palavra nova que eu aprendia a falar ((oralizar)) eu deixava um sinal de Libras. (E2Q1j). A minha mãe, momento algum falava para eu deixar o sinal ou não fazer mais o sinal. A mãe me incentivava do mesmo jeito .../ ela dizia: E2, vamos falar e fazer Libras juntos, para ser bilíngue, e eu dizia: mas eu não quero Libras! Quero falar! Quero falar!" .../ minha mãe oralizava comigo e fazia o sinal, do mesmo jeito, era costume dela. (E2Q1k)*

*Quando chegou com quatro para cinco anos eu pedia para ela ((mãe)) deixar de fazer o sinal. E foi um pouco difícil para ela deixar .../ com cinco anos eu não usava mais nada de Libras .../. (E2Q1k).*

*Era mais normal, as pessoas falavam e eu compreendia e eu falava e tudo mais .../ (E2Q1m)*

Os relatos de E1 e E2 trazem experiências diferentes quanto ao uso das línguas. Merleau-Ponty (1999), ao falar sobre o corpo como expressão e fala, salienta que podemos falar mais de uma língua, mas permanecemos naquela em que vivemos. Na visão do autor, para assimilar completamente uma língua, é necessário assumir o mundo que ela exprime.

A língua de sinais para E1 adquirida quase na sua adolescência, permitiu um despertar ao mundo dos sentidos liberado pela convivência com demais surdos usuários da língua de sinais, onde o input linguístico ascendeu pela experiência facilitatória proporcionada pela via visuo-espacial, era o que, segundo seu relato, lhe causava “conforto” e maior “compreensão” comunicativa. Para E2 esse despertar se deu pelo acesso à língua oral quando ainda criança, esse input linguístico via canal auditivo lhe foi possibilitado pelo implante coclear.

Ainda para E2, nos chama atenção o fato da mesma relatar o uso concomitante pela mãe das duas línguas (oral e sinalizada), o que não se perpetuou. Esse fato vem ao encontro do que já foi aqui exposto sobre o ensino concomitante das duas línguas, inicialmente defendido pela abordagem da comunicação total, no entanto, como citado por Goldfeld (2002), em 1970 alguns países perceberam que as duas línguas não deviam ser utilizadas de forma concomitante, mas sim separadamente em situações apropriadas, pois apresentam características estruturais próprias e são processadas por diferentes vias.

Quanto à experiência de E3 (falante da língua de sinais), sua inserção linguística inicial se deu em um ambiente institucionalizado, possibilitado pelo convívio com interlocutores proficientes em língua de sinais. Desde seu primeiro ano de vida frequentou escola bilíngue diariamente, em meio turno, o que lhe possibilitou interações dialógicas efetivas pela língua de sinais com diferentes interlocutores (adultos e crianças). Permaneceu frequentando essa escola até a conclusão de seus estudos aos dezessete anos.

As trocas comunicativas viabilizadas entre crianças, em fase de aquisição da linguagem, com adultos e falantes mais experientes são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Principalmente para a significação da fala da criança pelo adulto, quando ainda, as palavras e gestos das crianças nem sempre são compreensíveis (ZERBETO, 2012). É através da linguagem que a criança adentra ao universo das significações humanas e o caminho que leva a criança ao mundo e deste

à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e universo cultural. (VIGOSTKI, 1997 apud PINO, 2005).

As experiências da aquisição da linguagem através do acesso à língua de sinais em ambiente institucionalizado são relatadas por E3:

*A minha primeira língua foi a Libras, eu aprendi o português ((língua escrita)) depois, foi com quatro anos que comecei a aprender o alfabeto e logo comecei a escrever algumas palavras, eu já tinha a aquisição da linguagem, eu já falava Libras fluentemente, tinha facilidade em falar, falar qualquer coisa, eu tinha muito vocabulário, depois é que eu comecei a aprender o português, foi o que ajudou muito sim. (E3Q2d)*

*A comunicação em casa, a única que sabe Libras é a minha mãe, e o restante ficam tentando se comunicar oralizando mesmo. A comunicação na família era fácil, eles sempre tiveram muita paciência /.../ (E3Q1d)*

Nesse processo inicial de aquisição da linguagem é fundamental um repertório rico em possibilidades de uso da língua. Segundo E3, sua mãe tinha um certo domínio da língua de sinais o que favorecia a relação dialógica, com os demais membros da família utilizava-se, muitas vezes, da habilidade de leitura labial como recurso facilitatório. Essa habilidade foi desenvolvida em sessões de fonoterapia que aconteciam no contraturno da escola bilingue.

Como se vê o ambiente linguístico proporcionado pela escola bilingue teve um papel fundamental para a constituição e desenvolvimento da Língua de sinais e da Língua Portuguesa escrita de E3. Segundo estudos de Santana (2004), as crianças com surdez usuárias de língua de sinais podem também ter atrasos de linguagem quando não estão em contato com interlocutores proficientes na língua.

A autora esclarece que muitos pais ouvintes de crianças surdas, não são fluentes na língua de sinais, acabam usando a Libras apenas como meio de informar ou nomear e não para explicar fatos, narrar histórias, contar piadas, etc. Esse fato pode implicar em atrasos no desenvolvimento da língua de sinais, e conseqüentemente em atraso cognitivo, dado o papel organizador que a língua assume frente aos processos cognitivos.

O acesso ao português escrito para E3 é significado como uma “*porta aberta*”, é o que lhe possibilita ampliar o acesso ao universo cultural, bem como uma forma de comunicação com ouvintes, é o que possibilita ao surdo ser “livre”. E3 relata:

*Eu sempre falo para os meus amigos surdos: por favor, aprendam português! Aprendam! Porque daí as portas se abrem. Se o surdo sabe português, ele é livre, ele entra em qualquer lugar, ele faz qualquer coisa, então a maior estratégia pra mim é essa. (E3Q2a)*  
*/.../ o importante é ter a capacidade de compreensão da língua portuguesa, saber compreender a leitura, escrever bem, entender uma frase, saber a gramática, a sintaxe da língua portuguesa, para não se confundir, se não fica difícil pra vida, porque são duas línguas diferentes, Libras e Português, às vezes é um pouco confuso. Se você sabe português, a vida fica mais leve, você consegue resolver melhor os problemas, diminui a angústia. (E3Q2b)*

A escrita tem o caráter de superar o caráter efêmero da linguagem oral, representa a forma hegemônica de registro e disseminação da cultura acumulada, no caso da educação de surdos, a língua portuguesa escrita pode servir também, para ampliar as relações interpessoais (SOARES; CARVALHO, 2012).

Para concluir, pode-se dizer que os relatos de vida trazem alguns traços em comum, como a condição da surdez e o nascimento em famílias ouvintes. As experiências de acesso ao mundo cultural, principalmente da língua, levaram-nas a diferentes processos de identificação com a língua, devido à circunstâncias singulares.

Os diferentes caminhos não as impediram de se constituírem em sujeitos falantes. A fala, tanto a oral como a sinalizada, lhes possibilitaram constituir um saber intersubjetivo, pois, como afirma Merleau-Ponty (1999, p.258) “a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo”.

Compreendemos que o corpo exprime as experiências da surdez através do mundo que se vivenciou e vivencia-se, são nas barreiras e nas potencialidades encontradas pelo corpo durante a sua trajetória que se passa a significar a condição de ser surdo. Esse corpo, é concebido neste estudo não por um viés mecanicista, ou de representatividade, mas pela perspectiva de Merleau-Ponty (1908-61), como um corpo próprio, um corpo vivido, centro da nossa existência, veículo da experiência subjetiva.

Nesse sentido várias são as formas de conceber a surdez, o que pode ser exemplificado nas diferentes significações constatadas nos excertos dos discursos abaixo:

*a minha identidade é uma identidade surda, eu concordo que se fala D.A ((deficiente auditivo)) isso é para comunidade ouvinte*

*compreender melhor porque eles estão acostumados a falar deficiência auditiva /.../ (E1Q3a)*

*Eu sou deficiente auditiva, mas sem o aparelho eu sou surda, eu não escuto nada. Então, para mim eu entendo essa diferença. (E2Q3a)*

*Eu sou uma pessoa normal que escuta e fala e que é diferente dos outros e tenho uma voz um pouco mais natural, digamos assim, tenho uma comunicação muito boa. (E2Q8h)*

*Pra mim como nós estamos nessa nova era dos surdos que ouvem e que tem mostrado os surdos que usam as tecnologias auditivas para escutar e que estão envolvidos na sociedade, a gente prefere usar esse termo surdo que ouve do que esse termo surdo que é tão popularizado. (E2Q3b)*

*Ser surdo é compreender a cultura, é ter uma identidade, não é só adquirir gestos, é ter a estrutura da língua, é ter uma cultura própria, uma identidade própria, é compreender a pessoa que sou, é entender que tenho duas línguas, que eu sou bilíngue, eu tenho que saber o português, eu tenho que saber a Libras, eu tenho que ser bilíngue sempre, pra mim isso é ser surdo. (E3Q6a)*

*Eu acredito que o português não pode ter essa dependência do oral, porque ele pode ter um conflito com a identidade, eu tenho muitos amigos que não aceitam a oralidade de jeito nenhum, mas não pode ter essa rigidez. /.../ você pode optar por escrever ou até oralizar, mas somos capazes sim de oralizar, de escrever, pra uns é bom, pra outros não. (E3Q6d)*

*O surdo optou por não falar porque ele acredita que o mundo não é só som, o mundo é silêncio também /.../. (E3Q6f)*

A aceitação e identificação com a modalidade de língua partiu da experiência por parte de cada uma delas, possibilitou-lhes a construção das suas subjetividades e conseqüentemente das suas diferenças no que se refere a vivenciar e conceber a surdez. Essas diferenças baseadas nas vivências, saem da ótica do essencialismo e partem para a esfera das experiências, ganham dimensão de cunho fenomenológico, com significados pessoais obtidos pelas relações estabelecidas entre o sujeito e o universo social, constituindo-se em realidades únicas (CARVALHO, 2012).

Por fim, torna-se importante pontuar algumas constatações no que concerne às condições de inserção em um mundo linguístico vivenciadas pelas participantes no processo de constituição da linguagem que possibilitou constituírem-se em sujeitos da sua própria existência. Nesse viés, pode-se perceber, nas histórias aqui relatadas, que o uso de tecnologias de acessibilidade auditiva pode vir a propiciar proficiência na linguagem oral para crianças com surdez profunda, como no caso do implante coclear aqui relatado, mas pode também não ser totalmente eficaz como mencionado na história de vida de E1, a qual faz uso de AASIs.

A aprendizagem da língua de sinais num primeiro momento da infância não impediu a aquisição da língua oral, como constatado no caso E2, o que contribui para fortalecer o posicionamento clínico de flexibilização quanto à aceitação da língua de sinais em posicionamentos terapêuticos pautados na metodologia oral.

A aquisição da linguagem oral por E2 através da imersão no mundo sonoro, e seu exercício em detrimento da língua de sinais, demonstra a possibilidade da aquisição da língua oral via input auditivo, o que nos infere a considerar a plasticidade neurofisiológica possível pelo implante coclear, o que reforça que não há uma condição neurofisiológica única de surdez.

E1 tornou-se plenamente falante quando imersa no campo linguístico visual ao conhecer a Libras. Constituiu-se falante bimodal. Essa condição não a impediu de assumir uma posição de líder em uma comunidade surda, onde defende os valores da cultura surda e a língua de sinais como a língua natural e primeira do surdo. Considera a língua oral como uma possível segunda língua do surdo, e significa sua experiência com a oralidade como uma oportunidade de ampliar o acesso ao universo social.

A aprendizagem da língua de sinais em instituição bilíngue possibilitou à E3 um desenvolvimento de linguagem sem percalços, aparentemente dentro do esperado para crianças da sua faixa etária, o que lhe possibilitou iniciar o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita aos quatro anos de idade, bem como não enfrentar dificuldades em textos acadêmicos durante a faculdade, e em leituras complexas.

O contato com interlocutores proficientes em Libras possibilitou que E3 adquirisse a língua de sinais desde seu primeiro ano de vida. Nesse caso, o acesso à língua se deu pelo que Vigotski (2011) denomina de caminho direto. E3 defende o português na modalidade escrita como a segunda língua do surdo, na sua opinião é o que lhe proporciona melhores condições de comunicação com ouvintes, é o que lhe *“abre as portas” (E3Q2a)* ao universo social e cultural. E3 acredita que aquisição da língua portuguesa pelo surdo não pode ser dependente da língua oral, mas salienta que a oralidade é opção, não se pode sustentar uma posição de repulsa, pois *“para uns é bom, para outros não” (E3Q6d)*.

A heterogeneidade linguística e seus posicionamentos construídos diante das experiências singulares constituem os diferentes sentidos e significados sobre a surdez, contingenciados por inúmeras variáveis que nos impedem de fazer generalizações sobre uma condição ideal ou universal de ser surdo. Segundo Capalbo

(2003), nesta relação constituída entre “eu-corpo-outro-mundo”, o homem vive sua corporeidade de modo significativo para si próprio e deseja ser reconhecido, nesse valor significativo, pelos outros” (CAPALBO, 2003, p. 12).

## 6.2 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Diferentes experiências contextualizam o ser surdo, ou melhor, o ser na ausência do sentido da audição, e a escola é um lugar privilegiado de encontro, interações, trocas de experiências, construção de saberes e intersubjetividades que compõe nossa identidade, nossa história pessoal, nossas emoções. Lugar que se possibilita o manifestar-se da nossa existência, tanto no sentido de mostrar-se, quanto no sentido de realizar-se na existência.

O papel da escola, assim como o da família, é extremamente relevante na introdução gradual da criança ao mundo, um mundo que na visão Merleau-pontyana, vai além do mundo físico e passa a ser tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações (MACHADO, 2010).

Segundo Pires (2015), a escola compõe o mundo que cria condições para o desenvolvimento da nossa vida com os outros, do nosso corpo com as coisas, são nas relações com os outros que compõe esse lugar e com o conhecimento que permeia essas relações que são problematizados os diferentes modos de estarem no mundo, bem como suas práticas sobre o mundo.

Nesse contexto, a educação de pessoas com surdez sempre implicou, pelo que já foi exposto nesse estudo, na problematização dos aspectos linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, incluindo aí as relações sociolinguísticas que permeiam o ambiente escolar. Desta maneira, reportamo-nos à Dorziat (2009), quando afirma que o conhecimento gerado pelo ambiente escolar não pode ser entendido apenas como sinônimo de transmissão de informação, ele se constitui também nas interações reais estabelecidas entre professor–aluno, aluno–aluno, conhecimento–aluno, onde se estabelecem as negociações de sentido de cada realidade.

Ao considerar esse processo de construção do conhecimento no espaço escolar através da perspectiva sociointeracionista de Vigotski (2008), essa dinâmica é entendida como uma produção simbólica e material que tem origem nas interações,



ou seja, é pela mediação dos outros com os objetos de conhecimento que a elaboração cognitiva se funda.

Dada a natureza social e simbólica da atividade humana, os processos de funcionamento mental, culturalmente organizados, são mediados por signos que só se manifestam na esfera interindividual. As experiências estabelecidas pela criança no plano interindividual são significadas e interiorizadas para o plano intrapessoal, e essa dinâmica é permeada pelas palavras e outros recursos semióticos. Nesse sentido a criança vai construindo as funções psicológicas superiores, se desenvolvendo enquanto um ser cultural e social (Vigotski, 2008).

Ao considerar esse viés sócio interacionista na construção do conhecimento, a deficiência auditiva pode se constituir em fator de limitação se as práticas pedagógicas não se mostrarem efetivas para o desenvolvimento social e intelectual da criança com surdez, o que pode gerar consequências secundárias à deficiência auditiva, como um atraso cognitivo. Como afirma Vigotski (1997, p. 116) “[...] a surdez é um estado normal e não mórbido para a criança surda, ela poderá senti-la como defeito apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nela”.

É na articulação desses contextos que traremos as experiências vividas no ambiente escolar pelas protagonistas desta pesquisa, as quais se deram em diferentes modelos de escola, como em escola de ensino regular e escola bilíngue, e posteriormente, trouxeram em suas falas experiências do ensino superior. As experiências escolares significadas pelo corpo vivido na ausência do sentido da audição, demonstraram singularidades que estão relacionadas à língua de instrução escolar e à condição linguística de cada entrevistada.

Ao adentrar no contexto do sistema de ensino escolar, cabe aqui situar que as entrevistadas E2 e E3 começaram a frequentar a escola em meados da década de 90 e a E1 no final da década de 80. Nesse período a educação de surdos variava entre os modelos de escola especial bilíngue (defendida pelas pesquisas e Estudos Surdos); escola especial com base filosófica na comunicação total e a escola de ensino regular.

Cabe lembrar que no modelo de educação bilíngue o ensino é proferido pela língua de sinais (primeira língua do surdo) considerada pelos Estudos Surdos como a principal via de apreensão e expressão, por meio do qual as pessoas surdas apropriam-se do mundo. O ensino da língua portuguesa na modalidade escrita é

considerado como apropriação da segunda língua do surdo. Esse modelo concebe o surdo pelo viés da diferença cultural (DORZIAT, 2004).

No âmbito da educação geral, o período de escolarização das entrevistadas foi marcado por grandes avanços no que se trata aos direitos à educação de pessoas com deficiência. Um grande marco na educação brasileira à época foi a nossa Constituição Federal (CF) de 1988, ainda em vigor, que promulga no seu Art.205, como dever do Estado e da família, o direito de todos<sup>12</sup> à educação com vistas a garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No artigo seguinte da CF (1988), dentre alguns princípios, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No seu artigo 208, inciso III, anuncia a garantia ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Na década de 90 as discussões referentes à educação das pessoas com deficiência começavam a adquirir consistência, frente às políticas anteriores caracterizadas pela descontinuidade e pelo fato de sempre assumirem uma dimensão secundária na educação (SOARES; CARVALHO, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), prescreveu que as crianças “portadoras de necessidades educativas especiais”<sup>13</sup> deviam ter sua escolaridade atendida, preferencialmente, pela escola regular, de modo a promover sua integração/inclusão. Asseverou currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Nos anos 2000, persistiam as práticas e a organização dos sistemas de ensino pautados no paradigma integracionista, onde nesta perspectiva o direito de acesso ao ensino regular cabia somente àqueles que tinham as condições mínimas para acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para o ensino comum. Essas práticas eram amparadas pela Política nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

---

<sup>12</sup> Grifo meu.

<sup>13</sup> Atualmente no Brasil adota-se o termo “pessoa com deficiência” e adota-se sua definição inscrita no Código Internacional de Funcionalidade e na OMS (SOARES; CARVALHO, 2012).

1996 (BRASIL, 1996), e as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 (BRASIL, 2001).

Na época, portanto, as diretrizes do ensino comum não contavam com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) iniciada em 2008 e em vigência até o momento. A política estava em vigor no período em que as entrevistadas cursaram o ensino superior.

Após situarmos, de forma sucinta, a condição do sistema educacional no âmbito geral, traremos a descrição das experiências das participantes da pesquisa, vivenciadas no cotidiano da escola, as quais revelam modos singulares de pensarem, sentirem e agirem. Iniciaremos com os relatos de E1 que quando iniciou a vida escolar no ensino regular, fazia uso da língua oral, leitura labial e de recurso tecnológico de acessibilidade auditiva (uso de AASIs).

Diante do contexto escolar, E1 resgata de suas memórias algumas experiências vivenciadas e significadas pelo corpo que sinalizaram para a problematização da dinâmica pedagógica no seu acesso ao conhecimento compartilhado pelo professor. E1 Relata:

*Na escola, com meus colegas a gente se comunicava normalmente /.../ (E1Q1e)*

*O problema era na sala de aula, a explicação do professor. Eu tinha muita dificuldade dentro da sala de aula, eu me sentava na frente próximo ao professor, mas a explicação da aula tinha alguns limites. (E1Q1f)*

*/.../ se a aula tinha bastante visual eu conseguia entender melhor, porque nessa época não tinha intérprete para estar auxiliando, aí minha mãe teve uma ideia, foi junto na sala para fazer o papel de mediadora e foi um facilitador na aprendizagem. (E1Q1g)*

Nesse discurso é possível percebermos que a explanação oral do professor sobre um referido tema, sem auxílio do visual, não lhe conferia muito sentido, tinha “*alguns limites* (E1Q1f)”. O uso de AASSIs não demonstrou ser suficiente para a apreensão do conteúdo por meio do canal auditivo, essa percepção precisava de complemento.

Segundo E1, era necessário “*bastante visual*” para a compreensão. Acreditamos que a dificuldade de compreender o conteúdo transmitido oralmente pelo professor também foi agravada pela dificuldade no desenvolvimento da linguagem oral manifestada por E1, pois a limitação de vocabulário decorrente da dificuldade de

comunicação, é algo constatado quando mencionou o “antes” e o “depois” da aprendizagem da Libras:

*“.../ na Libras o vocabulário se tornou mais claro para eu conseguir visualizar os pensamentos, elaborar a fala, na língua portuguesa ((oral)) é mais complicada as palavras, mas com a Libras, eu penso por imagens /.../ é mais fácil para compreender” (E1Q1c).*

Segundo Oliveira (1993), com base nos conceitos vigotskianos, o desenvolvimento da linguagem vai possibilitando estratégias de pensamento, generalização e abstração, à medida que a criança vai se utilizando da linguagem ela vai sendo capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse. Para Oliveira (1993, p.54), “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas”.

Desta forma, a aprendizagem da criança é um processo que se inicia muito antes do acesso à escola, acontece no contato com o seu ambiente, nas interações dialógicas estabelecidas em diferentes espaços, e é pela fala dos adultos e crianças mais velhas que a criança passa a tomar posse dos conceitos e significados expressos pela linguagem. Esse processo não se estabeleceu de forma muito efetiva com E1, visto as limitações manifestadas no seu discurso em relação ao acesso à língua oral.

Conforme Oliveira (1993), os significados atrelados aos conceitos vão se modificando com as experiências durante o desenvolvimento da criança, mas ganham contornos peculiares durante o processo de aprendizagem escolar, e é com a intervenção do educador na estrutura conceitual das crianças e adolescentes que o significado da palavra vai se aproximando cada vez mais dos conceitos estabelecidos na cultura. Um atraso de linguagem implica no atraso de aprendizagem acadêmica, já que limita a generalização e compreensão de conceitos científicos, assim sendo, a aprendizagem escolar torna-se muito mais difícil devido às limitações linguísticas (GOLDFELD, 2002).

Essa limitação linguística pode se agravar quando as práticas pedagógicas efetivas para minimizar danos de aprendizagem são insuficientes. As barreiras de acessibilidade de comunicação vivenciadas por E1, durante a explanação oral de conteúdos pelo professor, sem levar em conta as peculiaridades da aluna com surdez, contribuíram com algumas desvantagens no processo de aprendizagem que são secundárias à condição da surdez. Podemos constatá-las na sua fala:

*“até hoje eu tenho muita dificuldade no português, eu não consigo falar 100% como os ouvintes, tenho muito defeito na fala, muito defeito na escrita também, então a língua de sinais me ajudou muito no meu desenvolvimento (E1Q1c).”*

Esse fato é reforçado por meio do entendimento de Vigotski (2011), nos seus estudos sobre deficiência, o qual ressalta que o desenvolvimento intelectual da criança com surdez não está correlacionado ao seu problema orgânico, mas sim às práticas sociais oportunizadas a ela. Nesse sentido a escola deve ter como objetivo a minimização desses danos.

Silvestre (2007) em seus estudos sobre integração de alunos surdos nas escolas, salienta que há um esforço dos professores em adaptar-se às peculiaridades dos alunos com surdez. Segundo a autora, em muitas ocasiões as adaptações são restritivas, pois impera o modelo de atuação para alunos ouvintes, no entanto, esses são sempre passíveis de modificações por meio de investimentos em formações continuadas ao professor e o entendimento por parte deste sobre os estilos comunicativos e capacidades linguísticas dos alunos com surdez.

Ainda, segundo Silvestre (2007), para facilitar uma aprendizagem construtiva é preciso adaptações comunicativas para facilitar a chegada de informações e experiências através de esquemas visuais, gráficos e todos os demais complementos visuais necessários. Também se faz necessário estimular a participação comunicativa do aluno com surdez; propiciar atividades cooperativas com seus pares; disseminar o conhecimento sobre a surdez ao encorajar o aluno surdo a expressar suas necessidades e dificuldades comunicativas, na intenção de sensibilizar a coletividade da escola para o respeito a sua condição.

Segundo os relatos de E1, as dificuldades de apreensão dos conteúdos acadêmicos não foram sanadas pela escola, não houve uma flexibilização das práticas pedagógicas. De acordo com o depoimento de E1, essa limitação mobilizou sua mãe que passou a frequentar as aulas com ela, o que lhe possibilitou mediar e ajudar nas dificuldades de aprendizagem escolar da aluna. A necessidade da presença da mãe na escola e as dificuldades expostas nos permite inferir que havia um despreparo dos professores para lidarem com alunos surdos.

Os autores Soares e Carvalho (2012) trazem em seus estudos pesquisas sobre as bases de formação de professores do ensino comum frente aos alunos com deficiências. As características das formações não se distinguem quanto ao

direcionamento para docentes de ensino comum e especialistas, além disso, havia uma indistinção entre o trabalho da educação especial e do ensino regular, o conteúdo voltava-se para práticas de reabilitação e não para recursos didáticos para sala de aula.

Outra pesquisa direcionada aos professores, diante das dificuldades encontradas nas salas de aulas com alunos com deficiências, trouxeram achados relacionados à dissociação entre o processo de ensino e aprendizagem. Nela via-se que quando se tratava dos professores identificarem as dificuldades estas eram centradas na aprendizagem, ou seja, no aluno e não nas práticas pedagógicas, as quais achavam-se guiadas pelo princípio de homogeneização, centradas no coletivo através de um modelo invariante de sequências didáticas (MENDES, 2008, apud SOARES; CARVALHO, 2012).

A entrevistada E2, oralizada e usuária de implante coclear, manifestou suas vivências na escola como uma experiência tranquila, principalmente nas interações com seus pares e no processo de aprendizagem de conteúdo acadêmico, exceto quando na adolescência necessitou, por um determinado período, retirar o implante coclear devido a complicações causadas por um colesteatoma na orelha.

*Na escola também foi bem mais tranquilo /.../ quando eu era criança, gostava muito de correr, brincar de pega-pega e jogar futebol com os meninos e assim o aparelho vivia na manutenção /.../ (E2Q1m)*  
*/.../ eu sempre fui uma criança muito tranquila, mas na escola eu era terrível! Sempre estava aprontando na escola, eu gostava de me sentar com a galera do fundão, ao invés de me sentar na frente, era bem enturmada, aí, eu sou deficiente auditivo e todo mundo falava, todos os fonos, que tinha que me sentar na primeira carteira e no meio e eu achava um saco isso! Porque eu queria interagir /.../ (E2Q8a)*  
*Eu sempre fui uma pessoa que tinha bastante amizades na escola, eu saía e conversava com meus colegas naturalmente, então não tinha exclusão por parte de amizades...porque o implante, ele proporcionou um convívio melhor com as pessoas. (E2Q1p)*  
*Nunca reprovei de ano, aprendi o português normal, a matemática que eu não gostava muito /.../ (E2Q8b)*

Nos depoimentos de E2 a vivência na escola é significada como um momento “bem mais tranquilo”, pois foi na escola, com a oralidade já desenvolvida, que se ampliaram as relações sociais e lhe permitiu estar integrada no mundo por meio da linguagem, foi onde passou amplamente a cultivar o diálogo de maneira intersubjetiva. Momento caracterizado pelo exercício da “fala falante”, que segundo Machado (2010, p. 49) “permite revelar-se ao outro, compreender e comunicar /.../”.

O uso da tecnologia de acessibilidade auditiva, implante coclear, é significado corporalmente como um facilitador desse processo, como consta no excerto selecionado de seu discurso: “*ele ((implante coclear)) proporcionou um convívio melhor com as pessoas*” (E2Q1p), permitiu sua imersão em um mundo de sentidos compartilhados culturalmente.

De forma geral, E2 não manifesta dificuldades para apropriar-se do conteúdo acadêmico, mas significa como negativas algumas orientações de especialistas quanto aos recursos facilitadores para o acesso ao conteúdo explanados oralmente pelo professor, como sentar-se na frente e fazer uso da tecnologia do sistema FM para filtrar a fala do professor e isolar as demais:

*eu tinha muita vergonha de usar o FM, me sentia muito isolada também porque eu só escutava a voz do professor e não escutava mais ninguém da sala, parecia que eu perdia a metade das conversas paralelas, sabes? Porque eu sempre fui muito de conversar na sala de aula, então na adolescência foi um pouco mais difícil, nessa questão. Muitas vezes eu levava o FM para escola, mas eu não dava para o professor, deixava dentro da mochila. (E2Q8d)*

O uso do FM e o sentar-se na frente a limitava de viver o que lhe atraía e de certa forma condicionava sua integração no grupo. O FM lhe aproximava do professor e do conteúdo, mas lhe afastava dos seus pares, não era possível compartilhar a atenção. O uso do FM, despertou também a vergonha, pois era o que lhe tornava desigual, demarcava uma condição especial para aprender, diferente do seu grupo. A solução encontrada por ela foi a resistência, esconder o FM e quebrar as regras indo sentar-se no fundão.

Segundo Carvalho (2012), muitos especialistas propõem providências baseadas no teoricamente desejável, como o sentar no lugar “certo”, o uso de recursos tecnológicos de acessibilidade para priorizar determinados objetivos e outras mais, no entanto, tais recomendações nem sempre estão em consonância com o que os próprios deficientes sentem e esperam, por isso a importância de nos basearmos em experiências concretas de quem vivencia as limitações. Suas falas devem ser fontes de reflexões em prol de sua inclusão social e escolar.

Na adolescência, E2 teve que passar por procedimento cirúrgico para retirada provisória do implante coclear devido a complicações na orelha, foi quando ficou isolada do mundo sonoro:

*Na adolescência eu tive muita dificuldade, porque passei por muitas cirurgias por causa do meu colesteatoma e foi uma fase em que eu fiquei por seis meses sem escutar nada /.../ foi muito difícil eu perdia a metade das conversas dos colegas, principalmente dos professores. Mesmo orientando eles a ficarem de frente, os professores começavam a falar e se viravam para escrever no quadro e eu perdia a metade dos conteúdos...com isso eu fui ficando cada vez mais excluída na questão da amizade, na inclusão na escola porque eu não estava escutando nada...eu era praticamente outra pessoa /.../ para mim foi difícil, mas não foi impossível porque meus pais, por boas condições financeiras que eles tinham nessa época, conseguiram pagar um professor particular. (E2Q1o)*

Nesse episódio de sua vida, as dificuldades encontradas por E2 também inferem à ineficiência de práticas pedagógicas inclusivas e convergem com as dificuldades vivenciadas por E1. A ausência de estratégias visuais facilitadoras lhe causava prejuízo, agravado pela perda do sentido auditivo que lhe restringia as interações verbais. Sentia-se cada vez mais excluída, a ponto de sentir-se outra pessoa. E2 entende e acredita que as barreiras encontradas no ambiente escolar, quando precisou de estratégias pedagógicas diferenciadas, são decorrentes da ausência de estrutura do sistema escolar, bem como a falta de conhecimento dos professores sobre as acessibilidades pertinentes às diferenças linguísticas que compõem o universo surdo.

Segundo Skliar (2012, p. 37), “[...] quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”. Sob o depoimento das entrevistadas, é possível refletir criticamente sobre como as pessoas com surdez são muitas vezes desrespeitados em seu modo de ser e perceber o mundo.

O relato de E2 ainda pontua a atribuição de características generalizadas às pessoas em detrimento das suas deficiências, que nos faz refletir que muitas vezes as atitudes escolares são guiadas sob a ótica do essencialismo, sem considerar as diferenças peculiares do sujeito:

*/.../muitas vezes não é muito culpa do professor, ele tem essa rotina de atender vinte crianças ao mesmo tempo e não consegue ter uma atenção exclusiva só para aquela criança com deficiência, também são mal-informados, porque quando chega um surdo na escola, logo falam para chamar um intérprete /.../ (E2Q8e)*

A diferença é inerente a todos os seres humanos, é importante conhecermos sobre as peculiaridades das deficiências para que nos possibilite entendermos certos comportamentos e a sermos mais assertivos em nossas condutas, mas tão importante



quanto, é entendermos que as pessoas não se igualam por um determinado atributo, somos irrepetíveis. Segundo Amaral (1998), atitudes caracterizadas por generalizações indevidas, como a mencionada por E2, “se é surdo, chama um intérprete”, é fruto de desconhecimento, e nos faz pensar que usar Libras ou oralizar é uma característica contingente que não determina a experiência da deficiência de cada um.

Para Skliar (2006), as formas de diferenças relacionadas ao corpo, aprendizagem, língua, sexualidade etc. não devem ser vistos como atributos ou características “dos diferentes”, mas deveria ser nossa manifestação de uma compreensão estendida acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas, diferenças que estão vinculadas com as experiências do outro. “Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (SKLIAR, 2006, p.31).

A entrevistada E3 traz as significâncias das experiências vivenciadas em uma escola para surdos, uma escola bilíngue. Começou a frequentá-la desde um ano de idade para que pudesse iniciar o processo de aquisição da linguagem por meio da língua de sinais, decisão feita pela família. E3 relata:

*Na escola bilíngue se aprende a primeira língua que é a Libras, vai fazendo a aquisição da linguagem, diferente de uma escola inclusiva, onde o surdo leva anos para poder aprender. Então quando eu tinha quatro anos de idade, eu já sabia ler e escrever. O que ajudou muito foi a decisão da minha mãe em relação a essa escola e meu caminho foi mais fácil por causa disso /.../. (E3Q1c)*

*Na escola bilíngue, eu entrei com um aninho, era creche, até eu me formar com dezessete anos. Eu me formei lá, eu recebi toda a cultura de Libras, fiz amigos do mundo inteiro, conheci os vários tipos de sociedade. As matérias são normais, tipo filosofia, geografia, inglês, português, todos os professores falam Libras, não tem intérprete, o ensino é direto na língua. As aulas de português eram muito interessantes, os professores criavam projetos, incluíam redação...então nessa escola o currículo era o mesmo do ensino regular, as mesmas matérias do ensino eram contempladas na escola bilíngue /.../. (E3Q1e)*

A escola bilíngue para surdos, possibilita o acesso da Libras pela criança com surdez desde o seu primeiro ano de vida, e constitui-se em um dos caminhos possibilitados às famílias ouvintes para atender à necessidade de aquisição da linguagem via Língua de Sinais pelos seus filhos surdos, visto que, segundo dados

fornecidos por Silvestre (2007), 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não tem domínio da Libras.

A escola de surdos permite uma imersão da criança em um mundo linguístico diferente de seus pais, torna-se o local privilegiado de acesso à língua de sinais através das relações dialógicas estabelecidas com seus pares e adultos proficientes em Libras, pois, na maioria das vezes, as famílias ouvintes não tem ao menos conhecimento desta língua.

Essa imersão ao mundo linguístico, segundo os estudos de Merleau-Ponty sobre a infância, interpretado por Machado (2010), é o que possibilita que a língua se ensine por si mesma, pois o que incita a criança à linguagem é rumar a “um objetivo definido pelo exterior”, isto é, definido pelo outro que fala com ela. Para isso é preciso que a criança esteja na língua, vivencie a língua nos mais variados momentos do seu cotidiano.

Em relação às famílias de crianças com surdez que optam pela Libras, a autora Goldfeld (2002), menciona sobre a carência no Brasil de escolas bilíngues e centros de terapia que ofertem a língua de sinais para que crianças diagnosticadas com surdez possam frequentar, preferencialmente, desde bebês, evitando-se assim atrasos de linguagem e consequências mais graves.

Essa realidade também é mencionada, como já anteriormente exposto, em estudos recentes de Balen; Trenche; Frota (2019) sobre a necessidade de políticas públicas voltadas à oferta de locais que possam oportunizar o desenvolvimento da linguagem via Língua de sinais para crianças com surdez, de preferência desde bebês.

A necessidade de políticas públicas voltadas à oferta da Libras se torna ainda mais evidente com a vigente PNEEPEI de 2008, em que o Brasil passou a assumir o paradigma educacional da inclusão. A legislação pertinente ao sistema educacional inclusivo constitucional no Brasil, não prevê a existência de ambientes segregados nem de salas especiais, o que culminou com o fechamento de muitas escolas bilíngues (BRASIL, 2008). Todos os alunos devem frequentar o ensino regular, sendo ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar e no turno inverso ao da escolarização para o ensino da Libras (BRASIL, 2009).

Além da questão do acesso linguístico para o desenvolvimento da habilidade comunicativa, a escola bilíngue precisa proporcionar um ensino de qualidade. Pelos relatos de E3, o trabalho pedagógico da escola bilíngue que frequentou, não se

distanciava ao da escola regular, tinham as mesmas disciplinas curriculares. E3 Traz lembranças afetuosas e positivas das aulas de português e diz que aos quatro anos já estava em processo de alfabetização e confere à metodologia de ensino utilizada a sua facilidade de se apropriar do conteúdo acadêmico quando estava no ensino superior.

E3 chama a atenção para a importância da metodologia empregada no ensino do surdo, tanto na escola inclusiva, quanto na escola bilíngue. Para E3, na escola bilíngue, a metodologia adequada e a oportunidade de expandir a linguagem lhe deu a base necessária para não ter dificuldades no ensino superior:

*Eu percebo nas escolas, tanto faz a bilíngue ou a inclusiva, que a metodologia empregada para o surdo, a estrutura, é o que determina o caminho do surdo, no caso do surdo, precisa de uma estrutura completa, mais profunda, para que ele consiga seguir seu caminho e se desenvolver. Então, na faculdade eu não tive nenhum problema com os textos, nem com a digitação, nem com as matérias, é bem tranquilo, fácil. (E3Q1f)*

*A escola inclusiva não inclui o surdo, não é específica para o surdo, há uma confusão das culturas, são poucos surdos, então a interação é mais difícil, é por isso que o surdo não consegue ampliar o vocabulário, a aprendizagem se dá de forma mais demorada, porque a escola inclusiva não tem a estrutura que o surdo precisa, a escola regular tem muitas falhas, mas a escola bilíngue também é regular, a diferença é que tem duas línguas e vão preparando o surdo com uma metodologia mais correta, de forma mais profunda. (E3Q8a)*

Acreditamos que a escola bilíngue, sem dúvida, é uma forma de garantir, a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais por crianças surdas, filhas de pais ouvintes, no mesmo ritmo de crianças ouvintes. Segundo Goldfeld (2002), evitar atraso de linguagem na infância é uma forma de garantir o desenvolvimento das habilidades de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, bem como da evolução das brincadeiras e do aproveitamento da educação escolar.

Quanto ao ensino escolar, Lopes (2011) menciona que não se é possível ter uma garantia de que a escola de surdos, assim como a de ouvintes, proverão um ensino de qualidade. A autora traz estudos que tanto professores ouvintes como professores surdos reclamam de suas formações e relatam encontrar dificuldades sobre o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Na escola de surdos, Lopes (2006) menciona:

Nada temos de garantia que não estejam sendo “nivelados por baixo” [...] nada nos garante que a Libras não seja simplesmente um meio para se chegar a normalização surda [...] nada nos garante que professores surdos, por serem surdos, não serão aqueles que marcarão sobre identidades surdas uma espécie de menoridade surda [...] nada nos garante que a escola de surdos seja o lugar adequado para educarmos crianças, jovens e e adultos surdos. Por outro lado, se a escola de surdos não nos garante tudo isso, provavelmente – ou certamente? - com a escola de ouvintes também não teremos nenhuma garantia (LOPES, 2006, apud LOPES, 2011, p. 85).

Nesse contexto, é importante salientar que a educação de pessoas com surdez, assim como as demais deficiências, se torna ainda mais desafiadora ao se considerar a condição da educação em geral que foi e continua acometida pela falta de investimentos públicos, escassez de recursos tecnológicos e estruturais, desvalorização salarial e carência na formação continuada do professor.

No que diz respeito às experiências educativas no Ensino Superior E1 cursou a faculdade de Letras Libras em uma universidade federal, as aulas foram ministradas em Libras. E1 não exerce a profissão por opção, me traz boas lembranças do curso:

*Lá em Florianópolis, no IFSC bilíngue podem ter surdos, ouvintes, todos os usuários da Libras, não existe limite, é muito bom! /.../ No IFSC bilíngue existe a bimodalidade (E1Q8c).*

A entrevistada E2 está finalizando o curso de fonoaudiologia, o seu relato nos permite inferir que houve flexibilização do currículo, adequando-se às peculiaridades da aluna. E2 relata:

*No estágio de clínica, eu entrei em consenso com as professoras e também com a coordenação para eu não atender distúrbio fonológico, nem fonético, porque é uma área que eu não consigo por causa da deficiência mesmo, ouve essa flexibilização. (E2Q8g)*

*Os professores ((seus professores do curso de fonoaudiologia)) falam que essa referência da vida pessoal ((como paciente)) e da vida profissional, é que a gente acaba tendo mais empatia. E a família se espelha na gente também. (E2Q8i)*

Quanto à E3, ela estava no último período do curso de psicologia. As aulas tinham auxílio de tradutores/intérpretes de Libras, serviço amparado pela PNEEPEI

de 2008. E3 relata: *“Então, na faculdade eu não tive nenhum problema com os textos, nem com a digitação, nem com as matérias, é bem tranquilo, fácil (E3Q1f).”*

Conforme as enunciações dos sujeitos da pesquisa, as experiências educacionais de inclusão vivenciadas no ensino superior deram condições para que as mesmas permanecessem nos cursos. As experiências do ensino fundamental e médio de E1 e E2 trouxeram queixas quanto às práticas pedagógicas; as adaptações demonstraram um movimento unilateral que partiu das famílias, como a participação da mãe de E1 nas aulas e professores particulares para E2 quando a mesma ficou sem o implante coclear.

Sendo assim, a escola externalizou práticas que nos induz ao entendimento de uma perspectiva influenciada pelo viés do paradigma da integração, contrariando os acordos internacionais assumidos na época pelo Brasil em relação a uma educação inclusiva para todos. Segundo Lacerda (2000, p.71):

“[...] a proposta da educação integradora [...] é criticada por muitos, que entendem que nela subjaz a idéia de que é a criança quem deve se adaptar à escola, devendo ser inserida em um ambiente educacional o menos restritivo possível. Nesse sentido, é o aluno que precisa conquistar sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando suas habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos “

Por fim, é importante destacar que independente da modalidade linguística e/ou identitária, o que foi manifestado nas experiências das entrevistadas é que na apreensão do mundo, a experiência visual ocupa um lugar de destaque em relação à língua, é o que aproxima as pessoas com surdez quanto as suas especificidades na forma de perceber e vivenciar o mundo. Segundo Marques (2008, p.29):

É preciso parar para refletir que a experiencia da surdez apresenta o corpo nao como uma pessoa anatomicamente diferenciada, mas como uma pessoa com funcionalidades sensoriais e perceptuais que lhe constituem uma interpretacao e interacao com o mundo especificas, que quando inseridas no mundo se transformam e transforma esse mundo.

O espaço da escolarização ao assumir um compromisso com a efetivação do processo de ensino aprendizagem para todos, deve privilegiar a responsabilidade para com o outro refletidas em condutas inclusivas que considere as diferenças das pessoas com surdez, lhes possibilitando uma inclusão e significância corpórea

realísticas. Mediante o exposto, nos apropriamos das palavras de Skliar escrita aos professores frente ao processo de inclusão escolar (SKLIAR, 2006, p.32):

“[...] não há mudança educativa num sentido amplo, significativo, sem um movimento da comunidade educativa que lhe outorgue sentidos e sensibilidades. Querer pensar que as mudanças se resolvem fora desse contexto é uma falácia, uma impostura cultural. Não se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas. O (A) professor (a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas que não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação.”

### 6.3 O QUE OS OUTROS LÊEM EM MIM

Temos experiência do mundo não como sujeitos separados ou como razão pura, mas como seres reais que existem num tempo e lugar específicos, e que dessa posição no tempo e espaço, interagem com o mundo circundante. Eu e outro, eu e mundo, eu e cultura são unidades relacionais indissociáveis. Essas relações são fundantes no entendimento de si, do outro e do mundo (MACHADO, 2010).

No percurso das experiências vividas, os relacionamentos com o outro desde o momento do nascimento, as relações interpessoais vivenciadas levam a captar a forma como estou sendo percebida, nos gestos, olhares e palavras do outro. Segundo Castro (2003), o outro ocupa um lugar que tanto pode ser facilitador para a relação com o corpo como pode vir a causar uma relação negativa com esse corpo próprio, esse processo conduz a uma certa familiarização com o corpo próprio, a um conhecimento que caminha para a ação nesta relação essencialmente de ser com o outro.

A compreensão de ser de um sujeito, perpassa a dialética de suas relações no meio social, historicamente situado e diversificado. Quando nos remetemos a história do povo surdo, lá encontramos as marcas do social baseadas na sua deficiência biológica, na incapacidade de ouvir, que designou, e às vezes, ainda designa ao sujeito com surdez atributos de incapacidade e de incompletude. Vistos como seres não falantes, foram subjetivados como não pensantes e desprovidos de valores, marcas que foram construídas socialmente na história e que ainda se perpetuam nas relações sociais.

Para Amaral (1998), há uma tendência da espécie humana que corresponde à comparação entre determinada pessoa ou grupo e o “tipo ideal”. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidade é perseguida consciente ou inconscientemente pela maioria dos sujeitos, sendo que o afastamento do que é normalizado, idealizado, demonstra a diferença significativa, o desvio, a anormalidade.

A construção do conceito da diferença significativa, do desvio ou do anormal é definida por Amaral (1998) pautada em três grandes parâmetros: o primeiro pressupõe um critério estatístico derivado da média e moda, adquirido por uma amostragem. O segundo é denominado de vocação, que se refere à forma e função estabelecida geneticamente que nos define como seres humanos, como exemplo, peculiaridades do metabolismo, a função visual, auditiva, etc. Alterações no âmbito da vocação caracteriza o significativamente diferente, o deficiente. Segundo a autora, essa categorização de desvio é a menos impregnada de crenças, valores e opiniões.

O terceiro critério apontado por Amaral (1998), tem se apropriado dos dois anteriores, corresponde à comparação, de uma pessoa ou um grupo, com um tipo ideal, um protótipo ideologicamente construído e utilizado para categorizar e validar o outro. Esse critério, segundo Amaral (1998), deve ser problematizado pois tende a acoplar os dois critérios anteriores seguindo a lógica do preconceito e estigma.

A leitura social que é feita das diferenças no decorrer da história tem refletido em atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização que outorgam à pessoa com deficiência o lugar de depreciação na sociedade. Segundo Goffman (1988), a sociedade, na trama das relações sociais, estabelece normas e atributos considerados comuns para categorizar as pessoas, baseada em expectativas normativas, cria-se em detrimento de uma identidade real, uma identidade social, e atribui-se um caráter ao indivíduo.

O autor Goffman (1988), destaca que o termo “estigma” foi criado pelos gregos para se referir às marcas que realizavam nos corpos para sinalizar pessoas que representavam comportamentos disruptivos, baixo status social e deformidades físicas. Prossegue o autor, em relação ao estigma, que o termo continua em uso, porém, é mais aplicado ao desvalimento do que à evidência corporal.

Goffman (1988), expõe que os atributos que se diferenciam das normas estabelecidas socialmente, podem ser interpretados socialmente como um defeito, uma desvantagem, uma desqualificação, uma fraqueza, características do que o autor

denomina de estigma. Essas características, construídas ideologicamente acerca do outro, representam uma discrepância entre a identidade social e a real do indivíduo.

Para Tomasini (2013), o estigma tem como efeito uma tendência a redução do indivíduo à sua identidade social baseada em um atributo não desejável, ao qual se inferem uma série de imperfeições. Nesse sentido, a autora destaca, que o atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição, ou seja, um aleijado, um louco, um deficiente e nada mais.

Nesse contexto, a leitura social que se faz sobre os outros, especificamente de um corpo com deficiência é evidenciada nos relatos das participantes da pesquisa quando subjetivadas pelo “outro” no contexto das relações humanas. Esta subjetivação, na maioria dos relatos, tem como ponto primário o estereótipo baseado no estigma e preconceito.

Os excertos de falas de E2 e E3 sobre experiências vivenciadas em diferentes esferas sociais, exemplificam o que Tomasini (2013) argumentou em torno da redução do indivíduo na sua própria deficiência entendida como ineficiência, “é um deficiente e nada mais”. As entrevistadas relatam:

*.../ e o médico falou, assim: “sua filha é surda, não tem o que fazer!”  
Leva ela pra casa e cria como “surda e muda”. (E2Q1a)*

*.../ mas preconceito puro que eu sofri mais, foi na escola em relação  
ao diretor que queria repetir as notas, que ele falou que do que  
adiantava eu refazer as provas se eu não ia ser nada na vida .../  
(E2Q7b)*

*Uma vez aconteceu comigo, pessoas achavam que a minha mãe tinha  
que me acompanhar em tudo, uma vez uma pessoa da família me  
chamou e disse: Nossa, você precisa levar sua mãe para ir ao banco  
com você, não podes ir sozinha no banco. Oras, por que eu preciso da  
minha mãe? Não! Eu não preciso. As pessoas olham o surdo e logo  
dizem, ai que difícil, não escuta! .../ (E3Q7a)*

Os discursos trazem a vivência de um corpo demarcado por uma sociedade que subestima, exclui e oprime. O corpo incorporado em determinada situação histórica confronta-se com o limite imposto pelos estigmas, preconceitos, exclusão social e cultural, mas nos casos aqui descritos, não ocultou a percepção<sup>14</sup> que

---

<sup>14</sup> PERCEPÇÃO – é fundamentalmente um envolvimento prático com as coisas. Perceber algo não é apenas ter uma ideia a respeito, mas lidar com isso de alguma forma. É na percepção que as fontes do significado serão encontradas. Só podemos atribuir significados a uma ideia abstrata referindo-nos de volta à nossa própria experiência direta das coisas, isto é, à percepção (MATTHEUS, 2003, p.33)



conseguiram ter do reconhecimento do potencial de possibilidades que tinham enquanto corpo, enquanto ser humano.

Esse potencial do corpo na ausência do sentido da audição estava implícito no movimento das famílias em busca de caminhos que suprissem seus anseios. Nas histórias de vida das participantes, não houve uma resignação da família diante dos estigmas, ora manifestado pelos médicos, ora pela escola. Desprovidas de preconceitos e limites foram à luta em busca de um horizonte que propiciasse condições para o desenvolvimento potencial de suas filhas.

A busca dessas famílias de condições para o possibilitar o desenvolvimento de suas filhas por meio de processos educativos percorreram diferentes caminhos. O movimento dessas familiar vai de encontro ao que Goffman (1998) expõe, quando muitas vezes os pais de crianças com atributos que as tornam diferentes e vítimas de estigmas e preconceitos podem vir a compartilhar do descrédito que a sociedade tende a impor.

Em relação às crianças, o estigma tende a se tornar primeiramente visível na escola, nos olhares de seus pares diante do que a torna diferente. Goffman (1998), alerta que quando há um encapsulamento da criança deficiente pela família, muitas vezes a criança pode não se mostrar forte psicologicamente para suportar os estigmas. E1 significa uma fase de vivência na escola frente ao uso do AASI, como o pior momento da sua vida, mas segundo E1, foi passageiro e não lhe deixou marcas. Salienta que atualmente sente-se mais segura diante da sua identidade surda:

*Já tive vários momentos de bullying, provocações na escola, mas eu não me magoei não, eu não tive essa mágoa porque eu era uma pessoa muito esforçada, mas hoje como eu tenho essa compreensão da identidade surda, hoje eu me sinto mais segura, antigamente eu não tinha muita segurança (E1Q7a)*

*Na época eu não gostava porque o aparelho ele era via rádio né? Então eu não gostava muito, eu usava na escola e esse foi o pior momento da minha vida porque as provocações eram piores /.../ depois eu comecei a usar um outro tipo de aparelho ((menos visível)) e foi mais tranquilo /.../ (E1Q7b)*

Segundo Goffman (1998), um equipamento físico empregado para compensar os prejuízos primários da condição de um indivíduo, pode se tornar um símbolo de estigma, e pode, muitas vezes haver o desejo de recusar o seu uso, podendo esse estigma se instaurar no indivíduo e exercer uma influência desacreditadora. No caso

de E1, não houve o abandono do uso do aparelho, este lhe proporciona sensações positivas ao corpo e lhe conecta ao mundo sonoro:

*“/.../ eu me sinto muito bem, muito confortável ouvindo músicas /.../ então pra mim é algo corriqueiro, se alguém chama eu já consigo entender, ouvir, então pra mim é normal. (E1Q5a)”*

Para E3 o AASI tem um lado negativo que seria o da representação simbólica de um estigma da sociedade, usar AASI está atrelado à compensação, ao conserto de um defeito:

*“/.../ o lado negativo ((do AASI)), é que mostra a visão que as pessoas têm do surdo, é como se o surdo tivesse um defeito, e ele é apenas surdo. A sociedade acha que a linguística da Libras é muito pobre, é muito simples, que é só uma coisa básica, de poucos sinais, a língua é complexa e completa. (E3Q5b)”*

Para E2, o uso de tecnologia de acessibilidade auditiva é o que lhe possibilita independência social e fala com orgulho sobre o “movimento nacional dos surdos que ouvem”, salienta que é necessário dar visibilidade aos surdos que optam pelas tecnologias auditivas. Dar visibilidade às tecnologias auditivas é uma forma de levar informações à sociedade sobre as diferenças que compõe o universo surdo:

*“O movimento “surdos que ouvem” é pra gente divulgar que existimos na sociedade, que a tecnologia nos favorece um mundo sonoro /.../ e que nos dá independência social, porque conseguimos nos comunicar com as pessoas normalmente /.../ porque eles pensam que o surdo é muito limitado /.../ então esse movimento dos surdos que ouvem é para mostrar que a gente existe. (E2Q7e)”*

Percebe-se uma divergência entre o relato de E3 em relação aos de E1 e E2 quanto às significâncias corpóreas no uso do AASI, que estão intrinsecamente relacionadas às suas experiências com a língua, cultura e com a própria sensação de ouvir. Para E3, o AASI representa a opressão vivenciada no passado pelas pessoas com surdez, mobiliza significações já cristalizadas que remetem a uma qualificação negativa da pessoa com surdez, associada à falta, à incompletude. O AASI nesse contexto, representa para E3 um momento histórico da imposição da língua oral à pessoa com surdez, concebida à época como a língua ideal em detrimento da língua de sinais, a sua língua materna.

As divergências entre E3 em relação à E1 e E2 quanto ao uso do recurso de tecnologia de acessibilidade auditiva, demonstra a manifestação do “[...] corpo próprio que se compreende como ser em situação, ser no mundo [...] expressão e manifestação de uma subjetividade” (CAPALBO, 2003, p.12). Mostra a maneira de estar presente ao mundo, utilizando-se das coisas para se expressar e manifestar sua subjetividade, ou seja, a significância que é interposta pelas vias perceptuais que ligam o corpo ao mundo circundante.

Nesse sentido, remetemo-nos à fala de Tomasini (2013), quando diz que normas, regras e valores construídos socialmente não são recebidos pelo homem de forma passiva, eles modificam e interferem de acordo com suas experiências o que reforça que indivíduos diferentes se adaptam de forma diferente no mesmo contexto social.

Não pretendo discutir a simbologia do AASI sob a ótica representativa dos Estudos Surdos, dos embates paradigmáticos dos discursos de cunho clínico e antropológico. O uso do AASI é constatado aqui como um recurso que torna possível o acesso ao som, significado aqui positivamente por E1 e E2 pela experiência própria do corpo vivido.

Segundo Marques (2008), o pensamento das pessoas surdas à cerca do AASI, deve-se à equivocada aplicação do som como se fossem não surdas, forçar a percepção do som via AASI teve tanto fracasso que acabou sancionado como algo impróprio, uma norma a ser seguida. Para o autor, que é surdo, o som se apresenta de diversas formas e seu acesso pode trazer muitas contribuições.

O mesmo se pode pensar, ao fato de a língua oral ser considerada por alguns segmentos como imprópria ao surdo, no entanto, não se pode negar que há surdos que se desenvolvem na oralidade, ou que além de exercerem a linguagem através da língua de sinais, querem se expressar oralmente, que veem nessa possibilidade um recurso para ampliar as interações sociais. A negação radical frente a essas escolhas, bem como aos recursos tecnológicos atuais para habilitação auditiva, tende a ser uma forma de perpetuação da incompreensão e da discriminação, semelhante ao que as pessoas com surdez sofreram no passado.

As vertentes de base antropológica e clínica buscam soluções diferentes e antagônicas para tentar solucionar a comunicação da pessoa com surdez, consideradas um embate que têm como base a legitimação da decisão sobre o que é ser “normal”, ambas, disponibilizando os mecanismos apropriados para transformar a

“deficiência em normalidade”. Nesse contexto, remeto-me às palavras de Skliar (2006, p.19) quando expressa que “normalizar” significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade única”, a única identidade possível, a única identidade verdadeira”.

Compartilhamos com Amaral (1998) que afirma que a deficiência existe, e que é preciso desconstruir a conotação pejorativa das palavras anormal, deficiente, e problematizarmos os parâmetros que as definem. Os parâmetros que definem as leituras sobre as deficiências incidem em ações/reações às pessoas que a corporificam. Quanto aos parâmetros:

[...] se do “tipo ideal” ou do tipo “forma/função”. Se pelo primeiro: todo um leque de preconceito, estereótipo e estigma abrindo-se na vigência das relações humanas [...]. Se pelo segundo: a constatação de uma condição e o enfrentamento realístico de um cotidiano que deve, necessariamente, incluir a peculiaridade em pauta. Isto nos levaria a uma leitura específica: a criança com deficiência podendo ser vista com “nem menos que, nem pior que” (AMARAL, 1998, p. 26)

O entendimento da deficiência nessa ótica, pensada como uma peculiaridade inerente ao ser humano, se aproxima com as discussões críticas de Skliar (2006) frente à concepção de diferença baseada numa visão de oposição binária, de comparação entre o normal e anormal, entre o ideal e o não ideal. Para o autor, as diferenças não podem ser apresentadas em termos de melhor e/ou pior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria, são simplesmente, porém, não simplificada, diferenças. Pensada por esse ângulo, a diferença está intimamente relacionada com a alteridade, ou seja, a alteridade não determina a diferença entre dois seres ou dois pólos, ela simplesmente está no ser, o que o faz um constante devir.

Esse contexto nos remete a pensar a deficiência para além do modelo biomédico, onde se reconhece a lesão corporal, mas se denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. As experiências de opressão da pessoa com deficiência não decorrem das limitações corporais, mas sim das barreiras impostas pelas organizações sociais e políticas hostis à diversidade corporal (DINIZ, 2007).

Assim, a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória e excludente, nesse entendimento as alternativas para romper com a opressão e segregação independem dos recursos biomédicos, devem

ser buscados na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprime e exclui os deficientes (DINIZ, 2007).

Uma sociedade pouco sensível às diferenças pode vir a colocar em desvantagens as pessoas com deficiências, podendo propiciar um ambiente onde o corpo encontra limites diante do vir a ser em sua plenitude. Como exemplo, nos remetemos às crianças nascidas com surdez profunda, ao considerar que nem todas podem se beneficiar da oralidade, negligenciar a possibilidade de acesso à Libras pode se constituir numa desvantagem, ou seja, uma condição social de prejuízo, que pode se manifestar numa deficiência de ordem secundária

Assim, defendemos que, além de apresentar os recursos clínicos, a Libras deve ser relevada e discutida pela área clínica com a família no momento do diagnóstico. E1 traz em suas falas as dificuldades encontradas frente a uma sociedade ainda centrada em modelos pautados na norma majoritária, pouco sensíveis às peculiaridades inerentes às pessoas com surdez. E3 fala da necessidade dos movimentos de lutas e resistências das pessoas com surdez para o reconhecimento da Libras pela sociedade. E1 e E3 relatam:

*Eu desejo muito que os médicos tenham muito conhecimento da cultura surda, em primeiro lugar que o médico fala o que é? Vamos usar o aparelho! /.../ eles nunca mostram que existem dois lados. (E1Q4b)*

*Os médicos estão focados em um modelo, por isso que nós tentamos nos adaptar. (E1Q4c)*

*É muito bonito esse movimento dos surdos, essa resistência dos surdos, é importante esse momento de agora /.../ esse movimento surdo mostra que eles têm direito no mundo, na sociedade, mostrar o lugar deles na sociedade, a Libras e a cultura estão sendo reconhecidas. O surdo está ocupando um espaço no mundo, ele quer pegar esse lugar dele no mundo porque ele viu que tem direito a isso. (E3Q6e)*

O corpo na sua singularidade necessita da abertura para um horizonte que lhe dê condições para que se desenvolva plenamente em suas possibilidades naturais, o corpo muitas vezes se vê limitado diante da negação de oportunidades quando estas se pautam rigidamente em normas majoritárias, que podem diminuir ou até mesmo anular as condições para que se desenvolva plenamente suas possibilidades enquanto um ser humano em potencial.

Segundo Amaral (1998) há uma tendência, às vezes inconsciente ou até mesmo consciente, da sociedade agir centrada na perpetuação de um modelo ideal estabelecido por uma norma hegemônica. A deficiência ou o significativamente diferente é o que se afasta desse modelo idealizado. A deficiência sempre foi alvo de atitudes influenciadas por paradigmas construídos sob um viés ideológico em diferentes contextos sócio-históricos, que culminam em reações sociais baseadas em preconceitos e mitos. Desencadearam atitudes da sociedade que foram desde o extermínio, a marginalização, o assistencialismo, chegando hoje a um movimento em defesa do reconhecimento e respeito das diferenças, da universalização dos direitos e do investimento nas suas potencialidades por parte da sociedade e políticas públicas.

Sobre os mitos e preconceitos que cercaram a questão da deficiência, Amaral (1998), enfatiza que ainda são perpetuados socialmente. Refere-se aos mitos como uma forma de preconceito, fruto de informações tendenciosas e do desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém com deficiência, modelando as ações e reações da sociedade diante deles. Atitudes baseadas no preconceito, segundo a autora, são relações vividas com um estereótipo e não com a pessoa, os estereótipos são como uma distorção perceptiva, criados ideologicamente num determinado contexto temporal, acumulados e perpetuados no tempo

Experiências vivenciadas com atitudes carregadas de mitos e preconceitos, frutos do desconhecimento da sociedade, são enunciadas pelas três protagonistas da pesquisa, o que nos permite inferir que independente da língua ou da identidade cultural que se assume na condição da surdez, as diferenças são sempre alvo de estranhamentos e reações pela sociedade.

Como exemplo, nas emissões orais de E2, quando o corpo expressa a voz e a dicção que destoam de um padrão comum, quase nunca passa despercebido pelo outro, sendo alvo de questionamentos e comentários. E2, apresenta uma fala com distorção fonética que provoca o estranhamento, sendo comum o questionamento constante se é estrangeira, o que a leva muitas vezes preferir dizer que sim ao dar explicações. A fala ideal advém das contribuições da fonologia e fonética com base nos estudos linguísticos que são desenvolvidos considerando um indivíduo com audição “normal”.

No discurso de E2 é possível também constatar a manifestação do que Amaral (1998), denomina de generalização indevida decorrente da desinformação sobre uma

determinada condição. Podemos localizá-la nas reações de surpresa das pessoas ao se depararem com o fato de E2 se denominar “surda” e oralizar, pois a surdez ainda pode estar atrelada à condição de “mudez”, atribuída num passado histórico. A experiência relatada também nos leva a pensar na pouca visibilidade social dos surdos que exercem a linguagem pela modalidade oral, pois há hoje no Brasil um intenso movimento em torno da visibilidade da cultura surda, que vem naturalizando a relação da surdez com a língua de sinais. E2 expõe:

*.../ quando eu vou contar que eu tenho aparelho auditivo, que eu não escuto sem o aparelho, a pessoa diz: mas o quê? Você usa aparelho?? Mas você fala tão bem, se comunica tão bem. Como pode? Surdo não usa só Libras? Surdo não fala.” (E2Q2a)*

*A pessoa diz: surdo que ouve?? Mas como assim o surdo ouve? O surdo tem como ouvir? A sociedade está muito acostumada que o surdo só usa Libras .../ (E2Q7d)*

*Tem pessoas que quando me conhecem perguntam se eu sou daqui, se eu sou gringa, se moro em outro país, por causa do meu sotaque .../ São umas perguntas assim... só que quando a gente está com muita paciência a gente explica para eles, que não, sou surda, uso aparelho. (E2Q7a)*

As participantes E1 e E2 expõem suas leituras sobre preconceitos e estigmas que permeiam o contexto social vivenciado pelas pessoas com surdez:

*A sociedade precisa ter uma maior empatia pra poder compreender que nós nascemos surdos e nós somos iguais a vocês ouvintes, então o único detalhe é que precisam aprender língua de sinais pra que todos possam se comunicar (E1Q2b)*

*.../ a pessoa ouvinte não sabe como conversar, não sabe se pensa igual, se imagina como ele, então o ouvinte fica querendo saber se o surdo conseguirá responder as suas indagações. (E1Q6c)*

*.../ o preconceito não está relacionado só com o desprezo, o preconceito também está no fato dos ouvintes não acreditarem na nossa capacidade de independência, achar que temos limite, que sabemos menos, achar que a gente não pode conseguir um trabalho mais difícil, isso é preconceito e tem muito. (E3Q7b)*

Pode-se perceber que independente da modalidade linguística ou da identidade cultural assumida pela pessoa com surdez, enfrenta-se igualmente barreiras sociopsicocomunicativas. Nas vivências aqui descritas, vivenciadas em vários

segmentos da sociedade, ficam evidentes que as diferenças muitas vezes são lidas como marcas do diferencialismo embutido de preconceitos nas representações sociais em relação a pessoa com surdez.

Nesse cenário, podemos dizer segundo Matthews, 2010, que uma sociedade ou cultura dá assim a moldura em que os indivíduos vivem suas vidas e encontram suas identidades, os indivíduos tomam decisões e agem sobre suas próprias vidas, essas decisões são livres, mas se defrontam pelos limites impostos pelas estruturas sociais em que vivem e pelo desenvolvimento histórico da sociedade (MATTHEWS, 2010).

Assim, é necessária uma mobilização da sociedade para um novo olhar às diferenças. Segundo Skliar (2006), é preciso naturalizar o entendimento de que a diferença sexual, de geração, de corpo, de raça, gênero, língua, comunidade etc., abrange a todos. A todos nos implica: tudo é diferença, não há deste modo, alguma coisa que não seja diferença. Para melhor compreensão das diferenças seria necessário entendê-las como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo. Nesse sentido é preciso abrir lugar para o múltiplo, para a visibilidade do sujeito.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, norteador pela pergunta que buscou saber como as experiências vividas pela pessoa que nasce com surdez em uma família ouvinte contribuem para construção das subjetividades surdas, representa um movimento de imersão no discurso do outro enquanto sujeito da pesquisa. Possibilitou abordar a pessoa com surdez na sua completude existencial, enquanto representatividade do corpo vivido na ausência do sentido da audição e não enquanto representação cultural. Teve-se assim o corpo como fonte absoluta de significação das experiências.

No movimento que partiu da descrição das experiências singulares da pessoa na condição da surdez, do gesto à oralidade, que teve como base diferencial a constituição linguística das participantes, abriu-se a possibilidade para uma multiplicidade de significados que desvelaram as subjetividades surdas através da habilidade corporal de ir habitando e sentindo o mundo pelas percepções corpóreas na ausência do sentido da audição.

Assim, nos foi possível refletir e compreender que o corpo exprime as experiências da surdez através do mundo que se vivenciou e vivencia-se, e que são nas barreiras e nas potencialidades encontradas pelo corpo durante a sua trajetória que se passa a significar a condição de ser surdo.

As formas como as protagonistas desta pesquisa significaram a surdez pôde ser notada na descrição das diferentes experiências do corpo diante da ausência do sentido da audição descritas nas categorias: “a língua que me constitui”, “as experiências no ambiente escolar” e “as marcas das diferenças nas relações sociais”, que se entrelaçaram, produzindo uma rede de significados acerca das subjetividades surdas.

Os discursos apresentados, revelaram experiências singulares no processo de constituição e exercício da linguagem, que refletiram pontos negativos e/ou positivos em diferentes fases etárias com ressonâncias peculiares em diversas esferas sociais. Relatos a respeito da aquisição da linguagem por meio da inserção no campo sonoro e/ou visual trouxeram para discussões experiências dos sujeitos com diferentes modalidades linguísticas (oral e sinalizada) bem como o encontro com a língua que as tornaram falantes fluentes, sujeitos da e na linguagem.

As diferentes trajetórias educacionais escolhidas pelas famílias das participantes, caracterizaram a constituição da língua em diferentes modalidades linguísticas que

não as impediram de se constituírem em sujeitos falantes. A língua, tanto a oral como a sinalizada, lhes possibilitou exercer a linguagem em toda a sua dimensão e constituir um saber intersubjetivo. Exceto E1, que traz no discurso o encontro da língua que a constituiu em sujeito na e pela linguagem somente na sua adolescência quando conheceu a Libras, a experiência com a oralidade não lhe permitiu a imersão total no mundo linguístico, deixando algumas marcas.

Essa língua que possibilita tornar-se um sujeito falante, sujeito da e na linguagem, é conceituada por Merleau-Ponty (1999), como a língua que se revela como uma potência aberta e indefinida de significar, de apreender e de comunicar um sentido, que representa as palavras que ocupam todo o nosso espírito, que preenche nossa expectativa e nos desperta para a necessidade do discurso.

A possibilidade de se constituir linguagem em toda a sua dimensão deu-se também por meio de tecnologias de acessibilidade auditiva, que promoveu a imersão de E2 no mundo sonoro e na língua oral, o que nos permite refletir que as recentes tecnologias auditivas trazem novas realidades que não podem ser cristalizadas nas experiências do passado.

Ao considerar as experiências não otimizadoras de E1 quanto às experiências no processo de aquisição de linguagem oral, é importante retomar a importância de nos mobilizarmos frente a ineficiência de políticas públicas voltadas à criação de espaços para aprendizagem da Libras para crianças nascidas com surdez severa e/ou profunda, quando a família opta por essa modalidade, ou pelo fato da criança não se beneficiar da oralidade, o que constitui uma grande barreira social que pode impedir o pleno desenvolvimento dessas pessoas.

Dentre as diferentes experiências que contextualizam o ser surdo, a escola é um lugar privilegiado de encontro, interações, trocas de experiências, construção de saberes e intersubjetividades. Nesse contexto, as experiências em escolas regulares apontaram para dificuldades relacionadas a práticas pedagógicas homogeneizadoras centradas no coletivo, exceto na experiência vivenciada em escola bilíngue onde a língua de instrução era a mesma da entrevistada E3, falante de Libras, o que lhe permitiu a apreensão do conhecimento sem barreiras de acesso.

Destaca-se ainda das vivências na escola, que independente da modalidade linguística, a experiência visual ocupa um lugar central para otimização da aprendizagem, é o que aproxima as pessoas com surdez quanto às suas especificidades na forma de perceber e vivenciar o mundo.

Nesse contexto, é importante também evidenciar que a escolarização de pessoas com surdez, assim como das demais deficiências, se torna ainda mais desafiadora ao se considerar a condição da educação em geral que foi e continua acometida pela falta de investimentos públicos, escassez de recursos tecnológicos e estruturais. O processo de inclusão escolar não só da pessoa com surdez, mas em geral, tem envolvido lutas e tensões, e há várias razões para isso. Certamente uma delas é proveniente das contradições entre o Sistema de Ensino e os valores e princípios da educação inclusiva.

Dentro de uma estrutura organizacional, o espaço escolar pode se tornar um espaço de visibilidade das pessoas com surdez, bem como um espaço de aprendizagem significativa, quando orientado pedagogicamente por práticas comprometidas com a equidade e a afirmação de direito e aprendizagem de todo aluno. Atualmente, há nas escolas regulares uma crescente presença de estudantes com surdez, falantes da Libras, contrário ao que ocorria décadas atrás, o que potencializa a urgente necessidade de desenvolver e oportunizar múltiplas estratégias de comunicação e procedimentos didáticos.

Os discursos também trazem a vivência de um corpo demarcada por uma sociedade que subestima, exclui e oprime. O corpo incorporado em determinada situação histórica e cultural é subjetivado pelo outro, e confronta-se com realidade circundante, mas foi pela percepção na vivência vivida que se permitiu distinguir-se daquilo que não são, daquilo que as tornavam inferiores e incapazes.

As experiências trazem vozes que ecoam a potencialidade e capacidade do corpo na condição da surdez que transcenderam aos olhares que tentaram anulá-las, invisibilizá-las. Esse corpo que se mostra e se faz capaz traz em suas significâncias o que Merleau-Ponty (1999) nos ensina:

Meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas ações motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um solo perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 337).

Por fim, a realização deste estudo permitiu-me, enquanto pesquisadora e fonoaudióloga clínica, fortalecer uma visão do sujeito com surdez para além do patológico, visto que no geral a prática fonoaudiológica está alicerçada sobre o

princípio da normalização. Assim, ir no sentido da ATD fortaleceu o movimento de abrir espaço para o múltiplo, para as subjetividades, para além das práticas normativas majoritárias.

Quando me refiro a abrir caminho para o múltiplo na prática clínica, reforço que é fundamental ver e entender a linguagem para além do ato fisiológico, mas como meio de possibilitar que se constituam sujeitos na e da linguagem. Nesse sentido, na prática clínica a Libras deverá ser considerada como um dos caminhos possíveis, pois negar essa possibilidade na prática clínica é uma forma de negligenciar o potencial humano.

É necessário transpor aos procedimentos terapêuticos padronizados que não ultrapassam os limites da boca e da orelha, os quais ficam presos à emissão-recepção, ao observável, que é possível de descrição classificatória. Não se pode apagar a subjetividade do sujeito, é preciso criar uma posição clínica que possa dar “vez e voz” a uma subjetividade que está ou possa vir a ficar prejudicada (LIER-DEVITTO et al., 2007).

As escolhas metodológicas feitas no decorrer deste caminhar muito tem a contribuir acerca dos sentidos sobre a surdez, os significados da surdez mostraram-se na existência da pessoa a partir da experiência do corpo que vive essa condição. Não faço deste estudo uma generalização ou conclusão, mas a possibilidade de se mobilizar novos olhares acerca da heterogeneidade linguística que constitui a coletividade das pessoas com surdez e que essas diferenças possam ser mais discutidas pela ótica das experiências desses sujeitos que não se enquadram em um modelo único e ideal de ser surdo. Enfim, estudar a surdez a partir da sua subjetividade, na sua constituição e transformação enquanto sujeito da experiência, enquanto fonte de significados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Francislene Cerqueira, *et al.* Educação de Surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, W.G.(Org). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. [online]. Bahia: Editus, 2015, p.27-47. ISBN 978-85-7455-445-7. E-book. Disponível em: [www.books.scielo.org](http://www.books.scielo.org)
- AMARAL, Assumpção Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes – falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Groppa Júlio (Org) *et al.* **Diferenças e preconceitos na escola – Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, cap. 1, p. 11-30.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2012. 68 p.
- AZEVEDO, Claudinéis Barbosa; GIROTO, Claudia Regina Mosca; SANTANA, Ana Paula Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 459-476, out./dez. 2015.
- BALEN, Sheila Andreoli; FROTA, Silvana. Fundamentos das neurociências. In: BALEN, Sheila Andreoli; BRAZOROTTO, Joseli Soares (org.). **Uso do Sistema de FM no ambiente escolar** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Natal: SEDISUFRN, 2019. cap.1, p. 241-257.
- BALEN, Sheila Andreoli; FROTA, Silvana. Desenvolvimento das habilidades auditivas. In: BALEN, S.A; BRAZOROTTO, J.S (org.). **Uso do Sistema de FM no ambiente escolar** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Natal: SEDISUFRN, 2019. cap.2, p. 258-274.
- BALEN, Sheila Andreoli; TRENCH, Maria Cecília Bonini; FROTA, Silvana. Diagnóstico da deficiência auditiva e a rede de saúde auditiva no sistema único de saúde. In: BALEN, Sheila Andreoli; BRAZOROTTO, Joseli Soares. (org.). **Uso do Sistema de FM no ambiente escolar** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Natal: SEDISUFRN, 2019. cap.6, p. 110-133.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem** [1929]. Tradução de Michel Lahud; Yara Fratechi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 208 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 230 p.
- BEHARES, Luís. Línguas e identificações: As crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Atualidade de educação bilíngue para surdos: interface entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 131-147.
- BEVILACQUA, Maria Cecília; SOUZA, Deisy das Graças. **A criança com deficiência auditiva na escola: Sistema FM**. São Carlos: Cubo, 2012, 36 p.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tânia Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, singularidade e construção do sentido. **Psicol.: Teor. Pesq.** [online]. 2010, v. 26, n. 1, p. 07-13, jan./ mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-7722010000100002>. Acesso em: 10 mar. 2018

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicol.: Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200013>. Acesso em: 19 jan. 2021

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – **Brasília: Câmara dos Deputados**. Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 2.776, de 18 de dezembro de 2014**. Aprova diretrizes gerais, amplia e incorpora procedimentos para a Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776\\_18\\_12\\_2014.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt2776_18_12_2014.html) Acesso em: 16 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013**. Inclui o Procedimento de Sistema de Frequência Modulada Pessoal (FM) na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais (OPM) do Sistema Único de Saúde. 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274\\_25\\_06\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html)

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Decreto nº 7.612/2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/diretrizes-de-atencao-da-triagem-auditiva-neonatal/>

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Lei nº 12.303 de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade do exame de Emissões Otoacústicas [Internet]. **Diário Oficial da União**; Brasília, DF, 2 ago. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12303.htm)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Portaria GM/MS nº 2.073, de 28 de setembro de 2004**. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva. Diário Oficial da República Federativa, 2004.

Disponível em:

[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073\\_28\\_09\\_2004.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt2073_28_09_2004.html)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2001. 76 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. DOU, Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Cad.**

**CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, Set. 1998. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005> . Acesso em: 27 abr.2021

CAPALBO, Creusa. Corpo e existência na filosofia de Maurice Merleau-Ponty. *In*: CASTRO, Dagmar Silva Pinto *et.al.* (org.). **Corpo e Existência**. São Bernardo do Campo: UESP: FENPEC, 2003. p.11-23.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. *In*: CARVALHO, Rosita Edler. **Para além da diversidade, a diferença**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 1, p.13-23.

CASTRO, Dagmar Silva Pinto. A dimensão pública da corporeidade: adolescência e cidadania. *In*: CASTRO, Dagmar Silva Pinto *et.al.* (org.). **Corpo e Existência**. São Bernardo do Campo: UESP: FENPEC, 2003. p.187-223.

CHADHA, Neil K.; GORDON, Karen A.; PAPSIN, Blake C. Implante Coclear em Bebês e Crianças: sua relevância e os potenciais benefícios da detecção e da implantação precoces e da colocação bilateral. **VII MANUAL DE OTORRINOLARINGOLOGIA PEDIÁTRICA DA IAPO**. São Paulo. 2008. Disponível em: [http://www.iapo.org.br/manuals/vii\\_manual\\_br\\_introducao.pdf](http://www.iapo.org.br/manuals/vii_manual_br_introducao.pdf)  
Acesso em: 08 nov.2016

COELHO, Nelson.; CARMO, Paulo Sérgio. **Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência**. São Paulo: Escuta, 1991. 113 p.

CORDEIRO, Wandegreice Santana. **Internet e práticas sociais: identidades e “vozes surdas” em comunidades virtuais**. 2017. 136 f. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2017

CUCHE, Denis. **A noção de cultura em ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002. 256 p.

DEVITTO, M. Francisca; FONSECA, S. Carielo; LANDI, Rosana. Vez e voz na linguagem: o sujeito sob efeito de sua fala sintomática. **Revista Kairós**, São Paulo, v. 10(1), jun., p. 19-34, 2007.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2007. 89 p.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009. 96 p.

DORZIAT, Ana. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 23, p. 87-104, jun. 2004. DOI 10.1590/0104-4060.333. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/NfdB3zzFPdPFQjwLZL7wxMf/?lang=pt>  
Acesso em: 10 jan.2020.

FERNANDES, Eulália. Linguagem e Pensamento. *In*: FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap.1, p. 15-37.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009. 87 p.

GIACOMET, Alessandra. **Abrindo possibilidades de expressão: como os surdos observam e interpretam o mundo?** 2015. 214 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-29092015-171510/pt-br.php>  
Acesso em: 10 fev.2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.

GOFFMAN, Erwing. Estigma e Identidade Social. *In*: GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manutenção da identidade deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p.11-50.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.Ed. São Paulo: Plexus, 2002. 176 p.

GONÇALVES, Andreza Falcão. **Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização**. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. ed. 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

LACERDA, Cristina. B. Feitosa. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 50, nº 50, p. 70-83, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/DKSF3CCFVGS8HF5mJbShSvC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jun. 2020.

LOPES, Maria Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.17, n.2, p.305-320, Agos.2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 Set. 2020.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Coleção Temas & Educação – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 102 p.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & Educação**. Coleção Pensadores & Educação, 19. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 117p.

MAHER, Tereza Machado. Sendo Índio em Português. *In*: Signorini, Inês. (org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1998. p. 115-138.

MARTINEZ, Maria A. Nardi; TRENCHÉ, Maria C. Bonini. Tecnologia assistiva: recursos tecnológicos de acessibilidade auditiva. *In*: BALEN, Sheila Andreoli; BRAZOTTO, Joseli Soares (Org.). **Uso do sistema de FM no ambiente escolar** [recurso eletrônico]. 1. ed. – Natal: SEDISUFRRN, 2019. p.37-52. Disponível em: [abaebook-sistema\\_fm\\_amb\\_escolar.pdf](abaebook-sistema_fm_amb_escolar.pdf) ([audiologiabrasil.org.br](http://audiologiabrasil.org.br))

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2008.133 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2008.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução: Marcus Penchel. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 205 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 656

MONTEIRO, Rosa M. Godino. **Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?** 2014. 163p. Dissertação (Mestrado em Processos e Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: dez. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003 . Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: dez.2020

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993. 111 p.

PERLIN, Gládis T.T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2012. cap.3, p.51-73.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educ. Soc.**, vol. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005. 301 p.

PIRES, Rogério Sousa. **A experiência vivida na escola na ausência do sentido da visão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo: Piracicaba, 2015.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina P. Innocentini. Balanço das Dissertações e Teses sobre o Tema Educação de Surdos (2010-2014). **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 1, p. 117-132, Mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100008>. Acesso em: 28 set. 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 123 p.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Pillar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007. p. 20-55

SANTANA, Ana Paula.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.** [online], Campinas, vol. 26, n.91, p. 565-582, mai/agos. 2005. Disponível em: Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mar. 2018.

SANTOS, Valdelice Cândida Andrade; CLAUDIO, Débora Pereira. Estudo de um caso de surdez: aspectos envolvidos na formação da identidade do indivíduo surdo. **PsicoFAE**, [S.l.], vol.1, n.1, p. 89-99, dez. 2012. ISSN 2447-1798 Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/16>. Acesso em: agos. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução: Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. ed. 28. São Paulo: Cultrix, 2006. p.312.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e diferença. *In*: Silva, Tomaz Tadeu (org.); Hall, Stuart.; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000. cap. 2, p. 73-133.

SILVESTRE, NÚRIA. Educação e aquisição da linguagem oral por parte de alunos surdos. *In*: SOUZA, Regina Maria; SILVESTRE, Núria; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Educação de Surdos: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2007, p. 97, 133.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é "nossa" e a diferença de é do "outro". *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus editorial, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **A Surdez – um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 192 p.

SOARES, Maria A.L. CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, vol. 1, Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. 274 p.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. Ed. Ver. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”**. 2002. 259 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TOMASINI, Maria Elizabete A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: Reflexões. *In*: BIANCHETTI, Lucídio.; TOMASINI, Maria Elizabete A; FREIRE, Ida Mara. (Orgs). **Um olhar sobre as diferenças, trabalho e cidadania**. Campinas, S.P: Papyrus, 2013. cap.3, p. 111 - 133.

VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo**. 2016. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Sales, D.R.; Oliviera, M.K; Marques, P.N. São Paulo: **Educ. e Pesq.** v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini; COELHO, Orquídea. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em português. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0202053, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019202053>. Acesso em: set. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); Hall, Stuart.; Woodward, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. 1, p. 7-72.

YAMAMOTO, Cibele Takaoka. **A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica**. 2017. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ZERBETO, Amanda Brait. **Avaliação de linguagem infantil em situação naturalística e contexto grupal**. 2012. 94 p. Dissertação (Mestrado em saúde, interdisciplinaridade e reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2012.

## APÊNDICE A – Roteiro entrevista semiestruturada



### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Pesquisadora:** Mariana de Souza Caetano

**Orientador:** Rogério Sousa Pires

#### **BLOCO A:**

Nome:

Data de nascimento:

Gênero:

Formação acadêmica:

Profissão:

Estado civil:

Possui filhos: ( ) não ( ) sim Quantos? São surdos ou ouvintes?

Grau e tipo de surdez:

Surdez congênita ou adquirida?

Idade do diagnóstico:

#### **BLOCO B:**

Meios de Comunicação e Expressão:

- ( ) Língua Brasileira de Sinais -Libras
- ( ) Língua Portuguesa Oral
- ( ) Língua Portuguesa Escrita
- ( ) Outros

Faz uso de algum dispositivo eletrônico para Amplificação Sonora?

- ( ) sim      Especifique: \_\_\_\_\_  
 ( ) não

Faz uso do recurso facilitador de leitura labial durante as relações dialógicas com ouvintes?

- ( ) sim  
 ( ) não

### **BLOCO C:**

1. Fale-me acerca da sua experiência com a surdez (o diagnóstico; a família; a infância, a aquisição da linguagem; as interações comunicativas com a família os demais; as amizades; as angústias e frustrações; as amizades...):
2. Você encontra barreiras de comunicação na sociedade? Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar e dar maior acessibilidade comunicativa para as pessoas com surdez?
3. Você se denomina surdo ou deficiente auditivo? Qual a diferença para você?
4. A Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU) foi um grande avanço das políticas públicas de saúde auditiva, realizada entre 24 e 48 horas após nascimento do bebê na maternidade, tem o objetivo de detectar a deficiência auditiva e iniciar o tratamento até o 3º mês de vida. Qual sua opinião sobre o procedimento? Teria alguma sugestão?
5. Fez ou faz uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI)? Comente as razões que o levaram a usar ou deixar de usar e fale sua opinião sobre as tecnologias de amplificação sonora para pessoas com surdez.
6. Como você acha que o surdo é visto? Tem conhecimento sobre a Cultura Surda? Fale-me um pouco.
7. Já sofreu algum tipo de preconceito pelo fato de apresentar surdez? Considerando os diversos tipos e grau de surdez e os diferentes recursos utilizados para propiciar a comunicação de pessoas com surdez de grau severo e/ou profundo, que caracterizam uma coletividade surda formada pelas diferenças (surdos com implante coclear, surdos oralizados, surdos bilíngues usuários de língua de sinais, surdos bimodais...) você acha há preconceitos, discriminação ou exclusão entre os diferentes grupos pertencentes a essa coletividade? Comente.
8. Por fim, fale-me sobre sua experiência com a escola (inclusão escolar do surdo nas escolas regulares; acessibilidade ao conhecimento acadêmico; relações com o professor e colegas de sala; efetividade do papel do intérprete...).

## APÊNDICE-B: TCLE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado (a) Senhor (a),

Convidamos o/a Sr. (a) para participar da pesquisa de Mestrado, do Programa de Pósgraduação Strictu Sensu em Educação, Eixo Processos Educativos e Inclusão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – Campus Camboriú (SC), cuja temática se refere às diferentes concepções de conceber e vivenciar a surdez. O objetivo geral da pesquisa é o de analisar como as experiências socioculturais, educacionais e linguísticas de pessoas com surdez, com diferentes modalidades de linguagem, podem contribuir para as discussões acerca das diferentes formas de conceber e vivenciar a surdez.

Sua identificação (nome) nesta pesquisa é opcional e sua resposta estritamente confidencial. Na entrevista, com pretensão de duração de 60min, a ser realizada em único dia, a qual deverá ser gravada e filmada, você será convidado a responder questões que permitirá à pesquisadora compreender suas manifestações a respeito da sua forma de perceber, conceber e vivenciar a surdez, levando-se em conta todas as experiências durante sua história de vida que contribuíram para a formação das subjetividades frente à temática surdez.

O projeto de pesquisa **Reflexões Sobre as Diferentes Concepções de “Ser Surdo” – Estudo de Caso** foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade.

#### JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A diversidade linguística e cultural presente na coletividade surda reflete as diferentes posições que pessoas com surdez têm de tomar diante da impossibilidade de ouvir. Essas posições não são vistas como ideologicamente neutras, geram conflitos e pressões sociais enfrentadas entre as pessoas com surdez em geral, relacionadas às dicotomias como: deficiência/diferença; cultura surda/cultura ouvinte; normalidade/anormalidade; linguagem oral/língua de sinais (SANTANA, 2007).

O interesse pela temática justifica-se pelo anseio, enquanto pesquisadora e profissional atuante na reabilitação auditiva, de possibilitar uma maior ampliação e aprofundamento nas discussões baseadas em histórias de vidas de sujeitos com



surdez que vivenciam a sua condição sob diferentes perspectivas. Ao compreender que a coletividade surda se compõe por pessoas com variados tipos de surdez e que optam por diferentes modalidades linguísticas, o que supostamente revela diferentes trajetórias percorridas por essas pessoas, reitera-se com a justificativa de dar visibilidade, através de uma perspectiva valorativa, às escolhas desse coletivo diante das possibilidades de alternativas, contrariando uma tendência hegemônica e etnocêntrica.

## OBJETIVO DA PESQUISA

Analisar como as experiências socioculturais, educacionais e linguísticas de pessoas com surdez, com diferentes modalidades de linguagem, podem contribuir para as discussões acerca das diferentes formas de conceber e vivenciar a surdez.

## PROCEDIMENTOS

O tipo de pesquisa será Estudo de Caso baseado em história de vida com abordagem qualitativa. A técnica de pesquisa será uma entrevista semiestruturada a ser realizada individualmente e em momentos separados, com acompanhamento de tradutor/intérprete de português/língua de sinais quando necessário. As entrevistas serão registradas em vídeo e gravador digital para posterior transcrição e análise qualitativa dos fragmentos dos discursos. As entrevistas serão realizadas in loco (nos locais selecionados pelos participantes) com agendamento prévio e com a participação direta do pesquisador do projeto, não havendo necessidade de deslocamento do participante.

## RISCOS E BENEFÍCIOS

A pesquisa referida se propõe a realizar questionário semiaberto podendo causar constrangimentos e desconfortos. Nesses casos serão tomadas medidas para evitar possíveis manifestações mencionadas, como: realização da entrevista em local reservado, liberdade para não responder perguntas que não lhe agradam; disponibilização de forma impressa ou digital dos questionários/entrevistas e o texto final. Será garantida a integridade e não violação dos registros dos dados fornecidos pelo participante, assegurada a confidencialidade e a privacidade dos conteúdos registrados, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa e/ou da comunidade pertencente.

Quanto aos benefícios, entende-se que a pesquisa contribuirá no processo de visibilidade das diferentes formas de “ser surdo” e poderá despertar nos leitores reflexões que promovam uma visão valorativa das possibilidades de alternativas desse coletivo, contrariando a tendência hegemônica e etnocêntrica.

## SIGILO, PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE





Ao conceder a entrevista, o participante autoriza o pesquisador responsável pela pesquisa a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos, com a garantia do resguardo das informações dadas em confiança, bem como a proteção contra a sua revelação não autorizada.

### COMPENSAÇÃO/CUSTOS

A participação do (a) entrevistado (a) nesta pesquisa não implicará em remuneração ou custo ao mesmo, uma vez que o local e hora da entrevista será pré-selecionado pelo participante não havendo necessidade de deslocamentos.

Haverá garantia ao participante de ser indenizado por eventual dano que possa vir a ocorrer decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

### PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação do (a) entrevistado (a) nesta pesquisa será voluntária, garante ao mesmo, autonomia para desistir antes ou durante o processo de entrevista.

### CONTATOS E DÚVIDAS

Dúvidas sobre a participação na pesquisa poderão ser esclarecidas com:

CEPSH do IFC, localizado no IFC- Campus Camboriú, o telefone para contato é (47) 2104 0882 e o endereço eletrônico: [cepsh@ifc-camboriu.edu.br](mailto:cepsh@ifc-camboriu.edu.br).

Pesquisadora responsável: Mariana de Souza Caetano, celular: (47) 9 99757107 ou pelo endereço eletrônico: [marianasouza.fono@gmail.com](mailto:marianasouza.fono@gmail.com)

Eu li as informações acima e a assino abaixo este termo concordando em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido por escrito uma via assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável.

**Local e data:** \_\_\_\_\_

**Nome do Participante:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante:**

\_\_\_\_\_



**Telefone para contato:**

\_\_\_\_\_

**Nome do Pesquisador Responsável:**

\_\_\_\_\_

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

\_\_\_\_\_

### TERMO DE CONSENTIMENTO

<p>Eu, _____</p> <p>_____, estou ciente sobre todos os procedimentos da pesquisa e concordo participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito, assinando este consentimento <b>em duas vias</b>, ficando com a posse de uma delas.</p>
<p>Assinatura: _____</p>
<p>Local: _____ Data: ____/____/____</p>

## APÊNDICE C – UNITARIZAÇÃO

### Quadro7. Unitarização

#### UNITARIZAÇÃO – TEXTO DA ENTREVISTADA E1 - bimodal

*.../ a família resolveu ver a melhor forma de me estimular para que eu pudesse falar, porque a preocupação era como ela vai aprender se não ouvir, era uma família convencional, a preocupação era sobre como vai se relacionar com as outras pessoas se não souber falar, então tive muita cobrança em relação à oralidade. (E1Q1a)*

*.../nasci numa comunidade ouvinte, então pra mim era algo normal, já estava acostumada com isso porque eu usava aparelho, então não foi um limitador, as dificuldades eram só em alguns locais específicos, mas se a pessoa falasse comigo na frente, eu conseguia perceber, não tinha uma limitação .../a leitura labial também me ajudava muito...eu já estava acostumada a prestar atenção desde pequenininha no que as pessoas estavam falando .../ (E1Q1b)*

*.../ Quando eu tinha treze anos eu tive meu primeiro contato com a comunidade surda e comecei a perceber que eles mexiam as mãos para se comunicar, eu não tinha noção disso e aí com o passar do tempo fui descobrindo a Libras e fui aprendendo a língua de sinais e hoje eu sou usuária da Libras .../ depois que comecei ter contato com a comunidade surda esse desenvolvimento foi mais forte .../ na Libras o vocabulário se tornou mais claro para eu conseguir visualizar os pensamentos, elaborar a fala, na língua portuguesa é mais complicada as palavras, mas com a Libras, eu penso por imagens .../ é mais fácil para compreender. Até hoje eu tenho muita dificuldade no português, eu não consigo falar 100% como os ouvintes, tem muito defeito na fala, muito defeito na escrita também, então a língua de sinais me ajudou muito no meu desenvolvimento. (E1Q1c)*

*.../ hoje eu consigo me comunicar tanto com a comunidade ouvinte quanto com a comunidade surda, hoje eu imagino assim, se eu não tivesse aprendido como que eu ia fazer as coisas né? Daí eu iria ficar focada só com os surdos, não?! Eu tenho acesso às duas comunidades com facilidade, a comunidade ouvinte e a comunidade surda. (E1Q1d)*

*Na escola, com meus colegas a gente se comunicava normalmente .../ (E1Q1e)*

*O problema era na sala de aula, a explicação do professor. Eu tinha muita dificuldade dentro da sala de aula, eu me sentava na frente próximo ao professor, mas a explicação da aula tinha alguns limites. (E1Q1f)*

*.../ se a aula tinha bastante visual eu conseguia entender melhor, porque nessa época não tinha intérprete para estar auxiliando, aí minha mãe teve uma ideia, foi junto na sala para fazer o papel de mediadora e foi um facilitador na aprendizagem. (E1Q1g)*

*Às vezes eu preciso de intérprete, num fórum, quando vou visitar um advogado, principalmente com ensino superior, se o advogado estiver falando, daí preciso de um intérprete, mas se o conteúdo e o vocabulário forem mais informais eu consigo compreender, é o nível do vocabulário, se for mais formal, daí eu preciso de um intérprete. (E1Q1h)*

*Se as pessoas tiverem mais interesse na língua de sinais, a sociedade aprender língua de sinais vai melhorar muito essa comunicação com os surdos, porque as pessoas hoje não sabem e aí fica complicado, teria mais igualdade de comunicação entre todos (E1Q2a)*

*A sociedade precisa ter uma maior empatia pra poder compreender que nós nascemos surdos e nós somos iguais a vocês ouvintes, então o único detalhe é que precisam aprender língua de sinais pra que todos possam se comunicar (E1Q2b)*

*Fico dividida, eu possuo identidade surda, então como eu luto pela comunidade surda, a minha identidade é uma identidade surda, eu concordo que se fala D.A ((deficiente auditivo)) isso é para comunidade ouvinte compreender melhor porque eles estão acostumados a falar deficiência auditiva .../ (E1Q3a)*

*A tecnologia hoje é para ajudar, o que eu espero é que compreendam que a dificuldade do surdo em primeiro lugar é a língua, porque as famílias se preocupam muito*

*com a fala, né? Querem implantar, querem fazer assim, mas não conhecem o filho, não conhecem a surdez, não sabem como que acontece o desenvolvimento da linguagem da criança surda /.../. (E1Q4a)*

*Eu desejo muito que os médicos tenham muito conhecimento da cultura surda, porque os médicos eles não sabem como que funciona a cultura surda, em primeiro lugar que o médico fala o que é? Vamos usar o aparelho! vamos verificar valores! /.../ eles nunca mostram que existem dois lados. (E1Q4b)*

*Hoje não existe essa opção de mostrar a Língua de sinais para as famílias, os médicos estão focados em um modelo, por isso que nós tentamos nos adaptar, então a gente tenta mostrar essas informações /.../ as famílias ainda não possuem esse conhecimento, então precisam de mais conhecimento sobre a comunidade surda, sobre a surdez e a Libras. (E1Q4c)*

*Eu gostava muito do aparelho por causa de ouvir música, mas não é para tentar entender as conversas /.../ eu me sentia muito bem, muito confortável ouvindo músicas, eu uso desde pequena, desde um ano de idade eu uso aparelho, então pra mim é algo corriqueiro, se alguém chama eu já consigo entender, ouvir, então pra mim é normal. (E1Q5a)*

*Quando eu tinha treze anos eu tive meu primeiro contato com a comunidade surda e comecei a perceber que eles mexiam as mãos para se comunicar, eu não tinha noção disso, com o passar do tempo fui descobrindo e aprendendo a língua de sinais e hoje eu sou usuária da Libras também /.../ depois que comecei ter contato com a comunidade surda esse desenvolvimento foi mais forte, a minha primeira língua foi a língua portuguesa ((oral)) porque eu aprendi primeiro a língua portuguesa, e hoje a minha primeira língua se tornou a Libras porque eu assumi a Libras e a minha identidade hoje é surda /.../. (E1Q5b)*

*Eu acho interessante a Libras junto com a fono, isso facilita muito. (E1Q5c)*

*/.../ na fono não tinha Libras, eram imagens, então eu via a imagem do cachorro e aprendia a sonoridade do cachorro, se a fono sabe Libras, o surdo vai ficar mais confortável, vai gostar mais, ele vai ter mais interação, com certeza vai acontecer isso porque a comunicação vai ser muito mais fácil e a compreensão vai ser melhor /.../ se só acontecer a oralidade da fono sem uso da Língua de sinais, ele vai ser só um repetidor, não vai ter conhecimento do significado, ele não vai pensar: “mas por que o cachorro está latindo?” (E1Q5d)*

*Sobre a cultura surda, ela é muito diferente, o visual prevalece, sentimos muita vibração, nós precisamos de uso de mais exemplos para uma comunicação mais clara. (E1Q6a)*

*/.../ os surdos têm uma convivência mais próxima, eles são mais unidos /.../ se tiver uma brincadeira, uma piada, uma provocação, eles vão interagir melhor porque se for com ouvinte não vai compreender né? Vão entender como uma afronta, então na Língua de sinais, existem gírias, metáforas na própria Língua de sinais. (E1Q6b)*

*/.../ a pessoa ouvinte não sabe como conversar, não sabe se pensa igual, se imagina como ele, então o ouvinte fica querendo saber se o surdo conseguirá responder as suas indagações. (E1Q6c)*

*/.../ a comunicação é toda visual, é uma forma de sensibilidade. (E1Q6d)*

*Eu procuro sempre estar mostrando, estar lutando pelos direitos dos surdos, mostrando que eles podem usar, lutar contra o preconceito, porque muitos deles ficam omissos, não conseguem se defender, eu me defendo, eu falo, eu brigo, eu sou muito brava! (E1Q6e)*

*/.../ Eu sou uma pessoa independente, então eu quero que os surdos sejam como eu, a maioria deles são dependentes, são pessoas indefesas, não sabem se defender, existem famílias que exploram seus filhos, pegam a pensão deles, eu venho e mostro para eles que não pode acontecer isso...o acesso à informação é importante. (E1Q6f)*

*Os encontros na comunidade ((surda)) são estímulos para comunicação em Libras, às vezes a gente marca encontro de pizza para poder ter uma interação. (E1Q6g)*

*Já tive vários momentos de bullying, provocações na escola, mas eu não me magoei não, eu não tive essa mágoa porque eu era uma pessoa muito esforçada, mas hoje como*

*eu tenho essa compreensão da identidade surda, hoje eu me sinto mais segura. Antigamente eu não tinha muita segurança. (E1Q7a)*

*Na época eu não gostava porque o aparelho ele era via rádio né? Então eu não gostava muito, eu usava na escola e esse foi o pior momento da minha vida porque as provocações eram piores, porque eles ficavam falando que eu ficava ouvindo música e eu tinha que explicar e eles não tinham a compreensão do que era realmente esse aparelho, depois que eu comecei a usar o outro tipo de aparelho, já foi mais tranquilo. (E1Q7b)*

*!...! algumas pessoas dizem que eu falo muito bem e não preciso usar língua de sinais. Ahh! Mas eu preciso entender melhor por isso o uso da Língua de sinais. Eu preciso, é óbvio isso! (E1Q7c)*

*!...! O melhor de tudo é ter um intérprete acompanhando esse aluno na escola, porque ele vai facilitar o conhecimento, é necessário também a questão visual que vai auxiliar o conhecimento desse aluno na interpretação, no aprendizado do português, no auxílio das atividades, no desenvolvimento...porque o intérprete ele possui uma paciência diferente do professor, então ele vai conseguir mostrar melhor, explicar melhor, então o aluno acaba sendo favorecido, não é prejudicado. O professor não vai ter atenção exclusiva pra o aluno surdo, porque ele vai ter uma turma inteira pra estar atendendo!...! pra mim é muito bom que tenha esse intérprete pra acompanhar no ensino da escola e na faculdade também porque se o surdo que ser um médico, pode ser, porque ele tem direito de ter um intérprete, ele pode estudar medicina, mas tem que ter essa consciência !...! o surdo tem cérebro...trabalha, tem a mesma capacidade do ouvinte !...!. (E1Q8a)*

*Seria ideal se realmente tivesse uma escola bilíngue, porque ia ser muito bom socialmente !...! seria realmente um grande sonho se acontecesse de criar uma escola só para surdo. (E1Q8b)*

*Lá em Florianópolis, no IFSC bilíngue podem ter surdos, ouvintes, todos os usuários da Libras, não existe limite, é muito bom! !...! No IFSC bilíngue existe a bimodalidade (E1Q8c)*

#### **UNITARIZAÇÃO – TEXTO DA ENTREVISTADA E2 (oralizada)**

*Fiz o BERA, e foi diagnosticado que eu tinha surdez profunda nos dois lados. E o médico falou, assim: “sua filha é surda, não tem o que fazer!” Leva ela pra casa e cria como “surda e muda”. !...! minha mãe entrou em desespero, totalmente! Depois, voltou ao otorrino com o diagnóstico, chorando, o médico a acalmou e indicou ela para uma fono !...!. (E2Q1a)*

*!...! eu fui frequentar o SAPS ((Setor de Atendimento à Pessoa Surda), e continuei a fazer a estimulação com a fono !...! (E2Q1b)*

*Fui para aprender Libras !...! minha mãe queria uma forma de se comunicar comigo. (E2Q1c)*

*A mãe começou a aprender Libras. Penetrava nas aulas que tinha na Univali, queria de alguma forma aprender. Eu aprendia em casa os sinais, ela repassava os sinais de Libras. (E2Q1d)*

*!...! quando eu estava completando um ano e meio de idade, eu já sabia totalmente Libras. Era totalmente sinalizada. Me comunicava com minha mãe super bem. Minha mãe era a única que entendia!...! (E2Q1e)*

*!...! aconteceu que uma fono falou que eu era candidata para implante coclear !...! A mãe já sabia que existia o implante !...! meus pais já estavam ligando para o médico da França para tentar me levar para fazer o implante. (E2Q1f)*

*Fui encaminhado pra Bauru, e lá fiz aquela bateria de testes, era candidata para implante, só que !...! não queriam fazer a cirurgia de implante porque eu usava Libras. (E2Q1g)*

*Fiz o implante em abril de 96, eu tinha 2 anos e 4 meses. Fui a primeira criança a ser implantada no estado de Santa Catarina e a primeira do Brasil com 2 anos de idade. (E2Q1h)*

*!...! Quando fiz o implante, fazia terapia com a fono, e meu pai, neste processo, xingava a fono e a mãe, dizia: eu estou pagando para minha filha ficar brincando na terapia,*

*isso ela pode fazer em casa! Um dia a fono pôs meu pai dentro do consultório para mostrar como era a estimulação, que era através de brincadeiras, era assim que se atraía a atenção de uma criança. Foi quando meu pai começou a entender. (E2Q1i)*

*A cada palavra nova que eu aprendia a falar eu deixava um sinal de Libras. Com quatro anos, eu estava falando totalmente, eu estava totalmente oralizada /.../ (E2Q1j)*

*A minha mãe, momento algum falava para deixar o sinal ou não fazer mais o sinal. A mãe me incentivava do mesmo jeito. /.../ ela falava: E2, vamos falar e fazer libras juntos, para ser bilíngue, e eu dizia: “mas eu não quero Libras, quero falar! Quero falar!” (E2Q1k)*

*/.../ minha mãe falava comigo e fazia o sinal, do mesmo jeito, era costume dela! Quando chegou com quatro para cinco anos eu pedia para ela deixar de fazer o sinal. E foi um pouco difícil para ela deixar /.../ com cinco anos eu não usava mais nada de Libras /.../ (E2Q1l)*

*/.../ Era mais normal, as pessoas falavam e eu compreendia e eu falava e tudo mais. Na escola também foi bem mais tranquilo, só que naquela época o aparelho do implante era de caixinha, ficava na cintura ou pendurado nas costas e quando eu era criança, gostava muito de correr, brincar de pega-pega e jogar futebol com os meninos e assim o aparelho vivia na manutenção /.../ (E2Q1m)*

*As crianças, às vezes, ficavam curiosas perguntando: “mas o que é isso que está pendurado na tua orelha?” (E2Q1n)*

*Na adolescência eu tive muita dificuldade, porque passei por muitas cirurgias por causa do meu colesteatoma e foi uma fase em que eu fiquei por seis meses sem escutar nada /.../ foi muito difícil eu perdia a metade das conversas dos colegas, principalmente dos professores. Mesmo orientando eles a ficarem de frente ...os professores começavam a falar e se viravam para escrever no quadro e eu perdia a metade dos conteúdos...com isso eu fui ficando cada vez mais excluída na questão da amizade, na inclusão na escola porque eu não estava escutando nada...eu era praticamente outra pessoa.../ para mim foi difícil, mas não foi impossível porque meus pais, por boas condições financeiras que eles tinham nessa época, conseguiram pegar um professor particular.*

*(E2Q1o)*

*Eu sempre fui uma pessoa que tinha bastante amizades na escola, eu saía e conversava com meus colegas naturalmente, então não tinha exclusão por parte de amizades...porque o implante, ele proporcionou um convívio melhor com as pessoas. (E2Q1p)*

*Minha mãe me incentivava muito pra ler, desde os quatro anos eu lia muitos livros com a minha mãe (E2Q1q)*

*Shows e baladas a gente tem dificuldades por causa da iluminação que dificulta a leitura labial, ainda mais o som, o ruído extremamente altos, às vezes eu pedia para pessoa falar no ouvido onde eu tinha o implante para tentar entender, ou então, eu pegava o celular e colocava a luz embaixo da boca da pessoa, assim eu conseguia entender...são formas que a gente vai encontrando no dia a dia para facilitar a comunicação. Agora, com as tecnologias novas de implante tem um mecanismo que abafa o ruído e direciona a captação para a voz da pessoa e isso facilita muito. (E2Q2r)*

*/.../ quando eu vou conversar com uma pessoa, de início não conto para ela que eu sou surdo. Não conto, só pra ver como que ela vai reagir, então conversa vai e vem, e eu entendo super bem, daí quando eu vou contar que eu tenho aparelho auditivo, que eu não escuto sem o aparelho, a pessoa diz: mas o quê? Você usa aparelho?? Mas você fala tão bem, se comunica tão bem. Como pode? Surdo não usa só Libras? Surdo não fala.” (E2Q2a)*

*/.../ pra nós que usamos aparelho e que oralizamos, a gente não encontra muitas barreiras porque conseguimos nos comunicar com outras pessoas, mas para o surdo que usa Libras é mais difícil nessa questão de comunicação. Porque nem 1% da população sabe Libras, digamos assim. Quem mais sabe Libras são os participantes da comunidade surda e os intérpretes, e não se tem tantos intérpretes assim. (E2Q2b)*

*O engraçado foi que o diretor no final do ano, ele queria repetir minhas notas das provas que eu fiz quando eu estava sem o implante /.../ minha falou não, ela vai fazer novas*

*provas, ela merece, está com professor particular /.../ o diretor falou assim: pra quê passar de ano? Ela pode reprovar ou deixar ela passar de ano porque ela não vai ser nada na vida mesmo, por causa da surdez (E2Q2c)*

*fiz um novo implante no lado direito, e fiquei bilateral. Eu fui a primeira bilateral do Brasil /.../ com o bilateral tu tens a localização sonora definida, assim, se alguém chama, tu já localizas direto. (E2Q2d)*

*Foram uns dois anos e meio a três de implante bilateral, foi muito boa essa fase porque eu entendia perfeitamente e até a minha fala a mãe disse que melhorou muito!.../ (E2Q2e)*

*Na minha concepção não há muita diferença entre surdo e deficiente auditivo... eu sou deficiente auditivo, mas sem o aparelho eu sou surdo, eu não escuto nada. Então, para mim eu entendo essa diferença. (E2Q3a)*

*Pra mim, como nós estamos nessa nova era dos surdos que ouvem e que tem mostrado os surdos que usam as tecnologias auditivas para escutar e que estão envolvidos na sociedade, a gente prefere usar esse termo surdo que ouve do que esse termo surdo que é tão popularizado. (E2Q3b)*

*Acho muito importante realmente a gente conscientizar a população, principalmente para as mães, quando ela faz um pré natal ser informada da importância do teste da orelhinha /.../ porque quanto mais cedo intervir, melhor ainda o psicológico daquela família e também pela criança. (E2Q4a)*

*/.../ a gente pode mostrar os caminhos pra mãe, que existe o caminho do aparelho auditivo e entrar na terapia pra ser oralizada, tem o caminho de usar Libras e de não precisar usar o aparelho, mas é uma questão de escolha da família, mas a gente tem que conscientizar essas famílias que quanto mais cedo a intervenção, mais cedo ela colocar o aparelho, mais cedo ela vai conseguir entender, vai conseguir falar, vai conseguir desenvolver como uma criança normal, ela não vai ter dificuldades no futuro. (E2Q4b)*

*/.../ o uso do aparelho já facilita muito, a gente tem uma independência socialmente. (E2Q4c)*

*/.../ o implante é como se fosse a primeira coisa que tu usas, é uma roupa pra gente, praticamente. Estar sem implante é como se a gente estivesse pelado, tenho essa sensação. (E2Q5a)*

*Tem pessoas que quando me conhecem perguntam se eu sou daqui, se eu sou gringa, se moro em outro país, por causa do meu sotaque /.../ eles perguntam: tu vieste de Portugal? Tu vieste da Argentina? São umas perguntas assim...só que quando a gente está com muita paciência a gente explica para eles, que não, sou surdo, uso aparelho, mas quando a gente está de paciência saturada de explicar mil vezes a mesma coisa, a gente fala sim, sim, sou de Portugal ou sou da Argentina. (E2Q7a)*

*/.../ mas preconceito puro que eu sofri mais, foi na escola em relação ao diretor que queria repetir as notas, que ele falou que do que adiantava eu refazer as provas se eu não ia ser nada na vida /.../ (E2Q7b)*

*Pode sair da sala! Eu disse: professor não é MP3! Não estou escutando música, é meu aparelho auditivo e ele respondeu: capaz, mentira! Tu falas tão bem! Escuta tão bem! Pode sair! (E2Q7c)*

*A pessoa diz: surdo que ouve?? Mas como assim o surdo ouve? O surdo tem como ouvir? A sociedade está muito acostumada que o surdo só usa Libras. (E2Q7d)*

*O movimento surdo é pra gente divulgar que existimos na sociedade, que a tecnologia nos favorece um mundo sonoro, um mundo de som e que nos dá independência social, porque conseguimos nos comunicar com as pessoas normalmente, a gente consegue estudar, consegue praticar uma aula de artes marciais, porque eles pensam que o surdo é muito limitado, que não pode se formar numa faculdade, fazer esportes, aprender outras línguas, tocar instrumentos, então esse movimento dos surdos que ouvem é para mostrar que a gente existe. (E2Q7e)*

*Nós sempre colocamos lá nos encontros que é encontro de usuários de implantes, AASI e Libras, a gente sempre coloca "e Libras", porque a gente também quer puxar essa*

*comunidade para poder conviver com a gente, mesmo que a gente não saiba Libras, a gente pode ir aprendendo com eles. (E2Q7f)*

*!...! eu sempre fui uma criança muito tranquila, mas na escola eu era terrível! Sempre estava aprontando na escola, eu gostava de sentar com a galera do fundão, ao invés de sentar na frente, era bem enturmada, aí, eu sou deficiente auditivo e todo mundo falava, todos os fonos, que tinha que sentar na primeira carteira e no meio e eu achava um saco isso! Porque eu queria interagir !...! (E2Q8a)*

*Nunca reprovei de ano, aprendi o português normal, a matemática que eu não gostava muito !...! (E2Q8b)*

*!...! porque na escola eu me dava muito melhor com os meninos do que com as meninas. Com os meninos eu jogava futebol e parecia que os meninos não viam maldade em ver que eu usava o aparelho, então eu jogava bola, essas coisas, já as “meninas”, parece que elas viam uma coisa! Ah meu Deus! Usar uma coisa na orelha, pendurado na orelha. Como vai colocar os óculos? Como vai se maquiar? !...! sabe aquelas coisas assim ((fez o gesto com as mãos, posicionando-as cada uma lateralmente ao rosto, para se referir a uma visão limitada)), mas eu não ligava muito pra isso, sabe?! (E2Q8c)*

*E eu tinha muita vergonha de usar o FM, me sentia muito isolada também porque eu só escutava a voz do professor e não escutava mais ninguém da sala, parecia que eu perdia a metade das conversas paralelas, sabes? Porque eu sempre fui muito de conversar na sala de aula, então na adolescência foi um pouco mais difícil, nessa questão. Muitas vezes eu levava o FM para escola, mas eu não dava para o professor, deixava dentro da mochila. Meus pais descobriram que eu não estava usando o FM, daí eles pegaram e deram pra uma pessoa que estava precisando mais do que eu, fiquei sem o FM. (E2Q8d)*

*!...! muitas vezes não é muito culpa do professor, ele tem essa rotina de atender vinte crianças ao mesmo tempo e não conseguir ter uma atenção exclusiva só para aquela criança com deficiência, também são mal informados, porque quando chega um surdo na escola, logo falam para chamar um intérprete !...! (E2Q8e)*

*!...! na formação acadêmica estão formando um professor pra ir para o mercado de trabalho, para ir para uma escola e lá ele vai, ele pode pegar variadas deficiências e não é capacitado para fazer !...! tem que ter uma capacitação maior, e a gente sabe que a secretaria de educação sempre está fazendo essas capacitações para os professores, porém muito escassa, muito superficial o que eles fazem !...! não adianta só chegar na escola e falar que o aluno usa aparelho, usa o FM !...! (E2Q8f)*

*No estágio de clínica, eu entrei em consenso com as professoras e também com a coordenação para eu não atender distúrbio fonológico, nem fonético, porque é uma área que eu não consigo por causa da deficiência mesmo, ouve essa flexibilização. (E2Q8g)*

*eu sou uma pessoa normal que escuta e fala e que é diferente dos outros e tenho uma voz um pouco mais natural, digamos assim, tenho uma comunicação muito boa, tenho um envolvimento social muito bom e até mesmo meus colegas na faculdade eles adoravam ter uma pessoa com deficiência auditiva dentro da sala de aula porque meio que me usavam como cobaia pra algumas coisas (risos). Eu nunca tive receio de me mostrar (E2Q8h)*

*Os professores ((seus professores do curso de fonoaudiologia)) falam que essa referência da vida pessoal ((como paciente)) e da vida profissional, é que a gente acaba tendo mais empatia. E a família se espelha na gente também. (E2Q8i)*

*!...! ouvir é estar incluído na sociedade. (E2Q8j)*

#### **UNITARIZAÇÃO – TEXTO DA ENTREVISTA E3 (sinalizada)**

*Lá em Londrina tinha uma escola bilíngue, toda estruturada para surdos, então ela ((a mãe)) foi procurar essa escola. Chegou lá e disse: “descobri que minha filha é surda profunda, não vai ouvir nada. como eu vou fazer pra me comunicar? Vai ser difícil a comunicação!” Daí, na escola, eles falaram calma! Eu vou explicar pra você, o surdo pode aprender sim, ele é capaz, tem capacidade sim, essa escola é própria pra surdo, nós vamos ensinar Libras, que é a primeira língua do surdo, explicou todo o processo. Minha mãe teve coragem e foi experimentar, mas se perguntava, será que essa escola pode ajudar a minha*



*filha mesmo, será que terá capacidade de incluir, como será essa coisa de escola bilíngue (E3Q1a)*

*eu lembro que ele disse ((o médico que diagnosticou a surdez)) que eu devia colocar implante, não lembro bem ao certo, mas parece que foi isso, é, falou que o implante era importante, que era o melhor pra mim, mas minha mãe não aceitou, preferiu mesmo a Libras. (E3Q1b)*

*!...! eles explicaram muito, deixaram minha mãe bem confortável, explicaram as diferenças entre uma escola bilíngue e uma escola inclusiva, explicaram esses dois modelos. Na escola bilíngue se aprende a primeira língua que é a Libras, vai fazendo a aquisição da linguagem, diferente de uma escola inclusiva, onde o surdo leva anos para poder aprender. Então quando eu tinha quatro anos de idade, eu já sabia ler e escrever, já ia na fono. O que ajudou muito foi a decisão da minha mãe em relação a essa escola e meu caminho foi mais fácil por causa disso. Comecei a frequentar a escola com um ano de idade. (E3Q1c)*

*A comunicação em casa, a única que sabe Libras é a minha mãe, e o restante ficam tentando se comunicar oralizando mesmo. A comunicação na família era fácil, eles sempre tiveram muita paciência !...! (E3Q1d)*

*Na escola bilíngue, eu entrei com um aninho, era creche, até eu me formar com dezessete anos, eu me formei lá, eu recebi toda a cultura de Libras, fiz amigos do mundo inteiro, conheci os vários tipos de sociedade, as matérias são normais, tipo filosofia, geografia, inglês, português, todos os professores falam Libras, não tem intérprete, o ensino é direto na língua. As aulas de português eram muito interessantes, os professores criavam projetos, incluíam redação...então nessa escola o currículo era o mesmo do ensino regular, as mesmas matérias do ensino eram contempladas na escola bilíngue. Eu aprendi a ler com quatro anos de idade. Hoje consigo compreender bem o Português, eu consigo ler livros de filosofia, gosto muito dos livros do filósofo alemão Nietzsche. (E3Q1e)*

*Eu percebo nas escolas, tanto faz a bilíngue ou a inclusiva, que a metodologia empregada para o surdo, a estrutura, é o que determina o caminho do surdo, no caso do surdo, precisa de uma estrutura completa, mais profunda, para que ele consiga seguir seu caminho e se desenvolver. Então, na faculdade eu não tive nenhum problema com os textos, nem com a digitação, nem com as matérias, é bem tranquilo, fácil. (E3Q1f)*

*porque sempre tem limitações para o surdo em todos os lugares, às vezes as pessoas estão conversando, você quer saber mas você não entende, às vezes oraliza muito rápido e o surdo não consegue pegar o contexto completo. Quando vou ao banco ou ao médico, por exemplo, eu vou sozinha, então às vezes eu não entendo e aí uso a escrita, eles leem e entendem o que eu preciso, é o que ajuda bastante. (E3Q2g)*

*eu sempre falo para os meus amigos surdos: por favor, aprendam português! Aprendam! Porque daí as portas se abrem, sem isso fica difícil, intérprete é importante sim, lógico, mas não está disponível vinte e quatro horas, no médico, às vezes tem algo que é pessoal, íntimo, então nem sempre é possível, então é muito importante saber o português, eu sempre digo. Se o surdo sabe português, ele é livre, ele entra em qualquer lugar, ele faz qualquer coisa, então a maior estratégia pra mim é essa. (E3Q2a)*

*É a capacidade de compreensão mesmo da língua portuguesa, às vezes está falando e não entende, tudo bem, mas o importante é ter a capacidade de compreensão da língua portuguesa, saber compreender a leitura, escrever bem, entender uma frase, saber a gramática, a sintaxe da língua portuguesa, para não se confundir, se não fica difícil pra vida, porque são duas línguas diferentes, Libras e Português, às vezes é um pouco confuso. Se você sabe português, a vida fica mais leve, você consegue resolver melhor os problemas, diminui a angústia. (E3Q2b)*

*Acessibilidade pra mim, significa ter intérprete de Libras fluente, no momento de uma palestra, de eventos, mas acessibilidade também é ensinar o surdo, dar condições para aprender o português, porque ele não escuta, como ele vai aprender se não souber a língua portuguesa e isso pode ser uma falha, não pode ser dependente da intérprete de Libras, a minha opinião é que devem criar escolas bilíngues, por exemplo, em Santa*

*Catarina não tem e isso é muito prejudicial ao povo surdo, seria uma vida bem melhor para o surdo se tivesse isso. (E3Q2c)*

*A minha primeira língua foi a Libras, eu aprendi o português depois, foi com quatro anos que comecei a aprender o alfabeto e logo comecei a escrever algumas palavras, eu já tinha a aquisição da linguagem, eu já falava Libras fluentemente, tinha facilidade em falar, falar qualquer coisa, eu tinha muito vocabulário, depois é que eu comecei a aprender o português, foi o que ajudou muito sim. (E3Q2d)*

*Eu sou surda. (E3Q3a)*

*Não uso aparelho auditivo. Antigamente, eu usava, usei até os meus sete anos, colocava e tirava, aquilo me incomodava, eu realmente não consegui me acostumar. Comecei aos quatro anos e fiquei até os sete, depois eu guardei e nunca mais usei. (E3Q5a)*

*!...! o lado negativo ((do aparelho auditivo)), é que mostra a visão que as pessoas têm do surdo, é como se o surdo tivesse um defeito, e ele é apenas surdo. A sociedade acha que a linguística da Libras é muito pobre, é muito simples, que é só uma coisa básica, de poucos sinais, a língua é complexa e completa. (E3Q5b)*

*!...! o implante, por exemplo, eu não faria, e não tenho vontade. Eu estou bem assim, não tenho problema nenhum, eu sou livre na sociedade, não sou limitada na Língua portuguesa, eu quero viver assim, eu consigo ir a um médico sozinha, levo minha filha ao médico, não preciso de intérprete, eu me sinto muito bem assim como estou. (E3Q5c)*

*Ser surdo é compreender a cultura, é ter uma identidade, não é só adquirir gestos, é ter a estrutura da língua, é ter uma cultura própria, uma identidade própria, é compreender a pessoa que sou, é entender que tenho duas línguas, que eu sou bilíngue, eu tenho que saber o português, eu tenho que saber a Libras, eu tenho que ser bilíngue sempre, pra mim isso é ser surdo. (E3Q6a)*

*Às vezes eu estou brincando com meu marido, e perguntamos como se faz para evitar o barulho...às vezes mexendo com uma faca, caminhando, não percebemos que estamos fazendo barulho e que a nenê está ali atenta, e a gente olha e vê que ela percebe, às vezes se assusta, então ela ajuda a gente a ter essa percepção do barulho também. É muito linda, é ouvinte e está muito bem. (E3Q6b)*

*Eu acredito que o português não pode ter essa dependência do oral, porque ele pode ter um conflito com a identidade, eu tenho muitos amigos que não aceitam a oralidade de jeito nenhum, mas não pode ter essa rigidez. Tem professores que estudam doutorado, por exemplo, surdos que não oralizam nada, ficam completamente na Libras pura, e tem um vocabulário perfeito, são inteligentes da mesma forma sem oralizar, então significa que não precisa da oralização e da Libras juntos, mas você pode optar por escrever ou até oralizar, mas somos capazes sim de oralizar, de escrever, pra uns é bom, pra outros não. (E3Q6d)*

*É muito bonito esse movimento dos surdos, essa resistência dos surdos, é importante esse momento de agora !...! esse movimento surdo mostra que eles têm direito no mundo, na sociedade, mostrar o lugar deles na sociedade, a Libras e a cultura estão sendo reconhecidas. O surdo está ocupando um espaço no mundo, ele quer pegar esse lugar dele no mundo porque ele viu que tem direito a isso. (E3Q6e)*

*O surdo optou por não falar porque ele acredita que o mundo não é só som, o mundo é silêncio também, então a sociedade está acostumada a falar a falar e não está acostumada com duas línguas, está acostumada com uma língua só, mas existe uma outra língua que é visual e silenciosa e que também dá direito à comunicação, por isso essa teimosia deles de não querer oralizar, não precisa oralizar e pronto, eu tenho a minha própria identidade, eu tenho a minha própria cultura. Acredito que essa resistência deles seria por isso. (E3Q6f)*

*Uma vez aconteceu comigo, pessoas achavam que a minha mãe tinha que me acompanhar em tudo, uma vez uma pessoa da família me chamou e disse: Nossa, você precisa levar sua mãe para ir ao banco com você, não podes ir sozinha no banco. Oras, porque eu preciso da minha mãe? Não! Eu não preciso. As pessoas olham o surdo e logo dizem, ai que difícil, não escuta! !...! (E3Q7a)*

*.../ o preconceito não está relacionado só com o desprezo, o preconceito também está no fato dos ouvintes não acreditarem na nossa capacidade de independência, achar que temos limite, que sabemos menos, achar que a gente não pode conseguir um trabalho mais difícil, isso é preconceito e tem muito. (E3Q7b)*

*A escola inclusiva não inclui o surdo, não é específica para o surdo, há uma confusão das culturas, são poucos surdos, então a interação é mais difícil, é por isso que o surdo não consegue ampliar o vocabulário, a aprendizagem se dá de forma mais demorada, porque a escola inclusiva não tem a estrutura que o surdo precisa, a escola regular tem muitas falhas, mas a escola bilíngue também é regular, a diferença é que tem duas línguas e vão preparando o surdo com uma metodologia mais correta, de forma mais profunda. (E3Q8a)*

**APÊNDICE D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em  
Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do IFC**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REFLEXÕES SOBRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE  
"SER SURDO" ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** Mariana de Souza

Caetano

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 29615320.5.0000.8049

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS  
CAMBORIU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.926.078

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem a intenção de levantar reflexões, baseadas na análise qualitativa de fragmentos dos discursos dos indivíduos entrevistados frente as suas formas de conceber e vivenciar a surdez. Buscar-se-á explorar as experiências nos segmentos da família, saúde, educação e das lutas sociais no âmbito da surdez, as quais tendem a contribuir para compreender a pluralidade do processo de constituir-se sujeito. Espera-se que se possibilite aos leitores, reflexões que promovam uma visão contra hegemônica e não etnocêntrica, possibilitando também, quem sabe, aos sujeitos com surdez a construção de espaços em comum para debater a pluralidade no âmbito da coletividade surda.

**Técnica de Pesquisa:** Entrevista semiestruturada a ser realizada individualmente e em momentos separados, com acompanhamento de tradutor/intérprete de português/língua de sinais quando necessário. As entrevistas serão registradas em vídeo e gravador digital para posterior transcrição e análise qualitativa dos fragmentos dos discursos.

**Sujeitos da pesquisa:** serão entrevistados três sujeitos com modalidades linguísticas diferentes (sinalizado; bimodal e oralizado) da região de Itajaí ou Balneário Camboriú -SC. Serão considerados como critérios de inclusão dos sujeitos de pesquisa: pessoas adultas na faixa etária entre 18 a 45 anos; alfabetizados; com surdez do tipo neurosensorial de grau severo a profundo ou profundo, bilateral de origem congênita ou adquirida antes dos dois anos de idade; filhos (as) de pais ouvintes; residentes nas cidades de Itajaí-SC ou Balneário Camboriú-SC. Dentre estes critérios primários mencionados, serão selecionados três sujeitos com

modalidades linguísticas distintas entre si, sendo um sujeito sinalizado (que faz uso somente da língua de sinais libras), outro que faça uso do bidualismo (língua oral e libras) e demais que faça uso somente da língua oral. O critério estabelecido em relação à fase adulta está relacionado à necessidade de explorar, durante a pesquisa, as subjetividades dos sujeitos decorrentes de suas experiências de vida nos mais diversos contextos sociais, permitindo conhecer o modo de viver a surdez a partir das suas experiências de vida.

Análise de dados: Será utilizada a abordagem qualitativa e feita análise de fragmentos do discurso. Para embasamento de análise do discurso será utilizada a teoria histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário:

Analisar como as experiências socioculturais, educacionais e linguísticas de pessoas com surdez, com diferentes modalidades linguísticas, pode contribuir para as discussões acerca das diferentes formas de conceber e vivenciar a surdez.

Objetivo Secundário:

- Discutir as concepções acerca da surdez; compreender as reações sócio emocionais diante do diagnóstico de deficiência auditiva;
- Conhecer as experiências de aprendizagens vivenciadas nos diferentes contextos educacionais;
- Entender a influência da língua na construção das subjetividades surdas.

-

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

A pesquisa referida se propõe a realizar questionário semiaberto podendo causar constrangimentos e desconfortos. Nesses casos serão tomadas medidas para evitar possíveis manifestações mencionadas, como: realização da entrevista em local reservado, liberdade para não responder perguntas que não lhe agradam; disponibilização de forma impressa ou digital dos questionários/entrevistas e o texto final. Será garantida a integridade e não violação dos registros dos dados fornecidos pelo participante, assegurada a confidencialidade e a privacidade dos conteúdos registrados, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da pessoa e/ou da comunidade pertencente.

#### **Benefícios:**

Quanto aos benefícios, entende-se que a pesquisa contribuirá no processo de visibilidade das diferentes formas de “ser surdo” e poderá despertar nos leitores reflexões que promovam uma visão valorativa das possibilidades e das alternativas de vida desse coletivo, contrariando uma tendência hegemônica e etnocêntrica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Recomenda-se manter o CEP/SH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar o Relatório final (12 meses após a aprovação) - Conforme Resolução CNS 510/16.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1516386.pdf	02/03/2020 21:53:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DETALHADO BROCHURA.docx	01/03/2020 22:27:00	Mariana de Souza Caetano	Aceito
Outros	ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.docx	01/03/2020 21:42:21	Mariana de Souza Caetano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO.docx	01/03/2020 21:40:43	Mariana de Souza Caetano	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	28/02/2020 23:42:58	Mariana de Souza Caetano	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMBORIÚ, 20 de março de 2020.

**Assinado por:**  
**Isadora Balsini Lucio (Coordenador(a))**