



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde**

**SURDEZ E BICULTURALIDADE: UM ESTUDO SOBRE O AUTOCONCEITO A  
PARTIR DAS INTERAÇÕES SURDO-SURDO E SURDO-OUVINTE**

Ana Cecília Ferreira de Amorim

**Brasília, abril de 2013**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde**

**SURDEZ E BICULTURALIDADE: UM ESTUDO SOBRE A CO-CONSTITUIÇÃO A  
PARTIR DAS INTERAÇÕES SURDO-SURDO E SURDO-OUVINTE**

**Ana Cecília Ferreira de Amorim**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Cultura

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Daniele Nunes Henrique Silva**

**Brasília, abril de 2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADO PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Daniele Nunes Henrique Silva – Presidente  
Universidade de Brasília

---

Profª Drª Celeste Azulay Kelman - Membro  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profª Drª Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Membro  
Universidade de Brasília

---

Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Suplente  
Universidade de Brasília

**Brasília, abril de 2013**

## AGRADECIMENTOS

À minha família por todo apoio e compreensão, por entenderem minhas ausências e por compartilharem minhas alegrias e conquistas, mas também meus momentos de ansiedade. Em especial, meu tio Antônio Alberto (tio *Tonho*), pela disposição incondicional!

À minha orientadora, Daniele Nunes Henrique Silva, por suas orientações assertivas e suas supervisões e discussões dialógicas. Agradeço também pela introdução ao Marxismo e seus desdobramentos metodológicos, filosóficos e epistemológicos, nas teorias de Vigotski e Bakhtin.

Às amigas Rosa Monteiro, Camila de Brito e Carine Mendes, pela amizade, os desabafos, o companheirismo, a cumplicidade e as saídas e *reuniões estratégicas* necessárias.

Ao Fabrício Santos e à Ingrid Shaina, meus caros colaboradores, pelo apoio e auxílio na pesquisa. Não sei o que seria deste trabalho sem a colaboração fundamental de vocês!

Às professoras Silviane Barbato, Maria Cláudia Lopes de Oliveira e Ângela Branco, pelos ensinamentos e incentivo, dentro e fora de sala de aula.

Ao professor Rodrigo Dantas, pelos esclarecimentos e aprofundamento na teoria marxista e no tema da ideologia.

À Patrícia Tuxi, que me indicou o caminho para chegar até aqui! A pessoa que me mostrou, de diversas maneiras, a importância de permanecer nele. Muito obrigada.

À professora Edeilce Buzar, pelo acolhimento e ensinamentos, e por me transmitir sua experiência no trabalho com surdos.

Aos meus instrutores de Libras Guiomar Silva e Amarildo Espindola, queridos mestres, pela arte de ensinar pelas mãos.

Aos intérpretes, em especial, os da Pastoral dos Surdos (Cássia, Alliny, Frei Rafael, Simone e tantos outros), mães e pais dos surdos, pela confiança e por caminharem de mãos dadas comigo.

Aos meus queridos amigos Saulo Machado, André Carlos, Gladison Rocha, Maria Eunice e Rodrigo Araújo, pela paciência com minhas mãos atrapalhadas e falhas, e por me aceitarem de forma tão desprendida.

À Marina Kholsdorf e à Mayra Resende, amigas de *outros carnavais*, pelas dicas, os conselhos e o encorajamento para entrar e prosseguir no mestrado.

Às mestrandas Marina Costa, Fabiana Rezende, Marcella Brasil, Rossana Beraldo, Inara Maracci e Helizett Lima e aos doutorandos Mónica Moreno, Manuela Smith, Julia Escalda e Francisco Herrera, pelas trocas de experiências, parcerias, ajuda e apoio.

Ao professor Ileno Izídio da Costa pela seriedade e constância na transmissão de conhecimento. A Teresa Santos, Mychelle Lorenzo e Dânnia Vasconcellos pela amizade, bem como a todos que passaram pelo grupo de pesquisa Surdez e Sofrimento Psíquico – as tardes de estudo, as parcerias, as conversas e os lanches caprichados.

Aos funcionários e estagiários do PG-PDS, em especial, Cláudia Freire, Sr. Luis, Fernanda, Rafaela, Diego e Sérgio, por todo o apoio e a paciência.

Às funcionárias Alexandra, Kelly, Sheila e Sonia e ao estagiário Sérgio, do Instituto de Psicologia da UnB, pelo apoio administrativo, pelas conversas descontraídas e pelas risadas.

Aos funcionários e estagiários do CAEP, em especial, à Soemes Dias, por todo o seu apoio.

E aos surdos que voluntariamente participaram desta pesquisa, agradeço por comporem as vozes que coconstituem este trabalho.

## RESUMO

A partir de um acompanhamento psicoeducacional, com um grupo de adultos surdos, buscou-se pesquisar, nas interações surdo-surdo e surdo-ouvinte, os elementos enunciativos reveladores da maneira como o sujeito surdo se posiciona sobre si (como se vê – concepções de si), como vê o *outro* e como se vê percebido pelo outro. A orientação argumentativa da pesquisa partiu do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural de L. S. Vigotski e dos preceitos conceituais da filosofia da linguagem propostos por M. Bakhtin. O campo investigativo foi configurado com base na abordagem qualitativa, via videogravação dos diálogos produzidos e mediados pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Diante dos resultados obtidos e das discussões realizadas, pode-se concluir que o processo de autoconceitualizar-se é complexo e determinado historicamente, no qual o *eu* se constitui dialógicamente na(s) relação(ões) com o(s) outro(s), em uma constante contradição dialética, com base nas significações produzidas por meio das relações sociais, que são mediadas por signos ideológicos. Isto é, o modo como o surdo se vê tem relação direta com a forma como ele estabelece a sua relação com seus pares surdos e com os ouvintes. Nessa dinâmica, foi possível evidenciar que os surdos são marcados pela ideia de que a surdez é uma deficiência e que ele é alguém menor, em desvantagem social.

**Palavras-chave:** surdez, autoconceito, perspectiva histórico-cultural.

## ABSTRACT

A psychoeducational research with a group of deaf adults was conducted in order to analyze the deaf-deaf and deaf-listener interactions and distinguish the elements that reveal the way the deaf subject sees himself (conceptions about oneself), the way he sees the others, and the way he believes the others see him. The theoretical background for the research assumed the cultural-historical perspective of L.S. Vygotsky and the conceptual precepts of the philosophy of language proposed by M. Bakhtin. The investigation was based on a qualitative approach, and consisted of video recording of dialogues produced and mediated by the use of Brazilian Sign Language (*Libras*). The results and discussion show that the process of *self-conceptualization* is complex and historically determined. In this process, the self is constituted dialogically, affirming and/or opposing oneself dialectically, based on the meanings produced through social relations, which are mediated by ideological signs. In other words, the way the deaf see themselves is directly related to the way they interact with their deaf peers and with hearing people. As a result of this study, it became clear that the deaf believe deafness is a disability and that they are in social disadvantage.

**Keywords:** deafness, self-concept, cultural-historical perspective.

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>iv</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>vi</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>2</b>
O problema da identidade na contemporaneidade: os limites conceituais dos Estudos Culturais.....	5
Ideologia e identidade: os processos de exclusão e inclusão a partir do materialismo histórico dialético.....	12
<b>CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>15</b>
Identidade e estigmatização: os processos de constituição histórico-cultural da deficiência/diferença.....	15
A história da educação dos surdos: breve contextualização.....	20
As lutas e as defesas identitárias, culturais e linguísticas dos surdos: contribuições de Lev Semionovich Vigotski e Mikhail Bakhtin.....	25
<b>CAPÍTULO II – AUTOCONCEITO.....</b>	<b>31</b>
A questão do autoconceito na Psicologia: revisão histórica e epistemológica.....	31
Pesquisas sobre autoconceito na contemporaneidade.....	34
Autoconceito: alternativas metodológicas e teóricas de abordagem do problema.....	38
Delimitação do problema: o estudo do autoconceito da pessoa surda.....	40
Objetivos da pesquisa.....	40
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
Procedimentos de investigação: considerações metodológicas.....	42
Caracterização do trabalho de campo.....	44
a) Estrutura do atendimento.....	44
b) Participantes da pesquisa.....	46
Sujeito 1.....	46
Sujeito 2.....	46
Sujeito 3.....	47
Sujeito 4.....	47
Sujeito 5.....	47
Sujeito 6.....	48



Construção de dados: particularidades do trabalho de campo.....	48
<b>CAPITULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>50</b>
Unidade de análise A: Como eu me vejo e o que falo sobre mim (concepções de si).....	50
Episódio 1 – O que me deixa triste? O que me deixa feliz? O que estou fazendo aqui?.....	50
Episódio 2 – É difícil falar de mim.....	52
Episódio 3 – Meu defeito.....	54
Episódio 4 – Estar, sentir-se ou ficar sozinho(a).....	57
Episódio 5 – O que te deixa nervoso?.....	60
Unidade de análise B: como eu sou visto pelos outros (foco nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte).....	62
Episódio 6 – Francisco no ônibus.....	63
Episódio 7 – Quem sou em minha família (parte 1)?.....	65
Episódio 8 – Quem sou em minha família (parte 2)?.....	66
Episódio 9 – A mancha no rosto de Patrícia.....	67
Unidade de análise C – Como eu vejo o outro (surdo e/ou ouvinte).....	69
Episódio 10 – Como eu vejo o outro (católicos x evangélicos).....	69
Episódio 11 – Preconceito racial.....	72
Episódio 12 – As diferenças entre surdos e ouvintes.....	78
Comentários gerais.....	81
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>85</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema da surdez foi despertado ainda na graduação. Mas antes disso, já observava e admirava a língua de sinais quando me deparava com dois ou mais surdos conversando na rua. Achava bonita e diferente aquela forma de comunicação. Mas não sabia, nem entendia nada. Nem de língua de sinais, nem sobre surdos. Queria aprender.

Quando cursava o terceiro semestre de Psicologia (2001), aceitei estagiar em uma escola inclusiva do Plano Piloto (Brasília – DF) tendo como função acompanhar uma aluna D.A. (Deficiente Auditiva) em seu cotidiano escolar. Com a minha inserção na escola, me foi entregue um dossiê sobre a história de vida da menina, que, naquela época estudava numa turma de 2ª série do ensino fundamental e tinha 12 anos de idade.

Em 2009, ingressei em cursos de Libras e no projeto de pesquisa *Surdez e Sofrimento Psíquico, em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional: um estudo preliminar* (Silva e Costa, 2010). A partir de 2010 comecei a atuar como psicóloga voluntária, atendendo surdos de acordo com os objetivos desse projeto, que, dentre outras coisas, havia estruturado um programa de atendimento a surdos no CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília).

Nesse período, despertou-me o interesse nos modos de constituição da subjetividade e a formação das concepções que pessoas surdas têm sobre si (autoconceito). Isto é, como este indivíduo se percebe, o que fala de si, levando em consideração as interações surdo-surdo e surdo-ouvinte.

O ambiente de atenção e acompanhamento psicoeducacional, com características educacionais e psicoterapêuticas de intervenção (metodologia do atendimento), foi espaço fértil para viabilização de diálogos entre os participantes e uma equipe multidisciplinar composta por uma psicóloga, uma intérprete de Libras e um pedagogo, o que possibilitou, por outro lado, a problematização (re-posicionamentos) das vivências do grupo atendido no enfrentamento das questões vinculadas a condição da surdez.

Essa original configuração de atendimento propôs novas reflexões no campo da psicologia e da educação, uma vez que parte do pressuposto que as análises dos processos relativos à surdez clamam para uma visão antropológica, mais interdisciplinar. Além disso, vale ressaltar que o atendimento à pessoa surda, do ponto de vista terapêutico é escasso e, quando ocorre, apresenta-se sob a égide clínica, sem um aprofundamento da análise da constituição social dos processos que envolvem a condição surda.

## INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as concepções de sujeito e identidade levantam indagações epistemológicas interessantes no campo das Ciências Humanas e Sociais. Essas concepções estão, na verdade, no centro da teoria social e cultural do cenário atual, marcado por mudanças e transições que valorizam e regem os estudos sobre tal temática, sob a perspectiva de diferentes posicionamentos filosóficos. Esse atual período histórico tem sido comumente denominado *pós-modernidade*, mesmo que de forma não consensual.

Desde a década de 1950, o termo *pós-modernidade* vem sendo empregado como uma categoria de época para denominar um estado social e histórico posterior à modernidade (ou uma forma póstuma da modernidade). Trata-se de um momento histórico constituído e estruturado por novas determinações econômicas e políticas (Anderson, 1999).

Bhabha (2010), seguindo essa linha argumentativa, considera que a existência humana hoje é marcada por uma sensação de viver nas fronteiras do *presente*, para as quais não parece haver nome próprio além do atual e controvertido uso do prefixo *pós-*: *pós-modernismo*, *pós-colonialismo*, *pós-feminismo*. O próprio prefixo traz a noção de momento e espaço posteriores, numa temporalidade e numa espacialidade subvertidas pela fluidez e transitoriedade do tempo contemporâneo.

Jameson (2006), por sua vez, aponta problemas associados ao que ele denomina como *hipóteses de periodização*, segundo as quais os períodos históricos são projetados como uma massa homogênea. Ao fazer esse apontamento, busca entender o *pós-modernismo* como uma *dominante cultural*.

Contudo, assumir integralmente o prefixo *pós-* sem considerar suas condições ideológicas hegemoniza e homogeneiza o debate sobre o tempo em que vivemos. A análise das contradições que o próprio tempo histórico produz precisa ficar evidenciada. Segundo algumas proposições mais críticas do ponto de vista filosófico, o atual momento histórico pode ser analisado (sob o ponto de vista materialista histórico e dialético) como um período de profunda exclusão social estruturado pela reorganização das relações de produção do sistema capitalista financeiro (Anderson, 1999; Duarte, 2006; Harvey, 2001; Jameson, 2006).

Nesse sentido, Duarte (2006) questiona, na atual conjuntura *pós-moderna*, o relativismo cultural em contradição com a universalidade da cultura humana, tendo como consequência o *esvaziamento* das relações sociais. Para tanto, utiliza-se da argumentação marxiana para indicar como “a universalização da cultura humana ocorre, na sociedade capitalista, por meio da universalização do valor de troca das mercadorias como mediação fundamental das relações sociais” (p. 607).

Duarte afirma que esse é um processo histórico e dialético no qual ocorrem, concomitantemente, a humanização e a alienação dos indivíduos pela construção da cultura

entendida como a riqueza material e intelectual – cultura esta que traz, na verdade, a marca de todas as profundas contradições da intensa luta de classes travada na história da sociedade capitalista.

Ele adverte que os discursos *pós-modernos* não têm condições de lidar adequadamente com a contradição entre a universalização da riqueza material e intelectual e o total esvaziamento das relações sociais. Diante disso, os pós-modernos passam a construir discursos que misturam o esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea às visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo.

Há também, no interior do *pós-modernismo*, tendências que procuram reagir ao esvaziamento por meio da defesa do relativismo cultural e do discurso que faz da diversidade um princípio *ético*. A temática do multiculturalismo, por exemplo, focaliza e, muitas vezes, adere ao relativismo cultural (Duarte, 2006).

Na argumentação de Duarte, o pensamento *pós-moderno* é “uma ideologia que, ao invés de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo” (p. 616).

Jameson (2006) segue esse argumento ao criticar as teorias atuais que, além de decretar o fim da ideologia, da arte e das classes sociais, têm a óbvia missão ideológica de demonstrar que a nova formação social (pós-moderna) não mais obedece às leis do capitalismo clássico com o primado da produção industrial e da onipresença da luta de classes.

O autor aponta que os discursos pós-modernos se assemelham às generalizações sociológicas, pois costumam denominar a sociedade contextualizada na pós-modernidade de *pós-industrial*, ou *sociedade de consumo*, *sociedade das mídias*, *sociedade da informação eletrônica* ou, ainda, *high-tech*. Na verdade, para Jameson, qualquer ponto de vista a respeito do pós-modernismo é, necessariamente e ao mesmo tempo, uma posição política e ideológica.

Com isso, o pós-modernismo vem determinando os padrões de debate filosófico-científico, definindo os modos de produção de discursos e estabelecendo os parâmetros para a crítica cultural, intelectual e política. Em contrapartida, o restabelecimento do materialismo histórico possibilita a compreensão da pós-modernidade como condição histórico-geográfica, dialética e ideológica (Harvey, 2001).

Contudo, numa perspectiva histórica, social e dialética marxiana, considera-se que o atual momento histórico é também demarcado e delimitado por relações estabelecidas a partir dos modos de produção e consumo. Isto é, a organização social ocorre pela força do trabalho, e dela derivam as relações sociais (Marx & Engels, 2009).

A partir daí, surgem reconfigurações de ideias, ideologias, valores, instituições e relações sociais pelas quais vão se reestruturando e concretizando as formas de produção, a divisão do trabalho, a propriedade privada, as classes (ou grupos e movimentos) sociais e suas lutas. Em outros termos, tais processos estão, indubitavelmente, articulados com formas inovadoras de

exploração do capital humano, por meio de estruturas contraditórias e complexas de organização do trabalho.

Além disso, essas concepções históricas, que também são sociais, estabelecem um patamar de produção do conhecimento científico e filosófico e, portanto, epistemológico e ideológico. Elas são fruto de um movimento contínuo que é a própria dialética, segundo a perspectiva de Marx (Löwy, 2008). Sendo assim, a noção de que não existem mais classes sociais, por exemplo, muito comum nos discursos pós-modernos,<sup>1</sup> precisa ser cuidadosa e criticamente revisitada, evitando análises precipitadas sobre os processos cada vez mais refinados de exploração do capital humano.

Contudo, de uma forma geral, em diferentes interpretações, pode-se dizer que a contemporaneidade<sup>2</sup> está marcada pela flexibilização das dinâmicas relacionais, que se estruturam a partir de uma realidade ambígua e multiforme. Nessa conjuntura, as tensões entre realidade e virtualidade estão colocadas no âmago da vida em sociedade. Há uma nova forma de se relacionar com a (ciber)cultura, que faz com que as subjetividades se constituam em cenários mais flexíveis e ambíguos, confrontando os indivíduos com uma indeterminação existencial permanente (Anderson, 1999; Bauman, 2001; Hall, 2011; Sá, 2006).

Em outras palavras, o sujeito moderno, cuja identidade era *fixa e estável*, está, paulatinamente, cedendo lugar a um sujeito fragmentado, composto de várias identidades, que são híbridas e, algumas vezes, contraditórias. Esse processo é resultado de mudanças estruturais e institucionais (Hall, 2011). As concepções e noções modernas de *identidade unificada*, que estabilizavam o mundo social, estão, aos poucos, sendo questionadas. Os contornos culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade parecem, também, ter se fragmentado. O indivíduo vem perdendo suas localizações sociais e o sentido de si mesmo (Hall, 2011).

Para Hall (2011), a identidade torna-se, nesse sentido, uma *celebração móvel*, pois as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela diferença, a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento, cujo efeito maior é a descentração do sujeito cartesiano-moderno.

Sendo assim, na atualidade, o sujeito não tem mais uma identidade essencial, mas várias identidades, (trans)formadas continuamente em relação ao modo como ele é representado pelos sistemas culturais e interacionais ao redor. Exatamente porque os processos de exploração e exclusão social se tornaram cada vez mais presentes e sofisticados (por meio de sistemas de significação e representação cultural que se diversificam e interpelam as pessoas de diferentes maneiras, por meio de múltiplas demandas) vão constituindo o sentimento de instabilidade permanente. Segundo Hall (2011), esses são os aspectos que geram a *crise de identidade*. A esse respeito, ele adverte:

---

<sup>1</sup> Autores como Anderson (1999), Duarte (2006), Harvey (2001) e Jameson (2006) discutem e questionam, sob vários aspectos (históricos, econômicos, políticos, filosóficos e ideológicos), como as classes sociais encontram-se reconfiguradas e realocadas na contemporaneidade. Isso não significa, no entanto, sua extinção, como defendem alguns teóricos pós-modernos, em especial os sociólogos..

<sup>2</sup> “Contemporaneidade” será o termo utilizado no presente trabalho, por melhor abranger o atual contexto histórico-transitório, dentro de seus aspectos temporais e espaciais, e suas características socioculturais, ideológicas e estéticas específicas.

“(…) as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” (Hall, 2011, p. 8-9).

A partir dessas constatações, as pessoas passam a questionar e a ressignificar o sentido da vida individual e coletiva. Surgem novas formas de pensar e entender o mundo, novas culturas, novos poderes e novos saberes que são especialmente estabelecidos pelas relações de produção e consumo e por determinações políticas, econômicas, culturais e históricas. Nesse contexto, emerge também um novo clima sociocultural e político, uma atitude de suspeita e crítica, o que tem traduzido profundas mudanças no rumo histórico dos processos e das modalidades de socialização (Sá, 2006).

Em escala mundial, o momento histórico e cultural é de questionamento e insatisfação. Essa configuração faz com que se tornem interessantes os estudos que se debruçam sobre as diferenças e as desigualdades. Isso implica, necessariamente, revisitar as perspectivas divergentes e os posicionamentos filosóficos e políticos contraditórios, de modo a compreender melhor o cenário em que o debate sobre o contemporâneo está colocado (Sá, 2006).

### **O problema da identidade na contemporaneidade: os limites conceituais dos Estudos Culturais**

No escopo de pesquisas a respeito da condição humana na contemporaneidade, pautada nos discursos e nas convergências políticas e científicas dos movimentos sociais de grupos ditos minoritários, as reflexões apresentadas pelos Estudos Culturais merecem destaque. Esse movimento científico-acadêmico traz discussões epistemológicas, sociológicas e filosóficas importantes acerca das questões de identidade e diferença.

O campo de investigação dos Estudos Culturais busca entender o sujeito contemporâneo, as constituições subjetivas/identitárias e as configurações de grupos e movimentos, analisando e questionando as relações de poderes e saberes produzidos na atualidade. A ênfase é atribuída às relações discursivas, do ponto de vista não somente da dimensão cultural, mas também das dimensões econômicas, sociais e políticas que circunscrevem as ações das pessoas.

Como movimento acadêmico-intelectual, os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, entre as décadas de 1950 e 1960, com ênfase nas pesquisas sobre subculturas urbanas, por meio do método etnográfico. Posteriormente, desdobraram-se em uma forma teórica e metodológica de pensar culturas contra-hegemônicas e, portanto, *populares*, em contraposição à cultura do bloco de poder (Hall, 2009).

As principais características dos Estudos Culturais são sua abertura e versatilidade teórica (interdisciplinaridade) e seu espírito reflexivo e crítico. Este último advém especialmente do movimento das mulheres e das lutas contra o racismo, que aprofundaram e ampliaram os compromissos democráticos e socialistas a partir da década de 1970 (Johnson, Escosteguy & Schulman., 2010).

Os Estudos Culturais acolheram a noção de que a cultura só se torna possível na e pela linguagem. Nessa abordagem, os conceitos de cultura e discurso são articulados às relações de poder, que perpassam o tecido social e possibilitam uma nova compreensão do processo de produção de identidade/diferença (Bernardes & Guareschi, 2004).

Atualmente, os Estudos Culturais constituem uma rede com cursos, periódicos e encontros acadêmicos próprios em diversas universidades, exercendo influência em disciplinas como Estudos Literários, Sociologia, Mídia e Comunicação, Linguística e História. O recorte epistemológico é bastante abrangente e, às vezes, contraditório. Alguns autores dessa perspectiva partem do (pós)marxismo moderno com releituras das ideias postuladas por Marx e Engels; outros reconhecem as formas e dinâmicas de poder associado ao conhecimento, pelas críticas à ciência ou ao cientificismo, como já tinha sido apontado por Foucault, especialmente na Filosofia e na Sociologia, e pelas críticas feministas das formas acadêmicas dominantes (Johnson et al., 2010).

Dentro da crítica às ciências, Foucault passa, a partir da década de 1950, a empregar a palavra *saberes* para se referir às teorias sistemáticas, manifestas por meio de discursos científicos tomados como verdades. Para esse pensador, o sujeito não é produtor de saberes, mas é produzido no interior de saberes. Foucault aproxima *saber* e *poder* numa quase fusão. No entanto, tais categorias não são idênticas: poder e saber são, na verdade, dois lados de um mesmo processo. As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, sendo que aquele tem prioridade sobre este (Foucault, 1992).

O poder se dá numa relação fluante, isto é, não se ancora numa instituição e não se apoia em nada a não ser em si mesmo. Por isso, o poder é fugaz, singular e pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores. O saber é apreensível, ensinável, domesticável. Poder e saber se entrecruzam no sujeito (seu produto concreto) por meio do discurso.

Na releitura da teoria discursiva foucaultiana, Hall (2000), um dos principais autores dos Estudos Culturais, analisa a produção de significados sociais a partir das práticas discursivas. O autor demonstra como os sentidos e os discursos, disponíveis social e culturalmente, delimitam e delineiam a produção de identidades. Para tanto, descreve um processo contínuo, mutável e contraditório que “opera por meio da diferença, envolvendo o trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas” (2000, p. 106). Por meio desse processo, projetamo-nos em nossas identidades culturais de forma provisória, variável e problemática.

Hall denomina esse processo de *identificação*, que difere radicalmente do que Freud (1921/1991), citado por Hall (2000, p. 107), descreveu como “a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa”. Nesse processo, fundado na fantasia, na projeção e na idealização, a ambivalência edipiana ocupa papel central.

Jonhson et al. (2010) concorda que é preciso que o sujeito se reconheça nos e por meio dos discursos. E isso não acontece de forma direta, linear. Trata-se de um processo ativo de identificação, incorporação, seleção, organização, categorização e interpretação de práticas, sentidos e valores.

Hall (2000) enfatiza, nesse sentido, que não se pode pensar que a identidade surja de um centro interior, mas sim da tensão entre os discursos da cultura e o desejo de responder aos seus significados e identificar-se. Dessa forma, o sujeito passa a ser entendido como constituído pela cultura, nas práticas sociais que, ao forjar sentidos, ganham efeitos de verdade, instituindo modos de viver, de ser, de compreender, de explicar a si mesmo e o mundo.

O sujeito atual encontra-se, então, imerso nas práticas e nos discursos contemporâneos, que trazem consigo um legado de (de)marcação advindo dos movimentos sociais como o feminismo e as lutas negras, antiarmamento e ecológicas, que eclodiram, particularmente, no final da década de 1960. Nesse sentido, Hall (2011) considera que a identidade tornou-se politizada por um processo de mudança de uma política de classe para uma política de diferença.

Segundo Bhabha (2010), a significação mais ampla da condição contemporânea reside na consciência de que os limites epistemológicos das ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes: mulheres, colonizados, grupos minoritários, *portadores de sexualidades policiadas* (vigiadas, disciplinadas, submetidas, subvertidas, contraditórias e polêmicas).

Essas considerações seguem as premissas dos Estudos Culturais, que têm se preocupado, portanto, com a natureza histórica das formas subjetivas e com a produção cultural dos movimentos sociais – mais especificamente, a produção e organização social das formas culturais (individuais e coletivas). Sendo assim, a cultura é vista como um produto social em suas formas históricas, dependente de organizações políticas.

Todas essas afirmações e proposições explicam por que, desde a década de 1990, a atenção dos Estudos Culturais deslocou-se para questões da subjetividade e da identidade, com a busca, inclusive, de princípios de construção de ambas, tais como matrizes étnicas e de gênero, e sua relação com os meios de comunicação e consumo. Dentro dessa conjuntura, tem-se observado uma atenção especial direcionada às relações entre diferença e identidade, sustentadas no contexto da crise e na compreensão da manipulação da identidade dos sujeitos que discrepam de expectativas sociais específicas, mas que, ao mesmo tempo, encontram-se em constante processo de controle social.



Woodward (2000) afirma que a identidade se constitui em um processo relacional no qual a diferença é estabelecida por sistemas representacionais. Tais sistemas (de)marcam a identidade simbolicamente, atribuindo sentido às práticas e às relações sociais e definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. Tal processo é marcado, segundo ela, pelas diferenças e pelos sistemas classificatórios de negação e similaridades, em que a diferença é sustentada pela exclusão. Sobre isso, a autora argumenta que toda identidade depende de uma segunda para existir e diferencia-se desta por aquilo que ela não é.

Nesses termos, a identidade é constituída no reconhecimento, mesmo que contraditório, da diferença e da grupalidade como elementos que compõem o *eu*. Isso significa dizer que a identidade é um conjunto de relações que separam ou vinculam as pessoas entre si, formando grupos e/ou movimentos por meio de uma noção ou um sentimento de pertencimento.

Essas construções sociais contemporâneas proclamam as identidades e as diferenças, apresentando um lugar preponderante dentro de uma política discursiva, que beneficia certos interesses à custa de outros. Elas tornam-se convenções socialmente construídas, historicamente localizadas e individualmente assumidas, refletidas em posicionamentos de sujeitos políticos e culturais (Sá, 2006).

Desigualdade social, direitos humanos, movimentos sociais e militâncias, machismo, sexismo, racismo, ouvintismo,<sup>3</sup> preconceito, inter e multiculturalidade são alguns dos termos que permeiam a realidade social contemporânea.

Para os autores da perspectiva dos Estudos Culturais, as lutas de classe deram gradualmente lugar ao compromisso histórico, à institucionalização de conflitos, ao neocorporativismo, enfim, às formas políticas da social-democracia. Nas últimas quatro décadas, os movimentos e as lutas políticas foram protagonizados por grupos sociais congregados por identidades não diretamente classistas (no sentido marxiano clássico), mas por estudantes, mulheres, grupos étnicos e religiosos, grupos pacifistas, grupos ecológicos, etc.

Não obstante, as minorias não são dadas, mas constituídas em determinado contexto histórico, a partir de uma situação relacional de construção de identidade: o encontro entre o *eu* e o *outro* em uma dada relação contextual, pela linguagem (Mizutani, 2012). Sendo assim, falar de minorias também é construir uma reflexão sobre a identidade e a contextualidade. Analisar, por exemplo, como se constitui(u) a minoria negra no Brasil difere, histórica, política e culturalmente, da forma como ela é pensada, atuada e refletida nos EUA.

Há uma necessidade teórica e política crucial de ir além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais, focalizando momentos que são decorrentes da articulação de diferenças culturais. A esse processo, Bhabha (2010) denominou *entrelugares* (espaço – e tempo – intermediário).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado por Carlos Skliar (2010) para caracterizar a hegemonia dos ouvintes em relação aos surdos. Equivale, segundo ele, a colonialismo.

Os *entrelugares* fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – individual ou coletiva – que dão início a novos significados (significações) de identidade e de colaboração e contestação, na definição da própria ideia de sociedade. É na emergência dos espaçamentos ou intervalos (aqui, há uma noção concomitante de espaço e tempo), na sobreposição e no deslocamento de domínios da diferença, que as experiências intersubjetivas e coletivas, o interesse comunitário e o valor cultural são negociados.

A articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, compreendida como heterogênea em seus *entrelugares*, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais emergentes em momentos de transformação histórica.

Silva (2000) traz outro ponto de vista para essa discussão. O autor apresenta a questão da diversidade pela difusão do *multiculturalismo*, que se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito à diversidade e à diferença. Por isso, para ele, é particularmente problemática a ideia de diversidade; a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e *essencializadas*. Em geral, a posição socialmente aceita é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Seguindo esse pressuposto, a cultura dominante, ou sociedade hospedeira hegemônica, localiza, identifica e demarca as *outras* culturas e identidades, numa tentativa de mascarar – com o amplo e indiscriminado uso de palavras como *coexistência, humanidade, diversidade e diferença* – os racismos, universalismos (do ponto de vista capitalista) e etnocentrismos. O multiculturalismo é apontado como uma tentativa de responder ao processo dinâmico da articulação da diferença cultural, controlando-o e administrando um consenso questionável (Rutherford, 1996).

Para Silva (2000), a identidade é *aquilo que sou* e a diferença é *aquilo que o outro é*. Identidade e diferença estão, portanto, em uma relação de estreita dependência. Porém, a forma afirmativa como a identidade se expressa tende a abafar essa relação. Isto é, quando há uma afirmação de uma determinada identidade (*aquilo que sou*), expõe-se, na verdade, uma extensa cadeia de *negações*, pois tal afirmação nega e exclui outras identidades (*tudo aquilo que não sou*). Da mesma forma, as afirmações sobre a diferença (*aquilo que o outro é*) só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade.

Essa proposição concorda com a afirmação exposta anteriormente, elaborada por Woodward (2000), de que toda identidade depende de uma segunda para existir e diferencia-se desta por aquilo que ela não é, definindo quem é excluído e quem é incluído. Sendo assim, a diferença é tida como referencial na relação com a identidade, e ambas são vistas como mutuamente determinadas.

A diferença não é simplesmente resultado de um processo, mas o próprio processo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. Isto é, na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. A identidade e a diferença estão,

pois, em estreita conexão com as relações de poder. Pode-se dizer que a diferenciação traduz o poder de incluir e excluir, demarcar fronteiras, classificar, normalizar:

“A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.” (Silva, 2000, p. 3).

Essa proposição, como dito anteriormente, se faz num campo relacional com o *outro*, estando, num primeiro momento, no âmbito da proximidade, do parentesco, da semelhança, da similaridade e da equivalência, que justificam, no pensamento clássico, as classificações. E, num segundo olhar, ela ocorre em esferas de estranheza, exclusão, dispersão e distinção, mas também para justificar classificações. Esse segundo aspecto confere ao outro a redução da alteridade, a exposição de marcas e o recolhimento da identidade (Foucault, 1992).

Foucault (1992) chama a atenção para a ordem das coisas (taxonomia) como uma necessidade humana de distribuir, classificar, enquadrar, aproximar, isolar, analisar, excluir e ajustar. Para ele, à medida que se classificam, categorizam e entendem as coisas sob certos parâmetros, também se obtém poder e controle sobre elas, configurando práticas de discurso e relações de poder, institucionalizadas ou não. A patologia, nesses termos, é uma categorização da loucura. Questões étnicas ou religiosas são categorizações de identidade, por exemplo.

Por isso, dividir o mundo social entre *nós* e *eles* significa e implica classificar. O processo de classificação, entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos ou em classes, é central nas dinâmicas sociais. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. Dividir e classificar significa, neste caso, hierarquizar. Deter o privilégio de classificar quer dizer também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. Isso explica, em parte, a formação de grupos minoritários.

Em contrapartida, Bauman (2001) argumenta que os aspectos que nos aproximam são mais significativos do que aqueles que nos separam. A semelhança supera o impacto das diferenças quando se trata de tomar um posicionamento. Mas primeiro há um conflito, uma tentativa desesperada de separar *nós* e *eles*; então, os traços cuidadosamente espiados *neles* são tomados como prova e fonte de estranheza que não admite conciliação. Bauman explica:

“As fronteiras que nos separam “deles” estão claramente traçadas e são fáceis de ver, uma vez que o certificado de “pertencer” só tem uma rubrica, e o formulário que aqueles que

requerem uma carteira de identidade devem preencher contém uma só pergunta que deve ser respondida “sim” ou “não”.” (2001, p. 202-203).

Bauman (1998) contribui com essas questões ao referir-se ao diferente como *estranho* e ao modo perverso como as sociedades, ao mesmo tempo em que produzem, incluem e excluem essas pessoas que não se encaixam no *mapa cognitivo, moral ou estético*. O sociólogo reconhece o *estranho* como aquele que, de acordo com o Estado, transgride os limites da ordem imposta. Para (re)estabelecer a ordem, Bauman observa que, segundo proposições de Lévi-Strauss,<sup>4</sup> criam-se estratégias ou movimentos que ora se direcionam para dentro (inclusão, ou estratégia antropofágica), ora se orientam para fora (exclusão, ou estratégia antropológica).

A primeira (também chamada de assimilação) é conduzida a partir da ideia de tornar a diferença semelhante – isto é, trazer para a normalidade (regra, ordem) aquilo que está na anormalidade (exceção, desordem), com o intuito de “abafar as distinções culturais e linguísticas” (Bauman, 1998, p. 29). Sob o falso pretexto da coexistência, mascara-se o *assujeitamento*, a *menos-valia*, a subestima e a submissão. A segunda, por sua vez, estabelece o afastamento, o banimento, a *guetização* dos estranhos. Enquanto aquela debela as distinções, esta nega e excomunga o diferente e as diferenças (as marcas simbólicas de identidade e cultura).

Eles, *os estranhos*, são, de fato, inventados (produzidos) social e simbolicamente, a partir de marcas de distinção. São, assim, úteis e indispensáveis, em sua qualidade de estranhos, nos processos relacionais e “alteritários”, nas constituições de identidades e na interminável busca de si mesmo (Bauman, 1998). Contudo, para Bauman, na contemporaneidade, essa questão se desloca do processo de exclusão para um processo de convivência diária e permanente com a alteridade – o que não significa que *os estranhos* deixem de provocar incômodo e mal-estar. Nesses termos, a diferença passa a não ser meramente inevitável, pois ela é *boa e preciosa*, produto humano, culturalmente gerada. Ela encontra-se inserida em discursos sobre a diversidade com princípios éticos,<sup>5</sup> produzidos pelas hegemonias. Por isso, hoje somos todos “diferencialistas, multiculturalistas, pluralistas” (Bauman, 1998, p. 45).

Num sentido mais específico, essas considerações, se bem demarcadas epistemologicamente, podem orientar os problemas que envolvem os conceitos de identidade e diferença – em particular quando se levam em consideração as discrepâncias perante as expectativas sociais. Contudo, os conceitos de identidade e diferença são criações sociais e culturais determinadas historicamente. Desse modo, não deveriam ser analisadas distantes e descontextualizadas das condições de produção, dos aspectos ideológicos que as demarcam e das lutas sociais que englobam todas as condições minoritárias.

<sup>4</sup> Claude Lévi-Strauss, antropólogo e filósofo francês, foi o fundador da antropologia estruturalista. Bauman refere-se aos escritos de Strauss pela leitura da obra *Tristes Trópicos*, de 1955.

<sup>5</sup> Como aponta Duarte (2006), em seu texto sobre a contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais, a partir das teorias marxianas.

Esse ponto central – a relação entre ideologia e identidade (processos de inclusão e exclusão social) – parece ir além do que está proposto nos Estudos Culturais. Sem desmerecer o esforço teórico desses pesquisadores, é possível identificar que a ênfase no discurso, nas minorias e nas diferenças está relacionada com *lugares de poder* que parecem estar deslocados das condições econômicas e políticas que circunscrevem o próprio discurso, as próprias minorias e suas diferenças.

Sendo assim, a identidade e a diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas nos quais adquirem sentido. Elas são o resultado de um processo assimétrico de produção simbólica e discursiva historicamente demarcada. A identidade, tal como a diferença, se expressa (e é expressa) nas relações sociais, em contextos históricos específicos. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força pelos quais ambas não são simplesmente definidas, mas impostas. Elas são disputadas nas relações sociais, que são assimetricamente situadas (classe social).

### **Ideologia e identidade: os processos de exclusão e inclusão a partir do materialismo histórico dialético**

Para os autores marxistas, a realidade social é resultado da atividade humana organizada socialmente. Pela transformação da natureza, o homem transforma a si mesmo. Seus mecanismos de intervenção no ambiente (criação de instrumentos e signos) produzem modos de pensar, de sentir e de agir. A partir daí, ideias, valores, instituições surgem e vão configurando historicamente as formas concretas de produção que dão origem à divisão social do trabalho.

Tal visão de mundo está articulada à ideia de que a *consciência* é constituída nas relações materiais e concretas, no processo real de vida dos homens, pela linguagem. Sendo assim, a consciência é um produto social: nasce da conexão e do intercâmbio com outras pessoas, possibilitando a *consciência de si* (Marx & Engels, 2010). Em outras palavras, a consciência é uma síntese das relações sociais (condições materiais e concretas de vida e produção) convertidas em processos subjetivos, culturalmente demarcados.

Sobre o papel fundante das relações sociais na formação dos processos subjetivos, Vigotski<sup>6</sup> (2003a) enfatiza que, ao internalizarem as experiências culturais, por meio dos signos, os homens transformam o próprio psiquismo. Essa transformação permite (e é permitida por) uma relação com a natureza qualitativamente diferente, por exemplo, da interação do animal com o ambiente. O contato com a produção cultural e a inserção na cultura possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O próprio estudo da consciência, objeto da Psicologia, está, para Vigotski, regido sob a égide metodológica e epistemológica do materialismo dialético. Por isso, o psicólogo russo

---

<sup>6</sup> Grafia mais apropriada à transliteração para o português, em vez de *Vygotsky*, mais comumente utilizada nas traduções para o inglês (fonte: <http://www.vigotski.net/scielo.html>).

procurou estudar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico numa articulação com as determinações sociais. Ele reconheceu que, nas funções psíquicas superiores – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras –, está o processo de formação social da consciência (Romanelli, 2011).

A realidade concreta aparece, portanto, no pensamento como o processo da síntese, como o resultado, não como o ponto de partida. Esse processo de síntese, alcançado por meio de uma análise objetiva da realidade, tem potencial transformador, pois o sujeito, após apreender a unidade do diverso, modifica a si mesmo e, ao mesmo tempo, pode gerar novos movimentos na realidade social (Romanelli, 2011).

O papel da linguagem nesse processo é central. Ela “(...) é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim (...). Só nasce, como a consciência, da necessidade orgânica, do intercâmbio com outros homens” (Marx & Engels, 2009, p. 44).

Em outros termos, a linguagem, pela mediação simbólica, é o vínculo entre a consciência e o meio social. A palavra, signo por excelência, é a unidade de análise desenvolvida por Vigotski para explicar a natureza social do psiquismo. O signo é, portanto, mediador na formação da consciência: o principal agente responsável pela capacidade exclusivamente humana de autodomínio consciente da conduta. Essa capacidade, por sua vez, é desenvolvida por meio da apropriação das funções psíquicas superiores, que nasce das relações sociais (Romanelli, 2011).

No caso do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) identificou o significado da palavra como a unidade básica, o fator comum a essas duas instâncias. No significado da palavra o autor reconheceu, ainda, o princípio explicativo organizador da consciência humana. A mediação da palavra, aliada à ideia de desenvolvimento da consciência, está sofisticada em Vigotski por meio da relação dinâmica e sistêmica entre as funções psíquicas elementares (de natureza biológica) e as superiores (de origem cultural).

Por isso, nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra caracteriza a condição humana (filogênese e ontogênese). Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função central de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Por meio da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado (Góes, 2000). A linguagem viabiliza a existência.

No *Manuscrito Psicologia Humana Concreta*, de 1929, Vigotski (2000) atribui um papel fundamental à palavra, que tem o poder de regular e mediar a relação entre as pessoas, e à interação verbal, que é internalizada, reconstruída no plano individual, transformando-se, como dito anteriormente, em funções psicológicas e criando a base para a estrutura social da personalidade.

Nesse sentido, Vigotski afirma que todas as formas da comunicação verbal tornam-se funções psicológicas. Além disso, postula a seguinte lei geral sobre os processos de constituição das

funções psicológicas superiores: qualquer função no desenvolvimento cultural aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, como categoria interpsicológica, depois no intrapsicológico.

Em suma, essas ideias de Vigotski mostram que a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, por meio da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face a face e por relações sociais mais amplas – que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc. (Góes, 2000).

Num sentido mais específico, essas considerações pertinentes orientam o interesse do presente trabalho, pois trazem implicações teóricas e metodológicas sobre a natureza social da formação subjetiva – especialmente no que diz respeito à aquisição da linguagem e da língua(gem) como processo interativo e constitutivo do homem.

Neste cenário de discussões filosóficas e epistemológicas sobre o conceito de identidade e diferença na contemporaneidade, este trabalho pretende colaborar com reflexões a respeito do sujeito surdo e como este apresenta, em suas enunciações, as percepções e concepções de si (autoconceito), demarcadas por sua condição e contextualização bicultural.

Contudo, apresentar a problemática dos surdos sem correlacionar as condições de produção culturalmente demarcadas sobre o que é surdez, ser surdo e cultura surda na sociedade ocidental contemporânea é focalizar somente o que está no campo da particularidade linguística e suas contradições.

O debate sobre a deficiência (ter ou não deficiência), por exemplo, fica fora da arena das lutas políticas e econômicas mais gerais e dos problemas decorrentes da exclusão social como um todo. Para além das contribuições dos Estudos Culturais sobre diversidade e diferença, filiando-se a uma epistemologia materialista histórica e dialética, a presente investigação situa a problemática enfrentada pelos surdos dentro do embate político mais amplo – levando em conta a ideologia e as condições materiais de existência.

## CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA

### **Identidade e estigmatização: os processos de constituição histórico-cultural da deficiência/diferença**

A *deficiência* é um tipo de diferença que se apresenta por meio de atributos físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou comportamentais. Entretanto, o mais importante não é o atributo em si, mas a significação a ele imputada. A pessoa considerada deficiente aprende, de diferentes formas e por diversos meios, que ser/estar deficiente é uma condição árdua e marcada pelo conflito (Magalhães & Cardoso, 2010).

Goffman (2004) contribuiu com o debate sobre deficiência/diferença a partir da análise do processo de *estigmatização*, por meio do uso de conceitos específicos (aceitação social, identidade social, sujeito desacreditado/desacreditável, estigma, etc.). Para a compreensão de tal processo, entretanto, faz-se necessário, inicialmente, conhecer a etimologia da palavra *estigma*.

Para os gregos, estigma designava sinais corporais, marcas ou cortes feitos nos corpos de escravos, criminosos ou traidores, com os quais se procurava identificar algo extraordinário ou mau sobre quem os apresentava. Entretanto, ao longo da história essa conceituação se transformou, e o termo passou a designar uma referência, um sentido depreciativo ou pejorativo sobre algum atributo anormal, fora do padrão (Goffman, 2004).

Para Goffman, o estigma está relacionado ao descrédito do indivíduo; aquele cuja característica ou *defeito* o torna diferente dos outros, considerados normais. Na verdade, Goffman faz uma distinção entre dois tipos de sujeitos estigmatizados:

“O termo estigma (...) oculta uma dupla perspectiva: assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente, ou então que ela não é nem conhecida (...) nem imediatamente perceptível. No primeiro caso, lida-se com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável.” (2004, p. 14)

No âmbito microssociológico, o autor considera os papéis de cada sujeito no contexto social e a forma como suas ações repercutem nos outros. Mais que isso, ele aponta para a estigmatização como um processo relacional no qual o “atributo que estigmatiza alguém confirma a normalidade de outrem” (Goffman, 2004, p. 13).

Nesse sistema relacional, que se organiza em uma estrutura classificatória, articulam-se os discursos e, conseqüentemente, as relações de poder que expressam a negação social. Estigmas, marcas culturais, linguísticas e identitárias (sociais e simbólicas) de grupos ou organismos sociais (aqui, incluem-se os grupos comumente denominados deficientes) são formas de submissão hegemônica. É dentro dessas relações que são determinadas as similaridades e as diferenças, as inclusões e as exclusões, e que são consideradas as normalidades e anormalidades (Skliar, 1999).



Segundo Kelman (2005), a exclusão envolve poder e controle. Ao longo da história, os processos e as políticas de exclusão social foram se transformando, mas sempre abrangeram as pessoas com disfunção social e/ou inadequação individual. Em outras palavras, ter características ou comportamentos apontados como indesejáveis, estranhos ou *diferentes* pode suscitar sanções e reprimendas manifestadas por um sistema aperfeiçoado, porém questionável, de controle social (Magalhães & Cardoso, 2010).

Nesse sentido, a concepção e o discurso biomédico são, contraditoriamente, a concepção e o discurso de exclusão/inclusão. Em ambos os movimentos de estar para fora (exclusão) e de estar dentro (inclusão), ocorrem a opressão, a submissão e a divisão (classificação) pela diferença, seja na tentativa de torná-la normal, seja no processo de institucionalizá-la (o que também é uma forma de guetização) pela manobra retórica da inclusão.

Dentro dessa proposição, Goffman (2004) afirma que os padrões estabelecidos pela hegemonia, no discurso biomédico, são incorporados pelo sujeito estigmatizado de modo a torná-lo intimamente suscetível ao que os outros veem como seu defeito, levando-o a concordar que, na verdade, ele ficou abaixo do que realmente deveria ser, independente do movimento ao qual esteja submetido (inclusão ou exclusão).

Do ponto de vista histórico, a partir do século XIX, o corpo com impedimentos tornou-se alvo do poder biomédico, com expectativas normalizadoras (Diniz, Barbosa & Santos, 2009). Nessa linha, a deficiência passou a ser explicada pela cultura da normalidade, em termos (e saberes) biomédicos, que sustentam a exclusão pela diferença.

Nessa perspectiva (biomédica), os médicos constituem uma autoridade discursiva sobre a deficiência, configurando um saber que sistematiza o funcionamento normal do organismo e define o patológico para fins de intervenção, controle e normali(ti)zação. Esse saber ainda é utilizado pelas sociedades contemporâneas como o discurso oficial para fins de políticas públicas (Diniz et al., 2009).

No Brasil, o modelo biomédico fundamenta as pesquisas populacionais, as ações de assistência e, em grande parte, as políticas de educação e saúde para os deficientes. Os discursos biomédicos ditaram, por exemplo, “os critérios utilizados pelo Censo 2000 para recuperar a magnitude da população com impedimentos corporais no Brasil, tais como a gradação de dificuldades para enxergar, ouvir ou se locomover” (Diniz et al., 2009, p. 66).

Isso se deve não apenas ao modelo biomédico vigente na elaboração e gestão das políticas públicas para essa população no Brasil, mas principalmente à dificuldade de mensuração do que vem a ser restrição de participação pela interação do sujeito com o ambiente social. Nesse modelo interpretativo, a desvantagem seria resultado dos impedimentos, por isso a ênfase nos modelos curativos ou de reabilitação.

O modelo biomédico da deficiência foi soberano para as ações da Organização Mundial da Saúde durante quase 30 anos, o que significou a hegemonia de uma linguagem centrada na

reabilitação ou na cura dos impedimentos corporais para as políticas públicas de diversos países vinculados a essa entidade (Diniz et al., 2009).

Jannuzzi (2004) relaciona os discursos histórico-sociais hegemônicos, como é o caso dos discursos biomédicos, à educação do deficiente no Brasil. Mais precisamente, a pesquisadora observa o estreito relacionamento entre a educação do deficiente e o modo de organização e reprodução da sociedade, tendo em vista a incorporação dessas pessoas ao mercado de trabalho. Segundo a autora, é dentro da escola, transmissora do modelo oficial de normalidade, que ocorrem os processos mais severos e cruéis de estigmatização. Esses processos são fundados essencialmente em critérios de *normalidade* e *anormalidade*, ditados pela medicina mais tradicional e inseridos em um conjunto de normas e valores determinados pela sociedade, num dado momento histórico. Jannuzzi (2004) fundamenta seu argumento na proposição de que

“o modo de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social, (...) da organização para a produção com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica (...) que repercutem na visão de si mesmo.” (p. 1).

Kassar (1999), fundamentada numa perspectiva histórico-cultural, investiga a constituição de pessoas com deficiência no âmago das relações sociais, destacando os modos como elas participam das dinâmicas e das práticas cotidianas e como elas vão sendo marcadas pelas palavras e pelos gestos daqueles que as circundam. Em sua investigação, Kassar teceu uma análise refinada, na qual emergem os aspectos históricos, psicológicos e ideológicos que afetam os sujeitos com deficiência. Dentro desses aspectos são destacadas as políticas públicas, as formulações das leis, as concepções de desenvolvimento humano e as condições socioeconômicas.

É central compreender o modo como são constituídos os discursos hegemônicos como diretrizes para as políticas direcionadas para a educação e saúde, em especial, de pessoas deficientes. Tal entendimento evoca, como eixo central, a organização social e as relações de produção que concebem o homem dentro das possibilidades materiais e ideológicas (Kassar, 1999).

Foi no início do século XX que o psicólogo bielo-russo Lev Semionovich Vigotski, nos escritos póstumos de sua obra *Fundamentos da defectologia – Psicologia do anormal e dificuldades de aprendizagem* (1989), organizou uma crítica metodológica, filosófica e epistemológica às ciências, em especial à psicologia, quanto aos estudos de pessoas deficientes.

O psicólogo criticou a ênfase clínica e quantitativa nas pesquisas realizadas em *defectologia*,<sup>7</sup> especialmente quanto à metodologia (e epistemologia) quantitativa e, portanto,

---

<sup>7</sup> Barroco (2007) explicita em sua tese de doutorado a utilização do termo *defectologia*. Ela cita um trecho de um texto de Grigorenko de 1998, que diz que “o termo *defeito*, em russo, é sinônimo de impedimento e, devido à generalidade do significado psicológico do termo na medicina e na pedagogia, ele corresponde a uma tradição de tratar de forma holística indivíduos com algum tipo de incapacidade (...).

positivista e empiricista. Tais princípios se baseavam em uma concepção métrica e prognóstica do desenvolvimento. Vigotski fundamentou sua crítica com uma série de afirmações, entre elas a de que a reação contra o enfoque quantitativo, incluindo os problemas da teoria e da prática, é um traço essencial da defectologia.

A defectologia, segundo as proposições de Vigotski, declara a deficiência como uma variedade singular, como um tipo especial de desenvolvimento e como uma variante quantitativa (menor) do tipo normal. Ele afirma que “el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, és un niño, pero desarrollado de otro modo (...) el niño con deficiencias representa un tipo peculiar, cualitativamente, del tipo normal”<sup>8</sup> (1989, p. 3).

Por isso, a defectologia deve dominar as leis e os processos do desenvolvimento, que representam uma enorme diversidade de formas e tipos. As peculiaridades, os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, bem como suas desproporções, são elementos importantes de ser considerados na compreensão dos sujeitos com deficiência. Eles se desenvolverão de um modo semelhante, mas por outra via, com outros meios.

Além disso, na concepção vigotskiana, compreende-se que a defectologia abrange seu objeto de estudo nos âmbitos biológico e cultural. Para além do defeito (dimensão biológica), existem os limites impostos pelo meio social. Esses são mais importantes do que aqueles na compreensão da formação do psiquismo da pessoa com deficiência. O meio social é o lugar onde o indivíduo sente diretamente sua deficiência. Muitas de suas dificuldades resultam num declínio de sua posição social, num deslocamento, num destroncamento do sujeito sobre si mesmo, em decorrência da deficiência. Todas as suas relações interpessoais, seu papel e seu lugar na vida social, assim como suas funções sociais, passam por uma reorganização a partir da evidência da deficiência.

Esse processo dá vazão a um sentimento que Vigotski denominou *menos-valia*, pois cria uma posição psicológica pela qual a deficiência (ou o *defeito*) determina o desenvolvimento da pessoa. Para Vigotski, esse é o postulado central da defectologia, uma vez que valoriza o estudo das diferenças, não se limitando à determinação do grau e da gravidade da deficiência em si e por si.

Contudo, para Vigotski (1989), o *defeito* se converte em ponto de partida e a força motriz principal do desenvolvimento psíquico da pessoa com deficiência. Seu desenvolvimento constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da subjetividade sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação social, da formação de novos processos superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados da deficiência.

---

Os termos defeito e defectologia não cabem mais, a não ser na tradução literal dos textos (...). Na época, porém, não tinham a força negativa atual.” (p. 187)

<sup>8</sup> “A criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo (...). A criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento.” (tradução minha)

A compensação é, pois, uma ação-reação subjetiva ante o resultado da experiência social perante a deficiência. Ela dá início a novos processos de alternativas, de mudanças e reviravoltas nos caminhos para o desenvolvimento, que substituem, superestruturam e equilibram as funções psíquicas. Desse modo, para Vigotski, o processo de compensação é compreendido como uma forma fundamental de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Resumidamente, esse processo ocorre sob dois aspectos: a realização social da deficiência (a partir do sentimento de menos-valia); e a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que foram criadas e se formaram para o tipo humano normal (Vigotski, 1989).

Assim, pode-se inferir, a partir das proposições vigotskianas, que o sujeito deficiente está submetido a dinâmicas culturais constituídas e constitutivas que orientam os significados sobre ele (outro-eu) e dele sobre si mesmo (eu-eu), tendo como parâmetro as condições sociais criadas e formadas para pessoas ditas *normais*. “En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigarse en la cultura de un modo diferente e indirecto como tiene lugar en el niño normal<sup>9</sup>” (1989, p. 17).

Vigotski acrescenta a essa afirmação o pressuposto de que o plano cultural e o biológico (natural) coincidem e se fundem. Eles convergem e se complementam, constituindo uma série única de formação sociobiológica da subjetividade (planos filo, onto e sociogenético). O desenvolvimento orgânico se realiza no meio cultural e se converte em um processo biológico historicamente condicionado (Vigotski, 1989).

Nessa dinâmica dialética, na linguagem está a fusão dos planos de desenvolvimento biológico e cultural. Signos, palavras e conceitos, que são instrumentos psicológicos, de natureza não orgânica, mediam, constituem, regulam e possibilitam controlar os processos psíquicos – funções psicológicas. Ao utilizar esses instrumentos psicológicos, o homem objetiva a realização da própria atividade, nela se desdobra e se reconhece. Essa operação é possível pela emergência e produção da forma verbal de linguagem, que tem nesse processo um papel fundamental (Smolka, 2012).

A surdez, por exemplo, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico (biológico), não é uma insuficiência grave. Entretanto, todo o desenvolvimento cultural do surdo transcorre numa direção distinta daquela seguida pelo ouvinte. Qualitativamente, ambos os planos são bastante diferentes, especialmente no que se refere à linguagem.

Nesse aspecto, Vigotski destaca as formas culturais singulares criadas com a finalidade de levar a efeito o desenvolvimento cultural do surdo: o alfabeto visual (datilologia) e o que, na época, era denominado por linguagem mímico-gesticulatória. Os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais se diferenciam pela grande peculiaridade em comparação com os meios usuais

---

<sup>9</sup> “Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal, à sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode arraigar-se à cultura de um modo diferente e indireto como tem lugar na criança normal.” (tradução minha)

da cultura (ouvinte, por exemplo). Esses são processos psicológicos diferentes, apesar de cumprirem a mesma função cultural (Vigotski, 1989).

Em suma, o problema da compensação no desenvolvimento da pessoa deficiente e da determinação social desse desenvolvimento compreende todas as questões implicadas na organização coletiva dessas pessoas, no desenvolvimento infantil, na educação sociopolítica e na formação subjetiva (Vigotski, 1989).

No entanto, apesar de essas formulações gerais terem sido estruturadas por Vigotski no início do século XX, foi somente a partir das transformações e movimentos sociais ocorridos, especialmente, no final da década de 1960 que o modelo biomédico começou a sofrer críticas. Com as lutas políticas e os movimentos sociais, o debate sobre a deficiência se articulou com outras militâncias contra a opressão social. Nesse novo contexto, a opressão é entendida a partir de atitudes e práticas discriminatórias e a concepção social (ou cultural) sobre a deficiência preconiza que a exclusão não resulta (somente) dos impedimentos corporais, mas das barreiras (e dos significados) culturais sobre a(s) deficiência(s) (Diniz et al., 2009).

Entre os movimentos que têm militado pela interface entre deficiência e cidadania, os surdos têm se destacado pela luta a favor da legitimidade, obrigatoriedade e difusão da língua de sinais como forma de demarcar seu pertencimento a uma (outra) cultura: a cultura surda. Distanciando-se das questões relacionadas à deficiência, a comunidade surda tem debatido, nos últimos 30 anos, sua condição cultural de minoria linguística, o que tem impactado as políticas públicas de assistência e educação no Brasil.

Alguns autores têm apresentado a intensa contradição no campo das políticas sociais de inclusão dos surdos e feito críticas aos discursos e paradigmas hegemônicos, bem como aos discursos clínicos, à medicalização e à ouvintização (Perlin & Quadros, 2006; Quadros, 2006; Sá, 2006; Skliar, 1997, 1998b; Ströbel, 2007). No entanto, para a finalidade do estudo que aqui se apresenta, é importante salientar, nas palavras de Sacks (1998), que “o estudo dos surdos mostra que boa parte do que é distintivamente humano em nós (linguagem, pensamento, comunicação, cultura), não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas tem orientação social e histórica” (p. 11)

### **A história da educação dos surdos: breve contextualização**

Segundo Silva (2006), dois momentos históricos marcaram a história educacional dos surdos: a criação da Escola Pública para Surdos (XVIII) e o Congresso de Milão (1880).

No século XVIII, na Europa, com a concentração de pessoas nos centros industriais, que disponibilizou a mercadoria vital ao modo capitalista de produção pela reconfiguração das forças de trabalho, organizaram-se algumas *comunidades surdas*. A fábrica propiciou o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública, na qual a política previa escolarização e alfabetização para todos, com ênfase no acesso à leitura (Silva, 2006).

Nesse período, surgiu a primeira Escola Pública para Surdos, em Paris. Antes disso, os surdos eram tidos como vagabundos e viviam perambulando pelas ruas da capital francesa. Com a criação da escola, o abade L'Épée viabilizou uma mudança significativa na história da educação desses sujeitos. Ele percebeu, no convívio com os alunos internos, que os sinais utilizados cumpriam as mesmas funções das línguas *faladas*, o que permitia uma comunicação efetiva entre eles. Assim, iniciou-se o primeiro processo de reconhecimento da língua de sinais, não apenas em discursos da época, mas também em práticas metodológicas desenvolvidas na França.

Para o abade, os sons articulados (a língua vocalizada, oral) não eram o essencial na educação de surdos, mas o aprendizado da leitura e da escrita a partir das mãos. Na escola, professores e alunos tinham o domínio da língua de sinais. Silva (2006) expõe que, em 1850, a proporção de surdos professores de crianças surdas alcançava o índice de 50%. Afinal, “los estudiantes sordos eran alfabetizados e instruidos en la misma proporción que los oyentes”<sup>10</sup> (Skliar, 1997, p. 31). Além disso, os surdos dominavam, em poucos anos, a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita (Silva, 2006).

Em pouco tempo, os resultados positivos da metodologia utilizada pelo abade chamaram a atenção de religiosos e educadores na Europa e nos EUA. Foram fundadas, em seguida, inúmeras escolas para surdos que utilizavam língua de sinais e recursos visuais nas práticas pedagógicas (Skliar, 2010). Dentro desse contexto, ocorreu, aproximadamente um século após a criação da Escola Pública para Surdos, o processo de expansão e organização das comunidades surdas, incluindo a criação de várias associações com objetivos políticos (Silva, 2006). Isso confirma que, além de desenvolverem estratégias de representação (*empoderamento*) sobre seus processos educacionais, os surdos já demonstravam interesse pela organização social e política de sua comunidade de pertencimento.

No ano de 1880, entretanto, o Congresso de Milão teve como objetivo discutir e analisar a educação de surdos: as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por sala e, principalmente, a forma como os surdos deveriam ser ensinados, se por meio da língua oral ou da gestual. Nesse congresso, no momento da deliberação sobre qual língua deveria ser utilizada na educação dos surdos, os participantes (grande maioria ouvintes), formados essencialmente por médicos e educadores de surdos, impuseram a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretaram que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino.

Skliar (1997, p. 45) lista o conjunto de resoluções votadas no Congresso que demonstram a substituição da língua de sinais pela língua oral na educação de surdos:

---

<sup>10</sup> “Os estudantes surdos eram alfabetizados e instruídos na mesma proporção que os ouvintes” (tradução minha).

“I – Considerando la indudable superioridad de la palabra sobre los gestos para restituir al sordo-mudo a la lengua, el Congreso declara que el método oral debe ser preferido al de la mímica para la educación e instrucción de los sordo-mudos.

II – Considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los gestos mímicos tiene la desventaja de dañar la palabra, la lectura sobre los labios y la precisión de las ideas, el Congreso declara que o método oral debe ser preferido (...).”<sup>11</sup>

O Congresso de Milão foi um exemplo de como as hegemonias, nas relações sociais, impõem o poder, a dependência e a desigualdade. De fato, não se pode justificar a deliberação pela predominância da língua oral por pseudoproblemas num processo educacional e pedagógico que vinha obtendo ganhos individuais e sociais para os surdos e alcançando seus objetivos, conquistando seu espaço nas mesmas condições dos ouvintes (Silva, 2006).

Para Skliar (1997, p. 50), as razões dessa posição estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas:

“Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justifico la elección oralista a través de argumentos espirituales y confesionales.”<sup>12</sup>

A partir do Congresso de Milão, os surdos foram sendo excluídos do próprio processo educativo e transformados, por meio da ênfase do discurso clínico, em *deficientes*. Simultânea e contraditoriamente, o surdo que se expandia e se organizava política e socialmente foi se tornando objeto de pesquisa para a medicina, uma vez que, no novo paradigma, a surdez é uma anomalia orgânica e, portanto, sujeita à cura (Silva, 2006).

As escolas, aos poucos, foram transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas mudaram para estratégias terapêuticas, sob o entendimento de que a surdez afetava a competência linguística dos alunos surdos. Os professores surdos foram, então, demitidos para

<sup>11</sup> “I – Considerando a indubitável superioridade da palavra sobre os gestos para restituir o surdo-mudo à língua, o Congresso declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a educação e instrução dos surdo-mudos. II – Considerando que o uso simultâneo da palavra e dos gestos mímicos tem a desvantagem de prejudicar a palavra, a leitura labial e a precisão das ideias, o Congresso declara que o método oral deve ser preferido” (tradução minha).

<sup>12</sup> “Os políticos do estado italiano aprovam o método oral porque facilitava o projeto geral de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – em um território que buscava incessantemente sua identidade nacional e, por tanto, linguística. As ciências humanas e pedagógicas legitimaram a escolha oralista, pois respeitavam a concepção filosófica aristotélica que a sustentava: o mundo das ideias, da abstração e da razão, em oposição ao mundo do concreto e do material refletido respectivamente na palavra e no gesto. O clero, finalmente, justificou a escolha oralista através de argumentos espirituais e confessionais” (tradução minha).

inclusão de profissionais ouvintes. Em síntese, o papel do surdo adulto como produtor e reprodutor (mediador) de aspectos culturais da comunidade de surdos foi eliminado.

Segundo Skliar (2010), na prática escolar, a primeira medida para reprimir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos (regulação e controle do corpo). Em seguida, retiraram-se pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos.

Esse movimento pode ser caracterizado como uma aproximação colonizadora dos ouvintes, em que os cientistas se interessavam pelo indivíduo surdo para encontrar um ser “natural, em estado essencial, dotado de uma linguagem primitiva original, (...) obediente aos dogmas de uma religião, proprietário de uma cultura universal, disponibilizada pelas instituições a serviço de um processo civilizatório” (Skliar, 2010, p. 39).

A concepção clínico-terapêutica da surdez se preocupa, principalmente, com o diagnóstico e a reabilitação auditiva e oral. Essa concepção ganhou força, como dito anteriormente, a partir do Congresso de Milão, que inseriu a visão da educação como método reabilitador e orientou a atenção para a *cura do problema* auditivo, a correção de *defeitos* da fala, a estimulação oral-auditiva e o treinamento de habilidades como a leitura orofacial (Arriens, 2010; Skliar, 1997).

O esforço passou a ser dirigido para a *normalização* do indivíduo e sua adaptação à sociedade ouvinte, na qual a integração ou inserção real ocorre na medida em que o surdo obtém o domínio de competências na língua oral. Isto é, a noção de desenvolvimento cognitivo é condicionada ao maior ou menor conhecimento da língua oral.

A ciência biomédica, como se refere Skliar (2010), é a voz de comando que toma a maior ou menor capacidade auditiva como o centro da problemática da surdez e, ao mesmo tempo, encarrega-se de traduzir em diagnósticos os níveis de *déficit* de audição (leve, moderada, profunda e severa).

Para Lodi (2005), na verdade, fatos ocorridos nos últimos cinco séculos (os primeiros registros datam do século XVI), à luz de diferentes teorias, permitem observar que o foco dos debates sempre esteve relacionado às questões ligadas à(s) língua(s) – ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais), se sua educação deveria ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles (já que essa educação sempre foi determinada por ouvintes) o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais. Historicamente, portanto, a educação dos surdos oscilou entre períodos de reconhecimento da língua de sinais e de opressão aos surdos, com a obrigação do uso da língua oral (inclusive pela coação física), mas sempre orientada pela cultura/hegemonia dos ouvintes.

Sendo assim, a tendência hegemônica situa a surdez a partir da exclusão, fazendo surgir diferentes posicionamentos ideológicos sobre o papel da língua e da linguagem do surdo (Lacerda & Silva, 2006). Esses posicionamentos se dividem, basicamente, em dois grandes grupos: os



defensores da oralização, na qual a surdez é abordada sob um enfoque clínico-terapêutico (modelo biomédico), e os defensores da língua de sinais, que trazem consigo a argumentação pautada na socioantropologia, a favor da educação bilíngue.

Esse último grupo se apoia nas descobertas realizadas por William Stokoe sobre a língua de sinais, na década de 1960. Stokoe foi quem primeiro desenvolveu um estudo das línguas de sinais. Antes disso, a língua de sinais americana – e as demais línguas de sinais – era considerada como um código visual, uma pantomima. Stokoe descobriu que a língua de sinais americana (ASL – American Sign Language)<sup>13</sup> é uma língua construída pela cultura humana tanto quanto qualquer outra língua. Por isso, elaborou um sistema descritivo dessa língua que poderia ser demonstrado para os outros linguistas (Armstrong, 2000).

Esse trabalho culminou, em 1960, no primeiro tratado moderno sobre língua de sinais, intitulado *Signs* (Sinais). Em seguida (1965), Stokoe publicou o primeiro dicionário de língua de sinais americano. Em 1971, fundou o Laboratório de Pesquisa em Linguística, na Universidade Gallaudet.

Nas décadas de 1960 e 1970, pesquisas como as de Stokoe apontaram para o bilinguismo como sistema ideal de educação para surdos, permitindo uma formação educacional pautada na aquisição da língua de sinais como língua *natural* (primeira língua). Esses trabalhos tiveram como base os estudos sobre as línguas de sinais que demonstram que essa é a única modalidade de linguagem plenamente acessível ao surdo. Por esse motivo, as pesquisas defendem que essas línguas devem ser incorporadas às práticas educacionais, pois promovem o desenvolvimento da pessoa surda, atendendo suas particularidades linguísticas e viabilizando o acesso à cultura do grupo na qual está inserida (Lodi & Lacerda, 2010).

No Brasil, a partir do final da década de 1990, o bilinguismo ganhou força nas políticas educacionais para surdos. Com isso, reconheceu-se a língua de sinais como pertencente a uma comunidade que deve ter o direito de acesso a essa língua; e o surdo como representante de um grupo com direitos educacionais na sua própria língua (Arriens, 2010).

O bilinguismo é o aprendizado de duas línguas ou mais, caracterizando-se como um processo bicultural. Procura trabalhar, no caso dos surdos, os sinais, a leitura e a escrita a partir da língua de sinais, sendo fundamental a presença de surdos adultos como modelos culturais e linguísticos.

O bilinguismo na educação de surdos, de um modo geral, concebe a surdez como uma diferença cultural e linguística, desconstruindo a figura do surdo como deficiente. Os defensores desse modelo educacional e filosófico reconhecem e valorizam o surdo em suas especificidades linguísticas, culturais, identitárias, educacionais, sociais, etc. (Botelho, 2009; Quadros, 2006; Sá, 2006; Skliar, 1997, 1998a; Ströbel, 2007; Witkoski, 2009).

---

<sup>13</sup> Atualmente, a ASL é amplamente reconhecida como uma língua apropriada para a instrução dos alunos surdos. O movimento linguístico e a defesa dos direitos linguísticos, civis e educacionais dos surdos, iniciados por Stokoe, servem até hoje como apoio fundamental para outros movimentos ao redor do mundo.

Situado num contexto bicultural, o surdo constitui sua subjetividade e sua identidade entre as experiências com seus pares surdos e (ou) ouvintes. Na verdade, por analogia, o bilinguismo aplicado aos surdos é a releitura, no contexto contemporâneo, da política de funcionamento da Escola Pública para Surdos, em Paris (século XVIII), na qual a educação dos surdos privilegiava o ensino e a aprendizagem pela língua de sinais. Nesse sentido, o bilinguismo mostra-se como uma prática educacional eficaz, pois amplia as possibilidades comunicacionais e interacionais dos surdos, viabilizando todo trabalho pedagógico que considere que o desenvolvimento cognitivo só é possível pela aquisição e proficiência de uma língua.

Ainda assim, alguns autores apontam a necessidade de políticas que efetivem o reconhecimento do estatuto da língua de sinais e das peculiaridades culturais das comunidades surdas, pois elas possuem critérios de pertença e referências próprias (Marin & Góes, 2006). Sá (2006), por exemplo, argumenta que o bilinguismo desejável é aquele que abrange a questão das culturas envolvidas, das identidades surdas e das políticas para as diferenças e que questiona as lutas por poder, saber e território.

De fato, a inclusão dos surdos no contexto educacional, com base no deslocamento da visão medicalizada da surdez para o seu reconhecimento político e na interculturalidade, revela uma possibilidade de construir projetos político-pedagógicos que tenham como foco o conhecimento produzido pelas diversas culturas que compõem a sociedade brasileira e mundial – entre elas, a cultura surda.

Em razão da condição bilíngue, a relação surdo-surdo e surdo-ouvinte merece atenção especial. As questões relacionadas à diferença cultural estão inseridas nas discussões sobre políticas educacionais, linguísticas e assistenciais para surdos. Mas, além disso, toda a reflexão traz contribuições pertinentes acerca dos problemas da formação do sujeito surdo na contemporaneidade, repercutindo nos estudos sobre desenvolvimento humano.

### **As lutas e as defesas identitárias, culturais e linguísticas dos surdos: contribuições de Lev Semiovich Vigotski e Mikhail Bakhtin**

Segundo Skliar (2010), nas últimas três décadas, tem se observado uma mudança nas concepções sobre o sujeito surdo, nas descrições em torno de sua língua – graças aos recentes estudos na área da linguística –, nas definições de políticas educacionais e na análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes. Em especial, os modelos educacionais denominados de bilíngue e bicultural, bem como o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, são apontados como contribuições importantes para a composição desse cenário.

Contudo, Skliar (1998b) adverte que essa mudança ainda é tímida e não implicou uma transformação metodológica e ideológica nos processos de inclusão social do surdo. Para o autor, há um aparente balanceamento entre a ideologia clínica e os paradigmas socioculturais. Na

verdade, Skliar (1998b; 2010) aponta que há limitações na organização dos projetos políticos que visam discutir aspectos da cidadania e dos direitos linguísticos para os surdos. Existem dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógica. Além disso, ainda é obscura a relação entre língua de sinais e língua oral.

A partir dessa condição peculiar, a construção da subjetividade surda se dá nas interações e por relações sociais amplas com outros surdos e com pessoas que ouvem, configurando lugares sociais, formas de inserção em esferas culturais e papéis a serem assumidos atrelados à surdez.

O sujeito surdo se constitui afirmando-se e/ou opondo-se dialeticamente, com base nas significações produzidas, por meio das relações do universo da sociedade majoritária ouvinte (Cromack, 2004). É nessa contextura social e histórica que a(s) cultura(s) e a(s) identidade(s) surda(s) vão sendo legitimadas e estruturadas, especialmente, mas não exclusivamente, pela defesa da língua de sinais – considerada, aqui, para fins de discussão pedagógica e política, como a primeira língua dos surdos.

A língua de sinais tornou-se, dessa forma, fator enfático nas discussões sobre os surdos como um grupo minoritário. Mais que representar autossuficiência e direito de pertença a um universo cultural, a língua de sinais é a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a língua (Santana & Bergamo, 2005).

Nesses termos, os postulados teóricos apresentados por Vigotski e Bakhtin contribuem ao apontar a importância central da língua no desenvolvimento humano. Como dito anteriormente, Vigotski (2003a) argumenta que, ao longo da ontogênese, as relações sociais estão na origem de toda a atividade consciente. É a partir da interação verbal, mediada pela palavra, que os processos psicológicos são internalizados para o plano individual (plano intrapsíquico e subjetivo), transformando-se em *funções psicológicas superiores*. Cada ser humano, desde o nascimento, passa por processos de *apropriação* de signos. A utilização desses signos externos vai, pela apropriação, transformando-se em processos internos de *mediação* (Kassar, 1999).

Segundo Góes (2000), no Manuscrito de 1929, Vigotski revela o papel fundante das relações sociais na formação do indivíduo, pertinentes à construção recíproca do *eu* e do *outro*. O psicólogo russo destaca que as funções superiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades culturais e históricas. Nesse sentido, o desenvolvimento cultural passa por três momentos: em si, para os outros e para si. Isto é, a subjetividade torna-se para si aquilo que é em si, por meio daquilo que antes manifesta como seu, em si, para os outros (Vigotski, 2000). A subjetividade se constitui a partir das relações sociais. A essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso.

Num desdobramento, pode-se inferir que a gênese das funções superiores é social. Qualquer função psicológica superior, antes de se tornar função, é uma relação social. Em síntese: a relação entre as funções psicológicas superiores foi, outrora, a relação real entre pessoas (Vigotski, 2000).

---

De fato, a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Isto é, o conhecimento ocorre no espaço da intersubjetividade; o outro é, portanto, mediador de conhecimento (Smolka & Góes, 2008). Contudo, tais processos, culturalmente organizados, ocorrem na linguagem. A incorporação ativa (internalização), ou apropriação de práticas culturais, adquire principal relevância teórica no quadro explicativo do funcionamento mental. O desenvolvimento implica, portanto, processos complementares, dialéticos e contraditórios – pela imersão na cultura e emergência na individualidade (Smolka & Góes, 2008).

Em seu turno, Bakhtin (2010) afirma que “(...) o único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas. E o único meio pelo qual são entendidas é o meio constituído por locutores (enunciadores) particulares, em situações particulares”. Isto é, para que a comunicação aconteça real e concretamente, do ponto de vista metalinguístico, é necessário que os (inter)locutores sejam competentes em uma mesma língua.

Sobre isso, Silva (2001) discorre que “não basta que dois indivíduos se encontrem para que a palavra ou signo se constitua. É necessário que pertençam à mesma comunidade lingüística, a um grupo de pessoas com alguma organização social, ou que formam uma unidade social” (p. 25).

Disso, apreende-se que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação historicamente determinadas. Bakhtin valoriza justamente o acontecimento verbal (não necessariamente oral), a enunciação, indicando sua natureza social. Ou seja, a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre relacionadas às estruturas sociais. O teórico inclui, em sua descrição da linguagem, todos os fatores, para além da palavra, que tenham profunda relação com seu significado (processo de significação). Sendo assim, a linguagem, como elemento corporificado, materializado nos diálogos, enunciados e discursos, é um processo histórico, cultural e inter-relacional.

Toda comunicação pela palavra implica conflitos de relações de dominação e de resistência, adaptação ou reação (contrária) à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. A palavra é, pois, “arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (Bakhtin, 2010, p. 14). Desse modo, Bakhtin (2010) afirma que o signo é ideológico. Ele reflete as estruturas sociais e apresenta uma interdependência direta com a língua. Toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua.

Para Bakhtin (2010), portanto, o estudo da filosofia da linguagem está diretamente ligado às questões ideológicas. Tudo o que é ideológico é signo. A ideologia é, nesse sentido, um reflexo e, ao mesmo tempo, uma refração das estruturas sociais e da realidade social. Em outras palavras, cada signo ideológico é, na verdade, um fragmento material dessa realidade; ele também reflete e refrata outra realidade, ou, ainda, pode “distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la (...).

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (...). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (Bakhtin, 2010, p. 32-33).

Se língua é ideologia, a consciência, o pensamento e o funcionamento mental, que são estruturados pela linguagem, são também forjados ideologicamente. A preocupação de Bakhtin é com a dimensão histórico-ideológica e a constituição sógnica (a semiótica) das ideologias. Para ele, esse princípio geral se revela na interação verbal, nas dinâmicas face a face.

A partir dessas proposições histórico-culturais, desdobram-se indagações quanto às formas processuais (internalização e mediação) pelas quais o conhecimento é elaborado, fundamentado e apropriado nas relações intersubjetivas daqueles que não ouvem.

Se a palavra, o signo e o outro são elementos mediadores das interações sociais, que permitem a progressiva apropriação da cultura e constituem e organizam a atividade mental (funções psicológicas superiores), como esse processo se dá na interação da pessoa surda com seus pares ouvintes? Em outras palavras, como o surdo pode adquirir conhecimento se não partilha do mesmo sistema de comunicação de seus interlocutores imediatos?

Ademais, ao se levar em consideração que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura, na relação social, como é a imersão em uma cultura ouvinte (oral-auditiva)? Como se dá o processo de apropriação da experiência oral quando não se ouve?

Dentro das proposições filosóficas de Vigotski e Bakhtin sobre linguagem, pode-se inferir que a língua de sinais está para o surdo assim como a língua oral está para o ouvinte (Kelman, Silva, Amorim, Monteiro & Azevedo, 2011). A consciência é estruturada pela língua(gem) nos processos de *internalização* das experiências com a própria língua(gem) advindas das dinâmicas culturais determinadas historicamente. O que sou, o que sinto, o que penso é algo que pertence, também, ao domínio da vivência social. Assim sendo, os processos de internalização nos sujeitos surdos e ouvintes são similares. A principal diferença é o canal linguístico. O problema é que essa situação linguística muda tudo, do ponto de vista do desenvolvimento.

A audição, juntamente com a fala, representam o suporte central para as interações na sociedade oralizada. A fala é detectada, reconhecida, interpretada e entendida, mantendo a significação sobre as atividades ambientais e os objetos, e trazendo sentido ao entorno cultural (INES, 2005). Ouvir é fonte fundamental de experiências sociais, de aceitação social, do sentimento de segurança pessoal para quem é ouvinte. De forma semelhante e equivalente, a visão e a ação de sinalizar para os surdos cumprem esse papel nas interações sociais, numa comunicação visual-gestual, ou visuoespacial. Os surdos usuários da língua de sinais envolvem o corpo (expressão corporal e facial) no ato da comunicação, produzindo formas de apreensão, interpretação e narração do mundo com base em uma cultura visual (Skliar, 2010).

A diferença é que o surdo tem, especialmente na infância, pouca ou nenhuma possibilidade de estabelecer relações com pares que compartilhem do mesmo canal linguístico. Isso compromete

a construção das relações interpessoais e a própria maneira de se constituir subjetivamente, pois a maioria das crianças surdas nasce em famílias cujos genitores são ouvintes<sup>14</sup> (Kelman et al., 2011).

No entanto, a experiência ouvinte e o contato com a comunidade surda convergem para uma vivência linguística de configuração identitária bastante peculiar, principalmente quando se assume centralmente a relação entre língua de sinais, cultura e funcionamento psicológico superior (Kelman et al., 2011).

Nesses termos, os desdobramentos teóricos aportados nas análises de M. Bakhtin são promissores. Bakhtin (2010) enfatiza a necessidade do *outro*, daquele cuja voz é constitutiva do *eu*. Para ele, o eu e o outro se formam mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a *autoconsciência* só se desenvolve por meio do outro. O *eu* bakhtiniano não existe isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é o outro, que lhe dará acabamento e completude. Meu *eu* só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através de seus valores (Lodi, 2006).

O sujeito se define sempre por suas relações com outros sujeitos, razão pela qual essa construção implica um processo plural, inesgotável, inconcluso e aberto (Bakhtin, 2010). Assim, tempo e espaço tornam-se opostos ao eu e ao outro e, portanto, o eu tem uma percepção limitada de si, assim como o outro, dele próprio (Lodi, 2006).

De forma resumida, o referencial teórico assumido na presente pesquisa parte da concepção de que a linguagem é atividade constitutiva do sujeito. Por meio dela, tornamo-nos humanos, apropriamo-nos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade (Lacerda, 1998). Certamente, a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento requer um sistema mediador (ou processo mediador – mediação semiótica), cujo protótipo é a o signo (Vigotski, 2003b).

Dessa forma, como dito anteriormente, ao participar das experiências social e historicamente constituídas, os sujeitos convertem essas vivências em algo para si. O homem, portanto, é a síntese de suas relações sociais. O sujeito vai se constituindo na multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos e das relações sociais (Kassar, 1999). Estamos, todos, enredados nessa multiplicidade de possibilidades de *ser*, participando da vida de forma específica e particular, mas, também, coletiva. O lócus dos modos de existir, a própria constituição da subjetividade, está na forma de se ver e se perceber, de ver e perceber o outro, de constituir-se mutuamente.

Essa situação não é diferente para os surdos. Dentro do sistema social, cultural e histórico – portanto, dinâmico e mutável –, eles vão se constituindo nos processos interativos (enunciativos) surdo-surdo e surdo-ouvinte. Mas essa enunciação é dotada de conteúdo ideológico (semiótico) e permeada por discursos *historicizados*, circunscritos pelas possibilidades materiais e ideológicas de produção, pois a história se faz presente na língua, nos discursos, nos pensamentos. A constituição

---

<sup>14</sup> Estima-se que em torno de 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (Almeida, 2009).

do sujeito (surdo) é, pois, um *assujeitamento* às condições de produção e às determinações do discurso (Kassar, 1999).

A partir dessas considerações teóricas, em que a diversidade e a diferença são elementos da constituição identitária (que é ideológica), merece destaque o tema do autoconceito, isto é, a forma como a pessoa surda se percebe e vai construindo a consciência de si, em sua condição bicultural e em suas relações intersubjetivas (surdo-surdo e surdo-ouvinte). De fato, o que e como o surdo fala sobre si revelam modos específicos de se constituir como minoria linguística e de se posicionar diante de um mundo (oralizado) que não lhe é *natural* (acessível).

No caso específico dos surdos, as discussões e a centralidade de estudos, na perspectiva histórico-cultural, buscam evidenciar a sua condição bicultural (Goés, 2000, Lacerda, 1998, 2008; Lacerda & Silva, 2006; Lodi, 2005, 2006, 2010; Marin & Góes, 2006; Smolka, 2008; Smolka & Góes, 2008). Para além disso, tais estudos situam, localizam e articulam a luta dos surdos em defesa de sua língua.

Nesse sentido, investigar o autoconceito nos surdos é estudar sua constituição cultural particular (bilíngue e bicultural). É levar em conta que o surdo internaliza práticas biculturais a partir das contradições “alteritárias” emergentes nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte. É, também, problematizar a temática dentro dos vieses cultural, histórico e discursivo/enunciativo, que são contraditórios, mas internalizados, sistematizados e sintetizados nos processos individuais de subjetivação e autoconceituação. Esse foco de pesquisa é premente no campo da Psicologia e em áreas afins, de modo a preencher uma lacuna investigativa – portanto, teórica, metodológica e filosófica – sobre as relações entre desenvolvimento e cultura.

---

## CAPÍTULO II – AUTOCONCEITO

### A questão do autoconceito na Psicologia: revisão histórica e epistemológica

A definição e o estudo metodológico do *autoconceito* são amplos e contraditórios. Eles podem ser encontrados na literatura correlacionados às mais diferentes áreas do conhecimento: Psicologia, Educação, Sociologia Aplicada, entre outras. A partir desses campos, o pano de fundo versa sobre diversos espectros relacionados ao desempenho acadêmico e às competências sociais – desempenho escolar e/ou aprendizagem, fatores relacionados a gênero, etnia, deficiência, etc.

Tamayo (1981), um dos estudiosos que mais colaboraram para o estudo do autoconceito no Brasil, comenta que o interesse sobre o tema permaneceu por quase um século, com um volume considerável de publicações entre as décadas de 1970 e 1980.

Apesar dessa afirmação, nos últimos 20 anos, foram escassas as pesquisas referentes ao autoconceito. Mesmo os periódicos específicos de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional ou Psicologia do Desenvolvimento só voltaram a publicar artigos sobre o assunto a partir de 2000 (Suehiro, Rueda, Oliveira & Pacanaro, 2009).

Segundo Tamayo (1981), atribui-se a William James a primeira análise sistemática do autoconceito, desenvolvida no contexto da fenomenologia. Em 1890, em publicação intitulada *Principles of Psychology*, James considerava o autoconceito a partir de distinções de *self*. Entre elas, destacam-se:

- a) *self-como-objeto*: são as avaliações, as percepções e os sentimentos que a pessoa tem de si mesma como um objeto.
- b) *self-como-processo*: trata-se da compreensão do *self* como agente que reúne processos ativos do ser humano, como pensar, lembrar e perceber, sendo o indivíduo sujeito que percebe e é percebido.

Em outras palavras, o *self* é o conceito de si mesmo, desenvolvido e conservado ativamente. Na autopercepção, o indivíduo é simultaneamente sujeito percebido e sujeito que percebe, objeto de conhecimento e sujeito conhecedor, distinguindo-se, dessa forma, suas funções perceptivas e suas funções ativas. James (1950) define o autoconceito como

“conjunto de tudo aquilo que o indivíduo pode chamar seu, não só o corpo e suas capacidades físicas, mas também suas vestimentas, sua casa, seu cônjuge, suas crianças, seus antepassados e amigos, sua reputação e seu trabalho, sua terra, seus cavalos, seu iate e sua conta bancária.” (p. 291).



A problemática conceitual, no entanto, pode estar relacionada a diferentes terminologias utilizadas para a apresentação desse *construto* ou *variável*, tais como autoimagem, autoestima e concepções de si.

No campo metodológico, por outro lado, o estudo do autoconceito está predominantemente orientado pela Psicometria.<sup>15</sup> Nacionalmente, merecem destaque os trabalhos realizados, na década de 1980, por Tamayo (1981), Novaes (1985) e Lummertz e Biaggio (1986).

Para Tamayo (1981), o autoconceito compreende uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo (tudo o que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si). O autoconceito é constituído por várias dimensões de *self*, organizadas e hierarquizadas, sendo o *self* adaptável (não é estático nem estável) e regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação social e pelo contexto situacional. O *self* é eminentemente social.

Dadas essas proposições, Tamayo passa a considerar, a partir da teoria de William James, quatro dimensões fundamentais de autoconceito: *self* somático, *self* pessoal (segurança pessoal e autocontrole), *self* social (receptividade social e atitude social) e *self* ético-moral. Ao construir uma escala de medida de autoconceito traduzida e validada para a população brasileira, Tamayo considera, primeiramente, que, se o autoconceito é a maneira como o indivíduo se percebe e o que ele faz para conservar essa percepção, a medida mais adequada é a autodescrição, baseada na introspecção.

Sendo assim, Tamayo desenvolveu um instrumento (EFA – Escala Fatorial de Autoconceito) baseado na releitura da técnica do diferenciador semântico,<sup>16</sup> com a utilização de uma metodologia específica da psicometria, capaz de descrever o autoconceito ou de formar uma amostra significativa de suas dimensões (*self* somático, *self* pessoal, *self* social e *self* ético-moral). Para tal finalidade, foram construídos itens a partir de um levantamento feito com uma amostra de 322 sujeitos, dos quais 144 eram homens e 187 mulheres. Desse levantamento, surgiram 15 adjetivos que os sujeitos empregariam para se descrever do ponto de vista corporal, pessoal, social e ético-moral. Obteve-se com isso uma lista global de 144 adjetivos. Essa lista foi posteriormente reduzida a 111, visto que alguns deles eram comuns para duas ou mais dimensões, e outros eram sinônimos, passando a fazer parte de um mesmo item (Tamayo, 1981). Esse instrumento desenvolvido por Tamayo foi amplamente utilizado em pesquisas posteriores, cujo tema era o autoconceito e a metodologia era psicométrica.

---

<sup>15</sup> A Psicometria é um ramo da Psicologia que estuda fenômenos psicológicos através de números. Fundamenta-se, epistemologicamente, na tecnologia de elaboração de instrumentos psicológicos de uso corrente e amplo na pesquisa e na prática profissional das Ciências Humanas e Sociais, em especial do psicólogo e do pedagogo. Ela assume, portanto, um modelo *quantitativista* em Psicologia (Pasquali, 2003).

<sup>16</sup> Técnica desenvolvida por Osgood e empregada no estudo da significação dos mais variados conceitos. A técnica do diferenciador semântico foi utilizada também na exploração do autoconceito, apesar de não ter sido originalmente constituída para esse fim (Tamayo, 1981).

Novaes (1985), por outro lado, utilizou como modelo teórico o Modelo Multidimensional do Autoconceito, proposto por L'Écuyer,<sup>17</sup> em 1.156 adolescentes brasileiros com idade entre 11 e 18 anos, em grupos de gênero distintos (feminino e masculino) e advindos de contextos socioculturais diversos (adolescentes de classe média urbana de duas cidades – Rio de Janeiro e Pelotas – e adolescentes infratores da extinta FENABEM do Rio de Janeiro). Para tanto, foi elaborado um instrumento de avaliação (questionário) adaptado a esses grupos, a fim de analisar as estruturas, subestruturas e categorias propostas por L'Écuyer (*self*-material, pessoal, adaptativo, social, *self* e não-*self*), com itens distribuídos de modo equilibrado e adaptados à linguagem dos adolescentes, em forma de respostas *sim* e *não*.

O objetivo da pesquisa era analisar a evolução do autoconceito na adolescência, com base nas dimensões propostas pelo Modelo de L'Écuyer, e verificar, especificamente, a existência de diferenças entre os grupos de adolescentes. Visava-se proporcionar subsídios para uma melhor compreensão do desenvolvimento do autoconceito que pudessem ser úteis aos procedimentos de orientação e ajuda psicológica.

Inicialmente, todavia, a autora problematizou a distinção terminológica entre os termos autoconceito, autoimagem e autoestima, que, segundo ela, aparecem sempre interligados e implicados na formação do ego, do *self* e da identidade pessoal e social dos indivíduos. Diante disso, Novaes observou uma evolução da terminologia psicológica bem como das diferentes posições teóricas que interpretam o autoconceito ou como uma configuração organizada de percepções de si mesmo admissíveis à consciência, ou como um produto da interação social e espécie de introjeção do modo como os outros percebem o indivíduo.

Os resultados obtidos por Novaes (1985) demonstraram diversidade nas variáveis faixa etária e gênero e entre as modalidades de combinações das estruturas, subestruturas e categorias. O que, segundo a autora, comprova a multidimensionalidade do *construto* autoconceito, bem como a possibilidade de sua avaliação operacional. Os resultados demonstram, ainda, o que a *crise da adolescência* tem de universal em relação à formação do autoconceito e à intensidade com que se sofrem influências socioculturais. Essa conclusão atesta a utilidade do instrumento nos processos de orientação psicológica de jovens, além de evidenciar a necessidade de contextualizar o autoconceito do ponto de vista social e cultural.

Na pesquisa de Lummertz e Biaggio (1986), por outro lado, enfatiza-se a importância da correlação entre o papel do autoconceito do estudante e seu desempenho escolar, mas também o grau de satisfação e motivação familiar, que, segundo as autoras, está relacionado ao nível cultural e acadêmico dos pais e ao relacionamento intrafamiliar e afetivo do adolescente. Elas afirmam que “o autoconceito consiste em um conjunto de atitudes e crenças inter-relacionadas que um indivíduo

---

<sup>17</sup> O modelo integrado de L'Écuyer favorece a análise detalhada das diversas dimensões do autoconceito e de sua organização, através de estruturas, subestruturas e categorias, o que permite comparar grupos etários de diferentes gêneros, classes sociais e *sets* culturais em sua modificação através do desenvolvimento. Para L'Écuyer, o autoconceito é um sistema multidimensional hierárquico composto de estruturas fundamentais que se desdobram em subestruturas e em categorias que irão caracterizar suas múltiplas facetas, configuradas pela experiência vivida, percebida, simbolizada e conceitualizada pelo indivíduo (Novaes, 1985).

tem a respeito de si próprio, sendo que essas crenças, produto de sua interação social, organizadas hierarquicamente e sistematicamente” (p. 158). Essas atitudes regem as relações dos adolescentes com seus familiares, amigos, companheiros, professores e outros.

Com base nisso, Lummertz e Biaggio formularam a hipótese de que há uma correlação positiva entre o nível de satisfação familiar e o autoconceito dos adolescentes. Para a verificação de tal hipótese, utilizaram dois instrumentos: uma escala com 64 itens, que representa comportamentos familiares em relação ao adolescente, e outro que media o autoconceito a partir de uma escala com 20 itens. A correlação positiva entre autoconceito e nível de satisfação familiar foi confirmada estatisticamente na pesquisa, o que fez com que as pesquisadoras concluíssem que toda inter-relação familiar e afetiva reflete na conduta dos adolescentes, assim como no seu trabalho escolar.

Além disso, as pesquisadoras concluíram que estudantes com alto autoconceito obtêm sucesso acadêmico quando este se encontra significativamente relacionado ao nível de satisfação familiar. A partir dessas contribuições, constata-se que as variáveis e os fenômenos psicológicos relacionados ao autoconceito, de um modo geral, têm sido estudados predominantemente sob a égide empiricista e cientificista de abordagem quantitativa e psicométrica.

### **Pesquisas sobre autoconceito na contemporaneidade**

As investigações mais contemporâneas sobre o autoconceito enfatizam crianças e adolescentes em atividade escolar em sua maioria e também partem de uma metodologia psicométrica. Há um grande interesse em investigar o autoconceito de estudantes com o intuito de entender a importância dessa *variável* na vida do aluno, como uma fonte de informação para explicar muitos dos problemas que estes vivenciam (Sisto & Martinelli, 2004). A literatura tem apontado um consenso entre os pesquisadores quanto a dois aspectos:

- 1) O caráter desenvolvimental do autoconceito – ou seja, este não nasce com o indivíduo, mas é construído ao longo da vida, com base na relação com o outro.
- 2) O reconhecimento da influência social – a ideia de multidimensionalidade sustentada pela crença na existência de vários *eus* construídos de acordo com o contexto social (Sisto & Martinelli, 2004).

Numa perspectiva sociocultural construtivista, Freire (2008) considera que, na construção de um sistema semiótico pessoal, que organiza os significados de si mesmo, é fundamental refletir sobre o contexto onde ocorrem as experiências pessoais (e as relações interpessoais). Especificamente, no contexto escolar, Freire chama a atenção para alguns estudos que “consideram as implicações das práticas avaliativas no desenvolvimento das várias faces da categoria de *auto-referência*, ou seja, auto-estima, autoconceito, auto-imagem, autopercepção, etc” (p. 52).

Quando as categorias de autorreferência estão relacionadas à avaliação de desempenho ou de rendimento<sup>18</sup> escolar/acadêmico, esses estudos valem-se de práticas avaliativas que se encontram no centro do sistema didático e do sistema de ensino, cujos interesses, além de curriculares e pedagógicos, são históricos, sociais, filosóficos, políticos, econômicos e tecnológicos (Freire, 2008).

Outras pesquisas relacionam o autoconceito a condições sociais específicas, como gênero, deficiência(s) e língua (Giavoni, 2000; Mendonça, 2003; Paulinelli & Tamayo, 1986; Souza, 2002).

Em sua investigação sobre as influências exercidas pela cegueira e pelo gênero, Paulinelli e Tamayo (1986) consideram que o autoconceito se estrutura a partir das influências sociais em interação com as características pessoais dos indivíduos. Mais precisamente, esses autores afirmam que as primeiras experiências da criança com relação ao seu meio e ao seu corpo são as condições que possibilitam o início da formação da *autopercepção*. Sendo assim, o autoconceito é fundamentalmente social, estruturado na influência do outro significativo, que funciona como *espelho* no qual o indivíduo, por meio da imagem que reflete, se descobre, se estrutura e se reconhece. O autoconceito, nessa perspectiva, é formado a partir da relação do indivíduo consigo mesmo, da experiência com o próprio corpo (variáveis pessoais), bem como da relação com o meio social (variáveis sociais). Como exemplo, dentro do tema explorado, a identidade sexual é apontada como característica pessoal que influencia o autoconceito, bem como a paternidade ou a maternidade como variáveis sociorrelacionais (Paulinelli & Tamayo, 1986).

Os autores questionaram, em sua investigação, se o déficit sensorial (no caso, a cegueira) afeta qualitativamente o autoconceito. Em outras palavras, questionaram se esse déficit traz complicações para o indivíduo no processo de estruturação de sua autopercepção, objetivando verificar se o autoconceito dos cegos difere daquele dos videntes. Para tanto, aplicaram a EFA, elaborada por Tamayo em 1981, e utilizaram a análise de Mann-Whitney para os resultados. Isto é, adotou-se uma metodologia pautada na métrica, na medição de uma variável, um construto psicológico (autoconceito), na psicometria.

Apesar de a cegueira não ter apresentado qualquer efeito significativo sobre o autoconceito, as diferenças de gênero apareceram nos resultados, indicando que os homens obtiveram autoconceito mais elevado que o das mulheres – especialmente no fator segurança pessoal, relacionado a aspectos como autoconfiança e eficiência individual (Paulinelli & Tamayo, 1986).

Numa investigação cujo objetivo era avaliar a interação entre os esquemas masculino e feminino (o modelo interativo), Giavoni (2000) considerou o autoconceito como um construto complexo, multidimensional, hierárquico e organizado pela cultura; uma estrutura multifacetada composta por conceitos centrais relacionados a autoesquemas (identidades) – entre eles, o gênero.

---

<sup>18</sup> “O rendimento refere-se ao acúmulo de conhecimento de determinada área do saber, realiza uma comparação do sujeito com o currículo ou programa de conteúdo. A avaliação de desempenho é relacionada à *performance* do sujeito em testes, ou instrumentos de medida, em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou habilidades e realiza uma comparação normativa, interpessoal que leva em conta o desempenho de todos aqueles que realizaram o teste” (Freire, 2008, p. 53).

Para tanto, foram elaborados dois instrumentos psicométricos: o IMEGA e o IFEGA.<sup>19</sup> Ambos foram construídos com duas escalas – a masculina e a feminina –, cujo resultado postulou que os indivíduos possuem, em diferentes graus de complexidade, os esquemas masculino e feminino como dimensões constitutivas do autoconceito. As diferenças individuais resultantes do processo de tipificação sexual seriam decorrentes da interação que os dois esquemas cognitivos estabelecem entre si. Esse postulado encontra-se alicerçado, segundo Giavoni, sobre estudos anteriores, os quais demonstram a influência da cultura sobre o autoconceito; a relação de características pertinentes à masculinidade e à feminilidade com aspectos instrumentais e expressivos do *self*; e a teoria do autoesquema, que descreve a existência de esquemas de gênero no autoconceito.

Os resultados obtidos com o IMEGA e o IFEGA demonstraram, ainda, que ambas as escalas são compostas por estruturas multifatoriais e multidimensionais e confirmam a hipótese de que esses campos delimitam grupos tipológicos distintos. Além disso, ambas avaliam os esquemas masculino e feminino do autoconceito – “a interação entre os esquemas masculino e feminino resulta em uma série de grupos tipológicos que permitem explicar as diferenças perceptivas, comportamentais e atitudinais dos indivíduos frente a um único estímulo relacionado ao gênero” (Giavoni, 2000, p. ix-x). Pode-se inferir que essa é uma relação direta e objetivada, na qual os significados negociados semioticamente e os sentidos constituídos no processo são ignorados ou considerados inexistentes.

Com o objetivo de estudar a relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngues e monolíngues, Mendonça (2003) utilizou instrumentos psicométricos como Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTCT), Teste Não Verbal de Raciocínio para Adultos (TNVRA) e Escala Fatorial de Autoconceito (EFA).

Os resultados permitiram observar que os alunos bilíngues apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa e de inteligência quando comparados aos alunos monolíngues. Foi observada também uma correlação positiva entre criatividade e autoconceito para alunos bilíngues, além do fato de que os alunos com proficiência em uma segunda língua obtiveram resultados superiores nos testes TTCT e TNVRA.

Por fim, Souza (2002) comparou a estimativa de desempenho e o autoconceito de pessoas com e sem paralisia cerebral em diferentes etapas de desenvolvimento. Além de caracterizar aspectos de integração social, a investigação consistia em submeter os dois grupos a um procedimento de nível de aspiração, no qual eram solicitados a estimar seu desempenho em repetidas tentativas, em três tarefas de naturezas diferentes: Jogo de Dados, Matrizes Progressivas de Raven e Teste de Cubos, da Escala de Inteligência Wechsler. Os participantes também

---

<sup>19</sup> Inventário Masculino dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IMEGA) e Inventário Feminino dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IFEGA).

responderam à escala multidimensional de autoconceito Tennessee Self-Concept e a uma entrevista não estruturada.

Segundo Souza (2002), não houve diferenças significativas entre os grupos em relação à estimativa de desempenho e autoconceito, exceto na tarefa de Raven e na subescala de autoconceito acadêmico/profissional. Apesar de o grupo com paralisia ter apresentado um desempenho mais baixo que o grupo sem paralisia, as diferenças encontradas foram em relação às faixas etárias, indicando que as crianças possuem um autoconceito mais positivo do que os adolescentes e adultos. O estudo mostrou, também, que as pessoas com paralisia cerebral fizeram uma autoavaliação semelhante à das pessoas sem paralisia cerebral. Esses resultados, segundo a autora, levam a uma reflexão sobre o papel dos serviços de reabilitação, que devem estar prontos para atender às necessidades psicopedagógicas do indivíduo com paralisia cerebral e dar maior atenção à faixa etária dos adolescentes e adultos no que se refere à integração social. A autora afirma, diante dos resultados obtidos e de suas observações, que existem poucos trabalhos sobre as questões psicológicas na paralisia cerebral e que avaliar as reais potencialidades e limitações de pessoas com paralisia cerebral é de suma importância para o estabelecimento de metas no trabalho de reabilitação e integração social.

A partir das pesquisas acima apresentadas, pode-se afirmar que as abordagens psicométricas privilegiam sínteses gerais que desconsideram o aspecto sociointerativo, ou a constituição social e cultural, da forma como cada sujeito se vê. Ou seja, aborda-se o autoconceito como um quadro fechado; não se leva em conta o aspecto dinâmico, mutável e temporal do seu processo de construção, limitando sua investigação às mensurações que apenas definem se o sujeito está ajustado ou adequado à sua capacidade de autoavaliar-se positiva ou negativamente, ou se sua percepção do *eu* ou de *si* está adequada.

Além disso, o que se observa nessas investigações psicométricas é uma omissão da coconstituição (inter)subjéctiva operada a partir dos signos; no entanto, toda relação ocorre pela linguagem, no circular cotidiano dos diálogos estruturados pela sua unidade primária, que é a palavra.

Oliveira (2003) adverte que, dependendo dos resultados e dos objetivos da utilização desses instrumentos de avaliação, é atribuída uma disfunção psicológica – um problema psicológico e individual – àqueles com um baixo nível de autoconceito e/ou autoestima. Para a autora, esses procedimentos teórico-metodológicos têm limitado as possibilidades de abordagem e de compreensão de fenômenos que dizem respeito ao tema. Segundo ela, estudar o autoconceito, na verdade, requer focalizar uma multiplicidade de aspectos que constituem formas como o sujeito elabora uma visão de si, dentro de condições históricas e culturais específicas.

### **Autoconceito: alternativas metodológicas e teóricas de abordagem do problema**

Sob uma ótica diferente da adotada na psicometria, Freire (2008) tratou de dinâmicas e concepções de si (ou de processos de significação de si) articulados ao Sistema de *Self*, em uma abordagem dialógica e desenvolvimental, fundamentada na abordagem sociocultural construtivista. Nessa perspectiva, a autora buscou compreender o desenvolvimento no âmbito da experiência escolar de crianças da 4ª série de uma escola pública de Brasília. O estudo enfatizou, de um lado, as mudanças desenvolvimentais ocorridas durante a construção ativa dos sujeitos nas relações interpessoais e, de outro, as mediações semióticas/culturais emergentes na sala de aula.

Apresentando uma alternativa aos tradicionais construtos de autorreferência, a pesquisadora elaborou a categoria ampla e representativa de Concepções Dinâmicas de Si (CDS). Nessa categoria, diversos aspectos envolvidos no processo de construção de concepções de si foram considerados – em especial, as mediações culturais de origem socioafetiva.

Para a análise das CDS, Freire desenvolveu uma metodologia baseada na narrativa e na observação das seguintes situações sociointerativas: a) imersão etnográfica e observação naturalística de sala de aula; b) quatro sessões de grupo focal com quatro meninos e cinco meninas da turma observada; c) duas sessões de entrevistas individuais com cada criança participante do grupo focal, uma no início e outra no final da pesquisa; e d) entrevista individual com a professora.

Freire organizou seus dados em forma de estudos de casos, priorizando as informações coletadas nas entrevistas individuais e eventuais episódios gerados nos outros procedimentos de coleta. Isso feito, ela estruturou instrumentos de análise do desenvolvimento das CDS, que consistiu na elaboração de quadros analíticos.

Como resultado, Freire verificou que as CDS são sempre relacionais e situacionais. Além disso, elas podem ser ocultadas por um sofisticado conjunto de estratégias psicológicas de proteção de si motivadas por variadas razões, como sentimentos de rejeição e incapacidade de alguma ordem, o que implica preconceito e sofrimento. A pesquisadora também identificou em suas análises a dinamicidade na formação das CDS – uma pluralidade que se constitui a partir do Sistema de *Self* Dialógico, conferindo uma qualidade dinâmica ao processo, que passa a ser concebido em uma perspectiva desenvolvimental.

O trabalho de Freire traz avanços significativos em relação aos estudos psicométricos. Contudo, a autora parte de um pressuposto que não aprofunda o papel da palavra (signo ideológico), do jogo enunciativo, na formação da concepção de si. Especificamente, ao analisar as narrativas que exploram o conteúdo de rejeição, sofrimento e preconceito, que surgem nas CDS contraditórias, em contextos (escola e família) de assimetrias, a pesquisadora não esmiúça os processos enunciativos emergentes. Apesar de considerar as relações sociais para a constituição das categorias autorreferenciais, a análise não adentra nos processos de significação emergentes nas interações sociais, que são demarcadas ideologicamente e constitutivas dos modos de se ver.

Para os autores contemporâneos da perspectiva histórico-cultural, o autoconceito está intimamente relacionado à formação social da identidade (Góes, 2000; Oliveira, 2003). Nesses termos, a noção de si se constitui no âmago das relações interpessoais circunscritas culturalmente. O sujeito e a cultura configuram-se como instâncias interdependentes que se relacionam de forma contraditória, tensa e conflitiva.

O processo de autoconceituar-se ocorre a partir da mediação semiótica. É por meio das relações sociais, na operação com a palavra (produção de sentidos), que o sujeito vai internalizando uma forma de se ver no mundo. A relação entre as pessoas ocupa lugar de destaque na definição que elas fazem de si mesmas (Vigotski, 2000).

Seguindo essa linha argumentativa, Oliveira (2003), ao estudar o autoconceito e o preconceito na sala de aula, decidiu pesquisar alunos considerados *mais difíceis* ou *indisciplinados* e com menor nível de rendimento acadêmico. Esses alunos, frequentemente, diziam-se incapazes de realizar determinadas tarefas ou, simplesmente, recusavam-se a executá-las. Entretanto, a atenção da pesquisadora voltou-se para a constituição social e histórica da identidade do aluno, tendo como fundamentação teórica as considerações de Vigotski – a respeito do papel do outro e da palavra no desenvolvimento das funções psicológicas superiores – e as proposições filosóficas de M. Bakhtin, que parte da premissa da natureza essencialmente semiótica, portanto, ideológica da consciência.

Em sua pesquisa, Oliveira (2003) optou por abordar a complexidade dos modos de interação e de interlocução presentes entre os alunos, no cotidiano da sala de aula (3ª série de uma escola pública), por intermédio da observação de momentos em que eles falavam e faziam avaliações sobre si e sobre os colegas. Por isso, foram destacadas as falas produzidas pelos alunos, para os alunos e entre os alunos (enunciações que acompanhavam as interações estabelecidas em sala de aula e sentidos que atravessavam essas enunciações).

A pesquisadora observou situações de discriminação entre os alunos. Notou, por exemplo, que um dos motivos que levavam algumas crianças a serem violentamente discriminadas era o fato de terem traços de negritude bastante ressaltados. As crianças negras eram reconhecidas como sujas, escuras e burras. Eram motivo de piadas e chacotas. As demais (consideradas não negras) não queriam sentar perto delas.

Oliveira identificou que os processos de discriminação que permeavam as interações estabelecidas entre as crianças, de alguma forma, explicitavam a elaboração social da identidade dos próprios alunos. Ou seja, aqueles alunos considerados *inferiores* (em razão do gênero, da classe social ou da etnia) incorporavam, paulatinamente, como algo de si (autoconceito) o que era (re)produzido, dito e enunciado pelo outro. Comumente, as crianças com sinais diacríticos de negritude, ao falarem sobre si, diziam que seus cabelos eram duros, que elas eram burras e que ninguém gostava delas.



Diante dessa constatação, Oliveira (2003) alerta que as pesquisas que têm tomado e analisado as falas e as relações interpessoais dos sujeitos investigados não têm questionado a dimensão ideológica da palavra. Furtam-se em refletir sobre o processo de conversão da palavra alheia em palavra própria e, por causa disso, a compreensão sobre as questões relativas ao autoconceito é parcial e fragmentada. Em decorrência, isentam todo o contexto histórico e cultural (econômico, político e ideológico) em que os sentidos sobre o outro e sobre si são produzidos.

### **Delimitação do problema: o estudo do autoconceito da pessoa surda**

No estudo sobre o tema do autoconceito, identificam-se duas problemáticas: uma de natureza terminológica-conceitual e outra metodológica. Tais problemáticas, no entanto, são também de ordem epistemológica e filosófica e implicam uma escolha do pesquisador sobre qual referencial teórico adotar. Tradicionalmente, como pode ser visto, o autoconceito foi estudado sob a égide de abordagens psicométricas, desmerecendo os aspectos sociais, históricos e culturais.

Numa reorientação teórica e metodológica, esta pesquisa não incorpora os princípios psicométricos nem se preocupa com a construção de instrumentos para a avaliação e mensuração do conceito de si. Aqui, os aspectos que envolvem autoconceito serão problematizados partindo-se da abordagem histórico-cultural, que concebe a percepção do indivíduo sobre si como resultado de suas interações sociais e de determinantes ideológicos. Significa dizer que aquilo que somos é a síntese do modo como os outros nos constituem, como internalizamos o que é dito sobre nós e para nós.

O ato de *autoconceituar-se* está relacionado ao modo como as palavras proferidas sobre cada pessoa vão sendo tecidas, tramadas, costuradas e enredadas na constituição subjetiva, por meio dos processos enunciativos. Esse é, portanto, um processo de coconstituição, coconceituação. Nesse sentido, a consideração dos pressupostos teóricos de Vigotski e Bakhtin para pesquisas com sujeitos surdos é de fundamental importância, em razão da ênfase dada ao aspecto linguístico (língua de sinais) e à sua condição bicultural.

Vale salientar que não foram encontradas pesquisas sobre autoconceito e surdez, o que dificultou a delimitação do problema investigativo. Buscando abrir um campo de estudo nessa linha argumentativa, o presente estudo indaga: como o surdo adulto se vê (se autoconceitua)? A partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte, quais concepções de si são reveladas? Quais são os discursos (vozes) sociais que ecoam/atravessam as enunciações que (co)conceituam os surdos?

### **Objetivos da pesquisa**

O objetivo geral do presente trabalho é identificar os modos de se ver (autoconceituar-se) da pessoa surda, a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte emergentes em um contexto terapêutico de atenção e acompanhamento psicoeducacional.

Como objetivos específicos, encontra-se aqui o intuito de colaborar para novas reflexões no campo da Psicologia sobre a constituição do surdo em sua dimensão bilíngue e bicultural, evidenciando a necessidade de criação de novas intervenções e dinâmicas terapêuticas. Bem como contribuir para uma revisão teórica e metodológica sobre os estudos acerca da autoimagem, do autoconceito e do preconceito no campo da Psicologia e da Educação. Além de identificar os modos de ser visto e de se ver dos surdos, a partir de suas relações entre pares (surdo-surdo) e entre a comunidade majoritária (surdo-ouvinte), de forma a melhor compreender as necessidades formativas e de atendimentos desse público.

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA

#### Procedimentos de investigação: considerações metodológicas

A metodologia qualitativa considera a produção de conhecimento científico como resultado de uma construção humana. Desse modo, tanto a realidade quanto o conhecimento são produzidos socialmente, e as perguntas que emergem dessa realidade estão orientadas pela visão de mundo do pesquisador, pelas condições históricas de configuração do objeto e, em especial, pela composição do quadro teórico (que fundamenta a formulação das perguntas).

Essa forma de produzir pesquisa está diretamente relacionada a uma epistemologia qualitativa, na qual a investigação é construída dentro do fenômeno estudado. Para Souza, Branco e Oliveira (2008), os princípios epistemológicos fundamentais da pesquisa qualitativa são:

a) A consideração da importância do papel da cultura e sua interdependência das subjetividades envolvidas no processo de construção do conhecimento, no qual as realidades social e subjetiva são abordadas em suas complexidades. Isto é, o sujeito e a cultura configuram-se como instâncias interdependentes; e

b) O princípio de que o conhecimento é coconstruído e mediado semioticamente (por signos linguísticos). Ou seja, na pesquisa, sujeitos e pesquisadores afetam-se mutuamente e alteram suas concepções, comportamentos e percepções com base nas interações estabelecidas no campo.

Nessa linha argumentativa, Amorim (2004), apoiada nas teses centrais de Bakhtin, afirma que é central considerar a dimensão “alteritária” no entendimento metodológico de uma investigação sobre o homem e a partir do homem. Para ela, é fundamental a compreensão de que o campo das Ciências Humanas se funda no encontro com *o(s) outro(s)*.

Em sua opinião, os preceitos bakhtinianos respondem e questionam criticamente a corrente clássica das Ciências Humanas, na qual *a palavra do outro* é desprovida de caráter enunciativo. A palavra, comumente, é enquadrada e depurada a tal ponto (por metodologias e epistemologias quantitativas) que se torna *comportamento* e deixa de ser enunciação dirigida a alguém, perdendo, assim, sua possibilidade de sentido (Amorim, 2004). A descontinuidade e o intervalo, a exotopia e a falta de simetria, a dialogia e a alteridade são, na verdade, aspectos do processo investigativo que possibilitam o conhecimento do *outro* (interlocutor do pesquisador) e que, nas abordagens mais tradicionais de investigação, são negligenciadas.

A construção do conhecimento, portanto, é uma questão de *voz(es)*. A polifonia é o encontro das vozes envolvidas na pesquisa (sujeitos pesquisados e pesquisador). Além disso, o objeto que está sendo tratado numa investigação é, ao mesmo tempo, *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Todos esses aspectos são produtores de sentido e geram um *dialogismo de campo* (Amorim, 2004).

Dessa forma, as proposições bakhtinianas concebem as Ciências Humanas como ciências do discurso nas quais, ou pelas quais, as alteridades são constitutivas de identidades (vice-versa) e o ponto de partida são sempre as diferenças “alteritárias”. Amorim (2004) acrescenta que

“(…) em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. (...) Sem reconhecimento da alteridade, não há objeto de pesquisa.” (p. 28-29).

A alteridade é constituída nos lugares enunciativos de cada sujeito envolvido na pesquisa – lugares onde as dessemelhanças se revelam. A dissimetria entre a posição do pesquisador e a posição do outro é o limite (linha imaginária) que atravessa as possibilidades de diálogo (Amorim, 2004). A dissimetria entre pesquisador e seu outro e a diferença de lugar enunciativo não indicam, necessariamente, uma desigualdade. Por outro lado, a possibilidade de ruptura ou de não reconhecimento se estabelece exatamente nesse ponto. O que está em jogo é sempre a dimensão enunciativa, o signo. A ênfase é dada, portanto, aos métodos e projetos como dimensões onde se explicam o modo como se representa o outro.

A alteração no modo de olhar o outro, bem como as consequências históricas que daí provêm, decorre de diferenças estruturais no sistema simbólico dos indivíduos envolvidos na pesquisa – isto é, no fator semiológico, no modo como a concepção de alteridade se organiza no universo de signos de cada um dos lados. É o trabalho com a palavra, como estrutura central do funcionamento psicológico e seus processos, que interessa aqui.

Bakhtin (2010) afirma: “A realidade do psiquismo interior é a do signo, portanto, externo. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo. (...) O organismo e o mundo encontram-se no signo” (p. 50). A atividade mental se manifesta no terreno semiótico, pois a significação pertence ao signo. Ela é, na verdade, função do signo e só existe sob a forma de signos. “É por isso que a palavra se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo” (Bakhtin, 2010, p. 53).

A existência da atividade psíquica está na significação. Por isso, a tarefa da Psicologia consiste em descrever, dissecar e explicar a vida psíquica como numa análise filológica (Bakhtin, 2010). No entanto, as significações e a palavra são ideológicas e mutáveis, subordinadas às leis históricas (Bakhtin, 2010). Desse modo, a Psicologia deve apoiar-se na ciência das ideologias (e não o contrário).

Essa episteme metodológica alicerça o desenvolvimento da presente investigação. De fato, os princípios de alteridade e polifonia são centrais para a compreensão da ação no campo, que tem como desafio o trabalho de tradução/interpretação (conforme será discutido adiante) dos processos enunciativos que ocorrem em duas línguas, com modalidades espaciais distintas: o português oral e a língua brasileira de sinais (Libras).

## Caracterização do trabalho de campo

### a) Estrutura do atendimento

O trabalho de campo (atuação no *setting* terapêutico) foi desenvolvido a partir do projeto de pesquisa *Surdez e Sofrimento Psíquico: em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional, um estudo preliminar* (Costa & Silva, 2010),<sup>20</sup> Por meio de atendimento clínico psicoeducacional, com um grupo de adultos surdos acompanhado entre setembro de 2010 e junho de 2012, em encontros quinzenais, totalizando 40 sessões.

A psicoeducação consiste numa técnica terapêutica cujo objetivo é esclarecer ao paciente e sua família a respeito da doença que os afeta, com seus aspectos etiológicos, diagnósticos, evolutivos, terapêuticos e prognósticos, visando aprimorar a participação no processo de tratamento (Costa & Silva, 2010). Ela tem sido utilizada, desde a década de 1970, no tratamento clínico dos transtornos psiquiátricos, particularmente, da esquizofrenia. A psicoeducação propõe modificar as atitudes tanto do paciente quanto dos familiares no sentido de corrigir prováveis conceitos equivocados sobre a doença e sobre como manejá-la (Costa & Silva, 2010).

Apesar do caráter clínico e diagnóstico, mais tradicional (com ênfase na doença), pode-se depreender do princípio filosófico da psicoeducação seu caráter formativo. Daí advém o interesse por essa abordagem no desenvolvimento desta pesquisa. Para Miklowitz & Goldestein (1997), por exemplo, a abordagem psicoeducacional tem objetivos mais amplos, que se configuram como uma *educação psicológica*, um modo de oferecer informações sobre a doença e como lidar com ela, por meio do significado emocional das informações compartilhadas.

No presente estudo, para além da ênfase clínica focada na doença, a psicoeducação é compreendida como técnica clínica que promove a ampliação do conhecimento de uma pessoa (ou paciente) sobre a situação peculiar que vivencia. Com relação aos sujeitos surdos, buscou-se, nas trocas interpessoais, apoiá-los na compreensão da experiência vivida (de gênese bicultural) engajada em seus cotidianos, valorizando as possibilidades de inclusão social e *empoderamento* no enfrentamento de suas condições – muitas vezes, adversas – de vida.

A metodologia interventiva baseou-se em conversas e outros tipos de intervenção psicológica, tais como dinâmicas de grupo, mobilização de vivência de afeto, memórias e narrativas. Além disso, foram estruturadas atividades (com a utilização de filmes, fotografias etc.) que possibilitaram a produção de discursos pelos surdos, para os surdos e entre os surdos sobre suas condições, dificuldades, desejos e anseios.

Para o funcionamento do grupo foi estruturado, inicialmente, um quadro com temáticas a serem trabalhadas em cada encontro, composto por um **eixo curricular** que visava problematizar as seguintes questões: a) conceito de surdez; b) momento de percepção do indivíduo acerca de sua situação de surdo; c) família e surdez; d) surdez e língua de sinais; d) juventude, afetividade e

<sup>20</sup> Projeto financiado pelo CNPQ (período 2010-2012) via edital para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

sexualidade; e) questões psicológicas envolvidas na surdez; f) condição bicultural (inclusão e preconceito); g) afetos e qualidade de vida. Contudo, houve flexibilidade para que temas inesperados pudessem surgir do próprio grupo e que demandas observadas no decorrer das sessões pudessem ser problematizadas – **eixo meta-curricular**.

Para as especificidades do presente trabalho investigativo, no entanto, houve uma reconfiguração temática (eixo curricular) a partir da sessão 23, a fim de alcançar o objetivo do estudo sobre o autoconceito da pessoa surda. Portanto, as atividades que foram trabalhadas nas sessões obedeceram aos objetivos da pesquisa na atenção à constituição social do autoconceito do surdo. No total, foram realizadas 6 atividades temáticas, desdobradas em várias sessões para melhor construção e compreensão dos dados.

Essa configuração permitiu identificar diversas condições sociais imediatas e contextuais das elaborações e re-elaborações conceituais dos interlocutores, dentro do contexto psicoeducacional de atenção aos sujeitos surdos sobre o qual realizou-se esta pesquisa. O contexto formativo e as estratégias pedagógicas revelaram as questões identitárias vivenciadas por essa comunidade, auxiliando os sujeitos investigados no seu reposicionamento psicossocial.

As situações enunciativas, que revelavam os processos de autoconceituação emergentes nas interações surdo-surdo e surdo-ouvinte, são o foco de análise deste estudo. Aqui, os aspectos relevantes para investigação sobre o modo como o surdo se vê passaram, necessariamente, pelo plano das interações estabelecidas no *setting* de atendimento psicoeducacional. Por intermédio da observação, do registro e da reflexão sobre as interações e interlocuções dos surdos, evidenciaram-se os momentos em que eles falavam sobre eles mesmos e sobre os outros.

A experiência subjetiva, nesses termos, ancorou-se na tensa dualidade e contradição entre o social e o singular. A palavra, signo por excelência, é entendida como partícula principal na regulação dessas dimensões. Foi o trabalho com a palavra, na produção de sentidos entre sujeitos surdos (em especial, no uso da Libras), que mereceu atenção especial. Tratou-se de uma forma de construção de conhecimento que demandou atenção aos detalhes para a consolidação de recortes interativos (em forma de episódios). O exame foi orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação.

Sendo assim, por meio de um serviço de atendimento psicoeducativo, com aspectos psicoterapêuticos e educacionais (por isso a presença de um profissional da pedagogia), buscou-se proporcionar um ambiente em grupo, que mediasse a constituição de novos sentidos às experiências (inter e intra)psicológicas bi-culturais e assim constituir sua consciência social sobre a surdez.

Para a condução e mediação das atividades do grupo, que tinham duração de aproximadamente 2 (duas) horas (cada sessão), o *setting* psicoeducacional foi composto por, além

dos surdos, uma equipe multidisciplinar: uma psicóloga (pesquisadora e ouvinte), um pedagogo (ouvinte) e uma intérprete de Libras (ouvinte).<sup>21</sup>

### **b) Participantes da pesquisa**

No total, seis (6) surdos participaram da pesquisa. Eles apresentavam surdez pré-lingual, sendo cinco (5) com surdez profunda e um (1) com surdez moderada e profunda, mas todos do tipo bilateral. Os participantes conheciam e eram usuários da língua de sinais (com variações na proficiência) e tinham idade entre 19 e 32 anos. Todos eram os únicos membros surdos de suas famílias.

Eles foram selecionados após inscrição no Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), tendo passado também por uma entrevista qualitativa semiestruturada. Para o perfil desejado, foram utilizados os critérios de idade a partir de 18 anos e domínio de noções básicas de Libras (pelo menos três anos de uso).

Abaixo, segue um breve perfil de cada participante, com base nas entrevistas realizadas no período de inscrições (anos 2011 e 2012) e nas observações feitas nos atendimentos. As informações apresentadas têm relevância para a análise e discussão dos dados, por isso optou-se por sua exposição. Os nomes são fictícios, para a preservação da identidade dos sujeitos.

#### **Sujeito 1**

Davi entrou no grupo no 2º semestre de 2010, aos 29 anos. Era solteiro e tinha o ensino médio completo. Não fazia curso superior e estava desempregado. Era católico e frequentador da Pastoral dos Surdos. Quanto à sua etnia, declarou-se moreno. No decorrer dos atendimentos, após discussão sobre preconceito, passou a enunciar-se como negro.

Davi tinha dificuldade de relacionamento com a mãe e os irmãos, tendo recebido atenção e cuidados do pai, recém-falecido. Sua comunicação com a família (ouvintes) ocorria pela língua oral – ele iniciou a oralização aos 10 anos –, leitura orofacial e escrita. Com outros surdos, comunicava-se em língua de sinais (que aprendeu na infância, pela convivência com outros surdos). Não fazia uso de próteses auditivas por não ter se adaptado ao aparelho na infância.

#### **Sujeito 2**

Francisco era solteiro e católico (também frequentava a Pastoral dos Surdos). Ingressou no grupo com 24 anos, no 2º semestre de 2010. Tinha nível superior incompleto (fazia um curso na área de Tecnologia da Informação numa faculdade particular) e não trabalhava.

A comunicação de Francisco dentro da família era difícil, pois apresentava dificuldades na língua oral (apesar de ter sido submetido à oralização desde os 3 anos de idade) e na modalidade escrita. Começou a aprender Libras aos 18 anos. Fazia uso do AASI (Aparelho de Amplificação

---

<sup>21</sup> A psicóloga e o pedagogo tinham conhecimentos básicos em língua de sinais.

Sonora Individual) nos dois ouvidos, desde quando foi diagnosticado, tendo apresentado uma boa adaptação ao aparelho.

### **Sujeito 3**

Patrícia era a integrante mais nova do grupo, tendo ingressado no 1º semestre de 2011, com 19 anos. Era solteira e cursava nutrição numa faculdade particular. Não trabalhava. Sua orientação religiosa era evangélica.

Patrícia, quando ingressou no grupo, apresentava um quadro de crise psíquica e identitária relacionada a um implante coclear no ouvido direito realizado em 2002. Antes disso, fez uso do AASI, mas a adaptação foi ruim. A comunicação dentro de sua família ocorria nas línguas oral e Libras (que aprendeu aos 5 anos).

### **Sujeito 4**

Carlos era católico e frequentava a Pastoral dos Surdos. Ingressou no grupo no 2º semestre de 2010, aos 23 anos. Era solteiro e cursava o ensino médio. Além da surdez, Carlos apresentava uma condição motora que comprometia os movimentos dos membros inferiores e superiores, o que dificultou, no início, a leitura de sua comunicação em Libras.

Em sua família, comunicava-se pela língua oral (só quando necessário) ou em Libras (desde os 8 anos). Fez uso do AASI até os 20 anos, não tendo se adaptado bem – os *barulhos* o incomodavam demais.

Nos início dos atendimentos, Carlos era retraído; quase não participava dos diálogos e, quando o fazia, era sintético. No decorrer dos encontros, porém, foi se mostrando articulado e observador, tendo, algumas vezes, sido requisitado como auxiliador e facilitador da comunicação quando havia *entraves* nos diálogos, especialmente, entre surdos e ouvintes.

### **Sujeito 5**

Antônio era um integrante do grupo pesquisado que se destacava por dois diferenciais: era o único que namorava e é também o único que trabalhava. Ele ingressou no grupo aos 25 anos, no 1º semestre de 2011 e tinha o ensino médio completo. Não fazia faculdade e frequentava a Igreja Adventista do Sétimo Dia.

Em sua família, a mãe e o irmão sabiam pouco da língua de sinais. O pai não sabia. Já usou o AASI, ao qual teve uma adaptação regular. Usava, preferencialmente, a Libras (teve o primeiro contato aos 12 anos), mas recorria à língua oral (iniciou o processo de oralização aos 6 anos) e à escrita quando necessário.



## **Sujeito 6**

Tereza ingressou no grupo aos 32 anos, no 1º semestre de 2011. Era solteira, católica e tinha nível de escolaridade superior incompleto. O fato de ser solteira era motivo de angústia para Tereza, que apresentou uma preocupação excessiva por não ter um namorado.

Ela dizia ter dificuldade de se relacionar com surdos profundos. Na verdade, não queria se relacionar com surdos profundos que não oralizam, uma vez que ela oralizava desde os 5 anos e acreditava que essa seja uma vantagem sobre os demais surdos. Na família, não tinha problema em se comunicar, pois a comunicação era só oral. Ela usava Libras, mas dizia que não precisa. De fato, só se comunicava em Libras com outros surdos, mas oralizava concomitantemente. Começou a aprender língua de sinais aos 11 anos, no contato com outros surdos. Usava AASI desde criança.

Tereza defendia que oralizar era melhor que sinalizar. Ela também acreditava que falava (oraliza) muito bem, pois os ouvintes entendiam o que ela dizia – o que não é verdade, pois sua fala oralizada era incompreensível e ininteligível; seus sinais eram, contraditoriamente, de fácil compreensão.

### **Construção de dados: particularidades do trabalho de campo**

Dentro do que foi delineado nesta pesquisa, as contribuições brasileiras no campo da Psicologia são raras quando o tema é surdez. Segundo Bisol, Simioni e Sperb (2007), predominam investigações sobre linguagem e língua (especialmente métodos orais reabilitadores da fala); desenvolvimento cognitivo (com a utilização de métodos e instrumentos de mensuração); e educação de surdos – com ênfase numa abordagem oralista.

Vale ressaltar que o atendimento da pessoa surda, do ponto de vista terapêutico, quando ocorre, é marcado pela égide clínica, com ênfase no diagnóstico de características afetivo-cognitivas e em prescrições para o trabalho psicológico e educacional. Isso, contudo, ocorre sem um aprofundamento da análise da constituição social dos processos que envolvem a condição da pessoa surda (Góes, 2000). O que se sabe, ainda informalmente (por meio dos contatos com surdos), é que predomina a reabilitação da fala pela oralização. Além disso, observa-se nos relatos informais que os atendimentos clínicos são realizados em língua oral, na maioria das vezes, sem a presença de um intérprete.

Desde 2002, a língua de sinais é reconhecida legalmente no Brasil (Lei nº 10.436/2002), o que significa que os surdos têm garantias de acesso a ela, como direito civil e linguístico, e que as instituições sociais (escolas, hospitais etc.) ficam obrigadas a assegurar a acessibilidade por meio da presença de um intérprete. Apesar disso, os esforços para viabilização desse recurso são pontuais e escassos (Quadros, 2003).

Sabe-se que o papel do intérprete de língua de sinais como mediador semiótico, ou intermediário linguístico, é extremamente necessário. É ele o profissional bilíngue, habilitado na *interpretação e tradução*. Isto é, o intérprete de língua de sinais deve ter conhecimentos tanto em

sua língua e cultura de origem quanto na língua e cultura do surdo, pois faz a transposição da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

Por se tratar de uma interpretação essencialmente presencial (afinal, a língua de sinais é de modalidade visuo-espacial-motora),<sup>22</sup> o intérprete deve ater-se a todos os pontos que estão sendo apresentados pela fonte, como voz, timbre e postura, por meio dos sinais (Tuxi, 2009). Porém, no exercício de sua função, é importante considerar que o profissional intérprete de Libras pode se deparar com muitos desafios; por exemplo, alguns sinais podem ser desconhecidos ou revelar sentidos obscurecidos. Nesses casos, o intérprete busca negociar um significado equivalente com o surdo interlocutor.

Para os objetivos deste estudo, vale ressaltar que o primeiro vínculo estabelecido no *setting* terapêutico partiu da mediação do intérprete, que era a pessoa que tinha proficiência em língua de sinais. Salienta-se que o intérprete participou de todo o processo de preparação das sessões (discutindo os procedimentos), supervisão e orientação do trabalho de campo, bem como de transcrição e análise dos dados.

Os recursos utilizados para a coleta de dados envolveram observação, apuração, análise e discussão do material encontrado no campo (sempre acompanhadas pelo intérprete). As sessões foram registradas em vídeo e áudio (videogravação com utilização de câmera digital), com o devido consentimento livre e esclarecido dos participantes, e, posteriormente, transcritas. Além disso, houve um registro da sessão em diário de campo, no qual a equipe multidisciplinar percorreu e descreveu, de forma sucinta, imediatamente após cada sessão, as observações, percepções e impressões sobre os principais acontecimentos. O diário, somado ao material videogravado, compôs um texto final, com todos os detalhes do trabalho desenvolvido no campo.

Pelos diálogos estabelecidos no *setting* terapêutico, foi possível identificar as alteridades constituídas nos lugares enunciativos de cada sujeito envolvido na pesquisa. Tais posições mostraram onde e como as dessemelhanças se apresentavam, bem como os modos como o *eu* e o *outro* eram representados e considerados. Além disso, o problema da constituição de si a partir do outro (e vice-versa) vinculou-se ao princípio radical de que ser ouvinte é o oposto de ser surdo e/ou ser surdo significa se desenvolver como o diferente do ouvinte. A partir daí, pôde-se identificar dinâmicas enunciativas que evidenciavam diferentes modos de se ver e de ser visto. Dentro desse escopo, destacaram-se três unidades de análise:

- A – Como eu me vejo e o que falo sobre mim (concepções de si);
- B – Como eu sou visto pelos outros (foco nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte); e
- C – Como eu vejo o outro (surdo e/ou ouvinte).

---

<sup>22</sup> Diferente das línguas majoritárias, que são oral-auditivas.

## CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a realização da análise dos processos que envolvem a autoconceituação, foi feito um trabalho minucioso sobre o material construído no campo. Pode-se verificar, a partir das dinâmicas enunciativas emergentes nas interações surdo-surdo e surdo-ouvinte, os modos de se ver e de ser visto pelo outro. Tais dinâmicas não revelavam somente as vivências restritas ao contexto do grupo, pois extrapolavam as esferas cotidianas dos sujeitos pesquisados, em seus múltiplos contatos com o universo ouvinte majoritário e com a comunidade surda. Por meio de intervenções psicoeducativas diretivas, foram identificadas três unidades de análise como relevantes para a exploração da problemática levantada. São elas:

- A – Como eu me vejo e o que falo sobre mim (concepções de si);
- B – Como eu sou visto pelos outros (foco nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte); e
- C – Como eu vejo o outro (surdo e/ou ouvinte).

### **Unidade de análise A: Como eu me vejo e o que falo sobre mim (concepções de si)**

Nesta categoria de análise, buscou-se refletir, a partir de episódios configurados no *setting* terapêutico, os modos de se ver dos surdos – como se percebem e o que falam de si. Tais processos de autoconceituação<sup>23</sup> ocorreram por meio de variadas estratégias psicoeducativas, que tentavam favorecer o diálogo entre os participantes, oportunizando a identificação do conteúdo com as dinâmicas afetivas dos sujeitos pesquisados.

### **Episódio 1 – O que me deixa triste? O que me deixa feliz? O que estou fazendo aqui?**

Nesta sessão, na qual estavam presentes Carlos, Francisco, Davi e Patrícia, foi proposta a seguinte atividade: responder, por escrito, a um questionário com as perguntas *O que me deixa triste?*, *O que me deixa feliz?* e *O que estou fazendo aqui?*. Posteriormente, realizou-se a exposição e a problematização das respostas. O objetivo era favorecer a cada surdo, pelo diálogo entre os participantes, a experiência de falar sobre si mesmo.

Concluída a atividade, foi pedido que, antes da socialização das respostas, cada pessoa comentasse como tinha sido o processo de responder às perguntas. Buscava-se saber o grau de dificuldade de falar/escrever sobre si. Ademais, era importante identificar se alguém do grupo já havia feito uma análise sobre essa temática. Com relação a esse aspecto, Carlos comentou:

*Eu achei difícil (referindo-se à realização da tarefa).*

*Pesquisadora: Por quê?*

---

<sup>23</sup> Essa dinâmica se estabeleceu ao longo de todo o estudo; porém, para facilitar a demonstração dos dados e a compreensão do processo de autoconceituação, foram feitos os recortes em unidades de análise.

*Carlos olhou para cima, pensou e respondeu: O português foi difícil. (Carlos se refere à realização da tarefa escrita).*

*Intérprete: Você achou difícil o português, escrever o português, ou você achou difícil escrever o seu sentimento?*

*Carlos: Eu achei o português difícil. O sentimento, ainda estou tentando essa experiência...*

*Pesquisadora: É a primeira vez que você faz isso?*

*Carlos: Eu já tinha feito isso antes.*

*Pedagogo: Alguém quer falar se achou difícil, como foi falar de sentimentos no papel?*

*Patrícia: Eu achei difícil. Eu escrevo as frases erradas (refere-se ao português escrito).*

*Pesquisadora pede para que a intérprete repita para Patrícia a pergunta feita a Carlos.*

*Intérprete: Lembra que nós pedimos para vocês escreverem sentimentos, raiva, angústia, alegria, tristeza? É difícil falar. E escrever também é! Por exemplo: “Ah, eu tenho inveja...” É difícil mesmo, porque é uma coisa particular. A minha pergunta é a seguinte: é difícil escrever em português, é difícil o português, ou é difícil falar o sentimento? Por exemplo: “Eu sou uma pessoa ciumenta!” Mas eu não falo pra ninguém, eu guardo segredo. Aí, eu escrevo e conto pra todo mundo, “Eu sou ciumenta”. Você acha difícil escrever ou fácil falar de sentimento?*

*Todos ficaram quietos, se entreolhando.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 23, 26/09/11)

No episódio apresentado, pode-se observar que os participantes do grupo, inicialmente, apontam a escrita em português como a maior dificuldade da atividade. Falar de si parece uma tarefa secundária diante do exercício da escrita. A intérprete, além de diferenciar os tipos de dificuldades envolvidas na execução da tarefa, tenta chamar a atenção dos participantes para a reflexão sobre a dimensão subjetiva da proposta, ou seja, falar sobre si. Mas, mesmo em sessões subsequentes, observou-se que era muito difícil os surdos falarem sobre si.

Sabe-se que a maioria dos surdos apresenta dificuldade com a leitura e a escrita em língua portuguesa. Góes (2000), em sua investigação sobre a linguagem escrita de alunos surdos, aponta como um dos principais motivos das limitações a questão da mediação social da aprendizagem, em especial, as práticas pedagógicas. Para ela, a dificuldade na escrita não se deve à condição da surdez (como impossibilidade de ouvir), mas às práticas pedagógicas, que, em geral, são pensadas para e a partir do sujeito ouvinte. A autora observa que o aluno surdo, na tentativa de aprender a ler e escrever, carrega a tarefa adicional (impossível) de ter pleno domínio da língua majoritária oral.

Góes explica que os modos de construção do texto escrito sugerem que os sujeitos não demonstram haver internalizado plenamente a própria estrutura narrativa, uma vez que a linguagem

escrita possui interfaces com a oralidade e o surdo *senalizado*<sup>24</sup> apresenta uma escrita baseada em sinais.

Sem dúvida, a dificuldade em se apropriar da escrita (como lugar de expressão e representação de si, do outro e do mundo) traz prejuízos ao longo da vida do surdo em diversos aspectos. Esse elemento, quando articulado à dificuldade de composição da estrutura narrativa, parece trazer implicações para o processo de autoconceituação do surdo – processo esse que remonta às dificuldades dos surdos no acesso à língua de sinais. Ou seja, a dificuldade com a escrita está diretamente relacionada com a aprendizagem tardia da língua de sinais e com o pouco contato com outros surdos com maior proficiência na língua (Lacerda, 1998; Lodi, 2005; Sá, 2006; Sacks, 1998; Silva, 2006; Skliar, 1997).

Silva (2001), em sua pesquisa sobre a construção de sentidos na escrita do aluno surdo, salienta que a inserção em um sistema simbólico e semiótico está diretamente relacionada à constituição subjetiva, na medida em que a realidade histórica e cultural e a língua constituem dialeticamente a consciência (psiquismo). Desse modo, falar de si não é dominar mecanicamente um sistema linguístico pela articulação de palavra. É, antes disso, fazer uso das palavras desse mesmo sistema, pelo processo de apropriação dos significados construídos culturalmente – como poderá ser visto a seguir.

## **Episódio 2 – É difícil falar de mim**

Em razão da dificuldade dos surdos em falar de si, depois de três sessões, decidiu-se ampliar o caráter reflexivo das perguntas. Com a presença de Antônio, Carlos, Francisco e Davi, buscou-se instigar processos enunciativos reveladores da forma como os componentes do grupo se viam. Para tanto, foram elaboradas as seguintes perguntas para discussão coletiva: *Como sou?*, *Quem se parece comigo no grupo? Por quê?* e *Quem é diferente de mim no grupo? Por quê?*.

*Pedagogo explica:*

*- Então, eu queria saber de vocês o que vocês acharam da atividade. De modo geral, se ocorreu alguma dificuldade, qual foi a dificuldade, se vocês acharam fácil, e por quê. Gostaria que vocês comentassem um pouquinho da atividade. Se gostaram, se não gostaram. (...) Queria ouvir um pouquinho.*

*Carlos: Eu achei difícil. Organizar, falar de nós mesmo. É um pouco difícil organizar os pensamentos e colocar isso no papel. É ter uma coerência do que estamos escrevendo. Achei isso um pouco difícil.*

*Pedagogo: E por que você acha que é difícil falar de você mesmo?*

---

<sup>24</sup> Oposição linguística, identitária, cultural e, portanto, ideológica, ao surdo *oralizado*. Isto é, o surdo que possui como língua prioritária a língua de sinais.

*Carlos: Porque assim... nós temos coisas ruins e coisas boas. Sentimentos ruins e sentimentos bons. E também colocar uma história de vida no papel... Aí, é um pouco complicado. É muita coisa para se colocar no papel.*

*Pedagogo: Ok. Davi (pedagogo pede para Davi falar).*

*Davi: Colocar nosso sentimento no papel é complicado. Eu achei muito difícil. É muito pessoal aquelas perguntas, eu não achei fácil. Eu não entendia muitas vezes.*

*Enquanto isso, Antônio, que ainda estava respondendo às perguntas, foi interpelado pelo pedagogo.*

*Pedagogo: Pergunta para o Antônio se já deu... (pede à intérprete que pergunte a Antônio).*

*Intérprete: Por exemplo, nós estamos discutindo aqui [...] sobre nossos sentimentos. O que você acha mais difícil, Antônio, é a escrita do português ou, por exemplo, você colocar o seu sentimento no papel? O que é mais difícil pra você?*

*Antônio: Acho que é mais difícil, pra mim, falar sobre mim mesmo. Sobre a minha vida, sobre mudanças que eu tive, sobre sentimentos, minha relação com as pessoas. Colocar meus sentimentos para fora. A relação que eu tenho que facilita ou dificulta o meu desenvolvimento, a minha personalidade, o diálogo que eu tenho com os outros. Por exemplo, a relação com as pessoas é normal, mas colocar isso no papel eu acho mais difícil.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 28, 07/11/11)

Ambas as dificuldades, escrever e falar de si, apesar de distintas, estão diretamente relacionadas com questões linguísticas, pois implicam o conhecimento, a proficiência e a inserção eficaz num sistema semiótico e simbólico. Entretanto, pode-se dizer que as contribuições da Psicologia são escassas quando o assunto é um espaço para atendimento ou acompanhamento psicológico no qual os surdos possam falar de si. Raramente se encontram estudos que tragam relatos ou pesquisas sobre atendimento psicoterapêutico com surdos, especialmente no Brasil. Isso se deve, em parte, ao fato de os atendimentos não serem, em sua maioria, realizados em língua de sinais ou com a participação de intérpretes.

Nesse sentido, Harvey (2003) defende que o componente mais óbvio para a adesão do surdo à terapia é o uso do mesmo modo de comunicação pelo surdo e pelo terapeuta, para que se estabeleça uma correspondência comunicativa, um vínculo. Como essa não é uma prática comum, não há, no Brasil, produções científicas expressivas sobre atendimentos a surdos em língua de sinais. As poucas publicações encontradas situam-se no campo da psicologia, psiquiatria ou psicanálise lacaniana e trazem contribuições quanto às narrativas biográficas de surdos no que tange a aspectos como identidade, sexualidade, afetividade, etc. (Bisol & Sperb, 2010). Isso significa que o interesse por relatos biográficos de surdos, produzidos em língua de sinais, tem sido

configurado para estudar os processos de construção da subjetividade, oportunizando ao surdo criar narrativas sobre si.

Os surdos investigados na presente pesquisa tiveram a oportunidade de falar sobre si, pois contaram com a presença de uma profissional intérprete – primeira pessoa com a qual estabeleceram vínculo. Além disso, o espaço e o caráter coletivo do atendimento lhes proporcionaram a oportunidade de falar, de ter voz em sua própria língua. Mas, mesmo assim, pode-se evidenciar, no episódio destacado acima, que essa tarefa é muito difícil. A maioria dos surdos pesquisados aprendeu a língua de sinais tardiamente.

Há uma dificuldade real em usar as palavras e expressar adequadamente os sentimentos. Davi revela essa dificuldade: “(...) É muito pessoal aquelas perguntas, eu não achei fácil. Eu não entendia muitas vezes”. Esse parece ser o primeiro entrave para o processo de autoconceituação. Afinal, como é possível falar de si se o surdo não tem repertório para se expressar em sinais? Se não sabe os sinais? Além disso, a complexidade da tarefa aumenta porque “pôr sentimentos para fora”, como afirma Antônio, expor-se, é realmente um exercício pouco usual para os componentes do grupo.

### **Episódio 3 – Meu defeito**

Os participantes do grupo haviam retornado de férias. O objetivo da sessão era retomar a discussão levantada no último encontro, sobre semelhanças e diferenças na família (*Quem se parece comigo? Quem é diferente de mim?*). Estavam presentes na sessão: Carlos, Davi, Patrícia e Francisco.

Entre os comentários, a posição de Patrícia chamou a atenção do grupo de atendimento. De fato, em diferentes situações em que foram explorados diversos modos de se ver, a necessidade de compreender o significado da palavra *defeito* emergiu do grupo. Patrícia, então, depois de falar sobre o defeito da sua mãe (para ela, a mãe era chata), foi instigada a falar de um defeito próprio.

A equipe terapêutica imaginava, em razão de uma sessão anterior (ver episódio 9), que Patrícia fosse falar sobre uma mancha no rosto que muito a incomodava. Mas ela surpreendeu a todos ao falar sobre a surdez. Inicialmente, ela hesitou em desenvolver a questão, mas, depois, verbalizou claramente o que considerava ser seu defeito. Ou seja, um dos modos de se ver...

*Pesquisadora: Então, me fala um defeito seu (dirigindo-se a Patrícia).*

*Patrícia: Eu sou calma (verbaliza na língua oral e em sinais.).*

*Intérprete: Mas calma? Calma é qualidade, é bom! Agora, pensa aí, olha pra você. Um defeito seu! Algo que você fala: “Poxa, preciso mudar, preciso melhorar!” (...)*

*Carlos repete o sinal de qualidade. Patrícia fica imóvel e olha fixamente para a intérprete.*

*Intérprete: Defeito, você tem?*

*Patrícia responde afirmando positivamente com a cabeça.*

*Intérprete: Quer falar?*

*Patrícia: Não (verbaliza oralmente e balançando a cabeça).*

*Pesquisadora: Não quer falar o defeito?*

*Intérprete: Quer guardar aí (a intérprete pergunta a Patrícia se quer guardar sua resposta para si)?*

*Patrícia responde afirmando positivamente com a cabeça.*

*Intérprete: Vocês querem saber qual o defeito dela? (A intérprete socializa a questão porque todos os outros surdos já haviam se exposto coletivamente. De fato, havia sido acertado pelo grupo, previamente, a participação de todos).*

*Intérprete: Pergunta pra ela. (A intérprete pede a mediação de Carlos).*

*Carlos: Você é brigona, tem problema? Tem problemas na família?*

*Patrícia: Não, não tenho problemas em minha família, não.*

*Pesquisadora: Você é nervosa?*

*Patrícia: Não, não sou nervosa. Sou calma sempre! (surda sinaliza).*

*Intérprete: É calma.*

*Carlos: Seu pai e sua mãe brigam?*

*Patrícia: Minha mãe, às vezes. Meu pai é mais tranquilo, mais calmo.*

*Carlos: Entender (surdo sinaliza).*

*Intérprete: Então, você não quer falar sobre seu defeito?*

*Patrícia responde que não balançando o dedo indicador da mão direita e a cabeça.*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Carlos: Vida dela (surdo sinaliza).*

*Patrícia sorri e fica olhando fixamente para a intérprete.*

*Pesquisadora: Por que não quer falar o defeito?*

*Patrícia põe a mão esquerda no queixo e olha para o lado direito. Volta a fitar a intérprete.*

*Intérprete: Tem vergonha?*

*Carlos: Aqui, nós temos um código de ética. Ninguém vai falar sobre você lá fora. Aqui, os problemas são nossos, não são dos outros. Mas temos que falar.*

*Pedagogo: Bom, já que ela não quer falar, dá um motivo para não querer falar.*

*Intérprete: Não quer falar, ok, mas por que não quer falar? – reiterando a fala do pedagogo.*

*Patrícia: Porque... Porque nascer surda (surda sinaliza).*

*Intérprete: Você nasceu surda?*

*Carlos ri. Patrícia fica sem graça.*

*Francisco: Engraçado (surdo sinaliza).*

*Intérprete: Então, você acha que seu defeito é a surdez?*



*Patrícia: confirma (balança afirmativamente com a cabeça).*

*Intérprete: Aaaaaaah!*

(...)

(Dado transcrito, sessão 30, 23/01/12)

Ter nascido surda, segundo Patrícia, é um defeito que se apresenta em situações cotidianas. Patrícia, realmente, não consegue uma comunicação efetiva com seus pares imediatos e com os ouvintes. Ela é surda. Ser surda é ser *menos* socialmente.

No capítulo I da presente pesquisa, a deficiência é representada sob a forma de alguns atributos: estigma, defeito, diferença, etc. Nessa discussão, Goffman (2004) afirma que o indivíduo com *defeito* torna-se diferente dos outros (estigma). O autor considera que os papéis atribuídos a esse sujeito apontam para a estigmatização como um processo relacional (como o outro me vê). Isto é, o “atributo que estigmatiza alguém confirma a normalidade de outrem” (p. 13).

Isso significa dizer que tanto a palavra *defeito* quanto a palavra *estigma* recebem uma significação social e cultural pejorativa. Ao mesmo tempo, o sujeito estigmatizado torna-se vulnerável ao que os outros entendem como defeito. Aquilo que o outro entende como um defeito passa a fazer parte da própria subjetividade da pessoa – o que sou.

Segundo Kassar (1999), é no âmago das relações que as pessoas vão sendo marcadas nos discursos sociais e inter-subjetivos. Tais discursos, em termos bakhtinianos, são ideológicos e produzem subjetividades, na medida em que é na relação *sígnica* (com o outro) que a consciência se constitui. O modo como me vejo está diretamente relacionado à forma como sou visto pelo outro. Sobre isso, Oliveira (2003, p. 35) comenta:

“Se o percurso da constituição da consciência é social e histórico, Bakhtin ressalta que para o sujeito ele nem sempre é reconhecido. Interessado no processo pelo qual o “outro” interfere na/constitui a consciência, Bakhtin enfatiza o movimento de apreensão e transformação das palavras alheias em palavras próprias. Um movimento que, segundo ele, revela o processo de monologização da consciência (...) na medida em que, internalizadas, as palavras dos outros se tornam palavras próprias.”

Para além disso, a dimensão ideológica do signo, em Bakhtin, torna a discussão sobre a formação social da subjetividade ainda mais complexa, pois envolve, necessariamente, a compreensão de que a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo no curso das relações sociais.

A cultura é a esfera em que indivíduo percebe e sente diretamente sua deficiência. Nesse sentido, Vigotski, ao abordar a relação dialética que envolve o social e o individual, considera que o sujeito se constrói em uma interação constante com o contexto sócio-histórico que o circunda. A

constituição da subjetividade se funda a partir das experiências “alteritárias” historicamente determinadas. Para o autor, como dito anteriormente, a deficiência gera um sentimento de *menos-valia*, que, por sua vez, acarreta uma posição psicológica em que a deficiência (ou o *defeito*) determina o desenvolvimento da pessoa deficiente.

Sendo assim, o modo como o outro me vê e o modo como me vejo são processos interligados que estão no cerne do processo de autoconceituação. Ou melhor, de coconceituação. Isso, no caso do surdo, tem relação direta com a maneira como ele se coloca na sua relação com a sociedade majoritária ouvinte.

Botelho (2009) faz uma análise sobre a leitura autodepreciativa que sujeitos surdos oralizados fazem de si mesmos. Em seu texto, ela traz trechos de entrevistas realizadas com essas pessoas, um dos quais chama atenção pela semelhança com a fala de Patrícia (“*meu defeito é ter nascido surda*”). A surda entrevistada (oralizada) aceitava suas dificuldades na comunicação oral como parte de sua identidade, mas se degradava e negava pelo mesmo motivo. Na ocasião, a entrevistada se dirigia à pesquisadora:

*Eu acho que você fica... (gesto repetitivo junto ao tórax, representativo de imposição) entra... na minha vida, você vai saber o que aconteceu com minha vida. Eu não gosto. (...) Você me pesquisa porque sou surda. (...) Você me pergunta porque sou surda. Eu não podia ser surda! Se não tivesse surda, não tem trabalho. Minha mãe briga quando eu não entendo, ser surda dá muito problema!!! Se eu não fosse, dava menos trabalho, dá menos problema... Eu posso ser igual às outras! Eu quero ser igual às outras! (p. 154-155)*

Witkoski (2009), por sua vez, alerta que o olhar preconceituoso do outro (ouvinte) favorece o processo de *autopreconceito* do surdo. Para a autora, muitas vezes, o surdo tenta se *ajustar* à sociedade ouvinte por sua *autonegação*, buscando identificar-se com o ouvinte ao tentar ser um deles. Os surdos identificados nesse processo procuram um mecanismo de defesa, que, por sua vez, transforma-se em um ataque à própria identidade. Ao mesmo tempo, é a partir dessas contradições “alteritárias” nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte que o surdo vai sendo coconstituído.

Os surdos pesquisados venceram um grande desafio: conseguiram falar de si. Entretanto, em diversos momentos do atendimento, os sujeitos alegaram a solidão como definidora de uma forma de estar no mundo. O episódio a seguir explicita essa situação, recuperando, especialmente, os enunciados produzidos por Carlos e Davi.<sup>25</sup>

#### **Episódio 4 – Estar, sentir-se ou ficar sozinho(a)**

O estar, sentir-se ou ficar sozinho surgiu de forma bastante enfática quando os participantes responderam o que os deixava tristes (sessões 23 a 26) e tentaram definir-se (autoconceituar-se)

<sup>25</sup> Estavam presentes nessa sessão Patrícia, Davi, Antônio, Carlos e Francisco.

como são (sessões 27 a 29). Isso pode significar a falta ou o pouco contato com seus pares, pois os surdos falaram de situações em que não tinham com quem conversar. Compreende-se que, em seus cotidianos, eles não têm com quem falar em sua língua, especialmente no ambiente familiar. Carlos, ao responder o que o deixava triste, disse:

*O que me deixa triste são algumas pessoas que usam drogas. Amigos meus, assim, que eu vejo. A questão das drogas. Me deixa triste, às vezes, ficar sozinho. Pessoas nervosas.*

*Intérprete: Vamos elencar o que ele falou aí, né? Ficar em casa sem fazer nada te deixa triste?*

*Carlos: Ficar sozinho.*

*Intérprete: Ok. O que é ficar sozinho pra você? Ficar sozinho é não ter namorada?*

*(...)*

*Intérprete continua: Por exemplo, o Antônio não é sozinho porque ele tem uma namorada. (Carlos aponta para Antônio com a mão) É? Então você se sente sozinho porque não tem namorada?*

*Pedagogo: Qual o significado desse sozinho do Carlos?*

*Intérprete: O que significa ficar sozinho?*

*Pedagogo: É sozinho, sozinho em casa, sem ninguém pra conversar, ou sozinho sem namorada?*

*Carlos: Eu tenho amigos, pessoas com quem eu converso, sim, me divirto e é bom.*

*Intérprete: Mas, por exemplo, se você tivesse uma namorada, você acha que esse “sozinho” acabaria?*

*(Carlos olha pra cima. Todos olham para Carlos, aguardando a resposta).*

*Carlos: Sozinho (surdo sinaliza). Em casa ruim.*

*Intérprete: O que é ruim em casa?*

*(Antônio folheia os papéis na prancheta)*

*Carlos: Não tem conversa, não tem diálogo. Por isso, procuro algumas coisas para fazer. Por exemplo, o CAS (referindo-se ao Centro de Apoio ao Surdo – Secretaria de Educação do Distrito Federal).*

*Francisco olha para baixo, para as respostas em sua prancheta, e põe a mão na cabeça.*

*Pedagogo: Então esse “sozinho” do Carlos é “estar cheio de gente em volta, mas essas pessoas não conversam com Carlos”, é isso?*

*(Francisco ergue a cabeça em direção à intérprete)*

*Carlos: É, quando se tem uma pessoa que sabe língua de sinais é bem interessante.*

*Pedagogo: Se, em casa, os seus pais falassem Libras, você acha que seria melhor? Você acha que deixaria de ser sentir sozinho?*

*Carlos: Eles sabem um pouco língua de sinais. Minha mãe sabe mais. (Francisco cobre a boca com a mão esquerda) Mas eu acho que por enquanto está normal. O português sinalizado ali vai dando para levar.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 24, 10/10/11)

Em seguida, Davi respondeu sobre o que o deixava triste. Ele também mencionou a questão de sentir-se só.

*Intérprete: O que te deixa triste?*

*Davi inicia sua resposta segurando a prancheta com a mão esquerda, enquanto sinaliza com a mão direita e fala sobre brigas antigas com o irmão.*

*Intérprete: É, espera aí (pede a Davi que pare). Põe assim (demonstra que a prancheta deve ficar no colo de Davi, deixando suas mãos livres). Obrigado.*

*Pedagogo: O que deixa o Davi triste hoje?*

*Davi: Quando estou sozinho.*

*Pedagogo: Mas sozinho, sozinho sem ninguém, ou o “sozinho do Carlos”, que é quando ele está em casa, mas ninguém conversa com ele?*

*Davi: Quando estou sozinho e não tenho ninguém para conversar. Quando não tenho um amigo surdo, por exemplo. Isso me deixa triste. Eu preciso ir à irmã Helena,<sup>26</sup> no encontro de surdos e... às vezes isso me deixa triste, por não ter uma pessoa perto de mim. E, aí, eu procuro uma ajuda, uma resposta, uma ajuda, quando vou à igreja, quando vou à missa, por exemplo.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 24, 10/10/11)

O que foi mencionado por Carlos e Davi significa que ambos têm pouco ou não têm, assim como os demais, qualquer contato com seus pares imediatos no cotidiano. De fato, dentro do núcleo familiar, os membros ouvintes pouco ou nada sabem da língua de sinais. Os surdos não têm com quem conversar. Por isso, estar em lugares onde possam encontrar com outros surdos tem um sentido social e afetivo, de pertencimento.

Para Dalcin (2006), mesmo depois que o surdo tem acesso à língua de sinais e torna-se usuário dela, “momento no qual passa a ter condições de interpretar, de se narrar e não apenas de ser interpretado e narrado” (p. 211), o núcleo familiar mantém a língua oral como prioritária. Esse fato, para a pesquisadora, revela a tentativa de evitar o confronto com a diferença, levando a família a realizar um movimento de afastamento, excluindo o membro surdo lingüística e

<sup>26</sup> Alguns surdos sinalizam “Irmã Helena” se referindo não somente à irmã responsável pela Pastoral dos Surdos em Brasília, mas também ao INOSEB (Instituto Nossa Senhora do Brasil), local onde ocorrem as missas, os encontros, as reuniões e os eventos da Pastoral.

culturalmente. Com essa exclusão, os surdos apresentam dificuldade em compartilhar experiências com seus familiares e passam a vivenciar o isolamento completo no ambiente familiar. Laborit (1994, p. 50), autora surda, adverte:

“(...) Exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas.”

Assim como Laborit, os surdos investigados, ao falarem de seus contextos familiares, expressaram sentimentos de isolamento. Em seus relatos, afirmaram que a família é diferente (deles), que não há compreensão, mas desentendimentos; e que não têm com quem conversar.

Em decorrência do isolamento, do sentimento de rejeição familiar, é comum o surdo reagir de forma apática ou agressiva (sentir-se nervoso). No entanto, isso é sempre interpretado, numa inversão perversa da lógica, como decorrente da surdez, e não da violência à qual é submetido (Witkoski, 2009), como poderá ser visto no episódio a seguir.

### **Episódio 5 – O que te deixa nervoso?**

Na sessão 25, Carlos, ao relatar para o grupo o que o deixava triste, começou a falar que estava vivendo problemas familiares e que, por isso, não estava se sentindo muito bem. Sua autoestima estava abalada, informou ao grupo. Ele se sentia nervoso e preocupado com a própria saúde. Diante dessa colocação de Carlos, a pesquisadora decidiu explorar aspectos da vida cotidiana dos participantes que os deixavam nervosos.

Davi disse, imediatamente, que a relação com o irmão era um grande problema. Antônio e Tereza afirmaram que os desentendimentos com seus pais os deixavam nervosos. Francisco, por sua vez, afirmou que nunca fica nervoso, ao contrário das outras pessoas. Porém, relatou um momento de nervosismo: quando submetido às sessões de fonoaudiologia.

*Intérprete: O que o deixa nervoso, Francisco?*

*Francisco comentou situações nas quais outras pessoas são ou ficam nervosas (situações inespecíficas).*

*Pedagogo: Vou fazer outra pergunta para o Francisco... Francisco, eu quero que você tente conceituar essa palavra para a gente (...). O que é ser nervoso?*

*Pesquisadora: Ou se sentir, ficar nervoso...*

*Pedagogo: Uma pessoa nervosa, como que é uma pessoa nervosa?*

*Francisco: No passado, eu me senti um pouquinho nervoso.*

*Intérprete: Quando? Por que você ficou um pouquinho nervoso, por quê?*

*Francisco: Eu ficava muito tempo na “fono” (referindo-se a fonoaudióloga)... falando, falando, falando.*

*Intérprete: Aí, entendeu, é um exemplo! (Carlos comemora). Entendeu, é um exemplo o seu: “Na fono, nervoso... falava, falava, falava” (a intérprete repete os sinais de Francisco). Deixava você nervoso, ok? Então, você falou que na fono você ficava muito tempo, tempo, tempo... e ficava nervoso (a intérprete fala oralmente e em língua de sinais).*

*Pesquisadora: Agora, o exemplo: o que acontecia, lá na fono, que deixava você nervoso? Por que você ficava nervoso?*

*Francisco: Eu, às vezes, esquecia a água, por exemplo... Eu sempre esquecia a água. Então, minha garganta doía, ficava seca e eu não podia sair pra beber água. Então, às vezes, isso me deixava um pouco nervoso.*

*Pedagogo: Mas... é só a água? E os exercícios da fono?*

*Francisco: Porque demorava muito, secava e, às vezes, doía um pouco. E os músculos da minha garganta se contraíam e eu suava e precisava de água ali! Não tinha água!*

(...)

(Dado transcrito, sessão 25, 24/10/11)

Além de Francisco, Tereza e Davi também tinham passado pelo processo de oralização, mas somente Francisco e Tereza oralizavam no grupo, ao mesmo tempo em que sinalizavam. Segundo a entrevista de demanda, realizada no ato da inscrição para participar do grupo, Francisco começou a aprender Libras (somente) aos 18 anos (ele tinha 24). Sua iniciação na língua oral ocorreu aos 3 anos.

O uso simultâneo da língua de sinais e da língua oral constitui uma forma de comunicação usada por alguns surdos na interação com ouvintes. Sobre esse aspecto, Lacerda (1998) adverte para o surgimento de problemas na relação entre oralidade e sinalização. A língua de sinais possui regras próprias, bastante diferentes das da língua oral. Uma não pode sobrepor-se à outra. A construção de uma frase em sinais apresenta peculiaridades no que diz respeito à sequência de elementos. Isso difere da oralidade.

Segundo Sá (1999), a abordagem educacional oralista visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte como única possibilidade linguística e do modo mais semelhante possível ao modelo ouvinte. Associa-se a esse processo o uso de leitura orofacial e de AASI para a ampliação dos resíduos auditivos.

Mais que isso, a abordagem oralista é um conjunto de práticas de reabilitação ou curativas oferecidas e até mesmo impostas aos surdos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da *anormalidade*. Nesse processo, os campos da medicina (discursos biomédicos) e da educação (práticas educacionais) compõem o universo de *docilização* dos surdos, que devem, controversamente, habitar sociedades não bilíngues (Diniz et al., 2009).

Botelho (2009), ao analisar algumas relações entre oralização e identidade, como forma de compreender os processos subjetivos (ou de subjetivação) de sujeitos surdos oralizados, traz narrativas que revelam, no processo linguístico, educacional, cultural e psicológico de oralização, temor e punições, preconceito linguístico, autodepreciação, preocupação com o desempenho da fala oral, etc.

Em especial, ela apresenta a enunciação de um surdo adulto, pai de uma criança surda, que, ao narrar suas memórias, revela um teor de temor e punição, mas que (co)constituiu a noção de que valia a pena aprender a falar oralmente. Ele disse: “Professor ensina (sinal de falar) muito bem. Bravo, ensina... *Não fala, bate cara*. Era bom, mas pouco tremendo... Mas era bom... Mais bem... educado” (p. 150).

Botelho acrescenta informando que o professor segurava o rosto do surdo e, se ele não falasse, batia nele. A autora também traz a fala da mãe do surdo aqui analisado: “A gente era trabalhado para que dissesse que não entendeu o que ele queria, mesmo que fosse fácil, *às vezes, trazia pra ele até um pouco de nervo (...)*. Mas ele tinha que falar alguma coisa” (p. 150).

Nesse contexto, é possível haver surdos que consideram a língua da comunidade ouvinte como *sua própria língua*, mesmo que em número reduzido (Sá, 1999). Sendo assim, o aprendizado de língua de sinais não pode ser desejado pelo sujeito surdo, que, ao longo do processo de socialização, aprende a recusar a surdez e a considerar que a língua de sinais não é parte de sua identidade ou subjetividade (Botelho, 2009). As razões principais estão no âmbito das representações simbólicas, portanto ideológicas, que eles têm do *ser ouvinte* e no valor excessivo que conferem à fala oralizada. Falar torna-se sinônimo de ser pessoa, e aprender a falar significa *devolver* ao surdo sua *condição humana* (Botelho, 2009).

A negação da surdez é enunciada no e pelo discurso da oralização/ouvintismo. Em sua análise sobre o processo de construção de significado na aquisição da língua de sinais em surdos adultos, Martins (2010) destaca que as barreiras ao desenvolvimento do indivíduo são colocadas pelo contexto social, na medida em que as criações culturais estão preparadas para um tipo denominado *normal*, cujas ferramentas biológicas são compatíveis com as ferramentas culturais. Porém, aqueles que se encontram fora dessa *normalidade*, como o surdo que não acessa a língua na modalidade oral, deveriam contar com modificações nas relações socioculturais, âmbito onde suas marcas, limitações e contradições se evidenciam.

### **Unidade de análise B: Como eu sou visto pelos outros (foco nas relações surdo-surdo e surdo-ouvinte)**

Os modos como os surdos são vistos por seus interlocutores (surdos ou ouvintes) também dizem respeito ao modo como se veem. Os discursos sociais que se articulam aos modos de ser ressoam em suas enunciações e expressam quem e o que são para os outros. Nesse sentido, pôde-se identificar, ao longo do trabalho investigativo e a partir dos recortes extraídos do *setting*

terapêutico, a emergência do discurso hegemônico ouvintista sobre a surdez, que se configura como forma de exclusão social pelo defeito.

### **Episódio 6 – Francisco no ônibus**

O objetivo da sessão, entre outros, era a socialização das respostas à pergunta *O que me deixa triste?*. Estavam presentes, além da equipe, Francisco, Carlos, Antônio e Davi. Ao socializar o que o deixava triste, Francisco narrou a problemática enfrentada por ele com relação à surdez. Francisco contou que se sentia desprezado e, portanto, deficiente.

Ele lembrou que as políticas públicas reservam o direito a assentos em transportes públicos para portadores de necessidades especiais, mas a maioria das pessoas não respeita tal direito. Observou, ainda, uma segregação entre surdos e ouvintes. Em seu relato, verifica-se uma situação na qual o surdo está submetido – um processo contraditório e dramático de inclusão-exclusão.

*Intérprete: (...) Você vai responder as coisas que te deixam triste...*

*Pedagogo: O que você escreveu aí? (referindo-se ao papel de respostas).*

*Intérprete: O que você escreveu no papel?*

*Francisco: Deficiente (surdo sinaliza).*

*Intérprete: Os deficientes te deixam triste?*

*Francisco: Triste (surdo sinaliza).*

*Pesquisadora: Por quê?*

*Intérprete: Por quê?*

*Francisco: Porque os surdos e os ouvintes vivem segregados, vivem separados.*

*Pedagogo: Mas por que eles vivem separados, Francisco?*

*Francisco: Por exemplo, as pessoas desprezam os deficientes dentro do ônibus. Tem lugar que é reservado só pra ele, e as pessoas não respeitam isso.*

*Intérprete: Isso te deixa triste? Ok.*

*Pedagogo: O que mais te deixa triste, Francisco?*

*(...)*

*Pedagogo: O que mais deixa o Francisco triste, mais coisas. Só uma coisa te deixa triste?*

*Francisco: O que me deixa triste? Quando há separação entre ouvintes e surdos. Dentro do ônibus, onde há essa separação entre os normais, as pessoas normais e os deficientes.*

*Pedagogo: E você se sente desprezado?*

*Intérprete: Você se sente desprezado por ser surdo? (completa a pergunta do pedagogo nas duas línguas)*

*Francisco: Sim.*

*Pedagogo: Em que momento?*

*Intérprete: Algumas pessoas já te desprezaram porque você é surdo?*



*Francisco: Sim.*

*Intérprete: É no ônibus?*

*Francisco: Sim.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 24, 10/10/11)

Perlin e Quadros (2006), em sua colaboração sobre as discussões atuais acerca dos encontros e das contradições “alteritárias” entre surdos e ouvintes, argumentaram que “a afirmação das diferenças está continuamente especificada por meio das narrativas dos surdos e é colocada de forma ainda mais marcada no dia a dia” (p. 177). Ou seja, na condição de ser surdo ainda prevalece o estigma de ser deficiente, de não conseguir a normalidade e de violá-la.

Marin e Goés (2006) coletaram depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos em atividades cotidianas. Em pesquisa realizada sobre as maneiras de participar dos circuitos explorados por diferentes segmentos da população (trabalho, casas comerciais, serviços públicos etc.), as autoras identificaram que situações triviais para os ouvintes são muito complicadas para aqueles que não ouvem. Há problemas no trabalho, preconceitos e escassez de oportunidades, e isso deixa os surdos indignados.

Contudo, o que chama atenção é que, nos relatos, aparece fortemente um conformismo com os entraves sociais. De uma maneira geral, os surdos não contestam os empecilhos que se apresentam; eles tendem a aceitar e a culpabilizar a surdez pelas limitações vivenciadas. As dificuldades comunicativas, que emergem no convívio social (por exemplo, ir a uma consulta médica), é uma dependência vista como natural, pois o surdo se entende como locutor não fluente.

Para as autoras, esse cenário é “(...) efeito da histórica relação de poder ouvinte-surdo e a assimilação (no sentido dado por Bakhtin) de discursos que naturalizam a inferioridade do surdo. Isto é, a forma como esses surdos se percebem hoje reflete a internalização de suas experiências em diferentes coletivos” (p. 244). Essa situação tem uma relação direta, conforme salientam as autoras, com o que Vigoski afirma: “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo” (2000, citado por Marin & Góes, 2006, p. 244). As autoras consideram que a eliminação de barreiras atitudinais e de comunicação implica o enfrentamento de questões concernentes às relações de poder entre surdo e ouvinte e não pode ser concebida como uma soma de iniciativas localizadas.

O que Francisco traz em sua enunciação é que ele, surdo, se sente à parte, desprezado, segregado e anormal em relação ao ouvinte. Sendo assim, não são os deficientes que o deixam triste, mas o fato de ser definido social e culturalmente como um. Ademais, é comum o surdo também ser significado como doente pelas mesmas vozes, pelos mesmos discursos hegemônicos que o colocam no lugar de deficiente, como veremos no episódio a seguir.

### **Episódio 7 – Quem sou eu em minha família (parte 1)?**

As quatro últimas sessões da pesquisa foram dedicadas a um trabalho com fotografias, memórias e narrativas. Os participantes Carlos, Davi e Francisco trouxeram, conforme solicitado, uma foto de quando eram bebês, uma foto na escola, uma outra da adolescência e uma foto da (ou em) família. Cada um recebeu uma cartolina preta para montar um *álbum* com as quatro fotos. O objetivo era que eles contassem histórias referentes às fotos, o que evocaria narrativas sobre si permeadas pela necessidade do relato biográfico. Ao comentar sua foto quando era bebê, Francisco relatou:

*Quando eu era bebezinho, eu recebia muito carinho da minha mãe. Eu era muito amado, as pessoas tinham compaixão de mim. Minha mãe gostava muito de mim, cuidava muito de mim, cuidava muito mesmo, me protegia, era muito bom.*

*Pedagogo: Ele usou compaixão? (O pedagogo confirma com a intérprete se o sinal usado corresponde à compaixão).*

*Intérprete: Esse aqui é o sinal de dó (a intérprete repete o sinal de compaixão/piedade/dó feito por Francisco). Mas nesse contexto é compaixão, não é?*

*Pedagogo: Por que as pessoas tinham dó do Francisco?*

*Francisco: Porque eu sou doente.*

*Pedagogo: Qual é a doença do Francisco?*

*Intérprete: Você é doente?*

*Francisco: Eu sou surdo.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 37, 21/05/12)

Ao narrar que recebia compaixão, Francisco recordou-se de uma sensação de ser cuidado como um doente, como se o fato de ser surdo fosse um mal, algo que lhe trouxesse sofrimento e o fizesse ser digno da piedade das pessoas.

O diagnóstico de surdez leva a maioria das famílias, num primeiro momento, ao sentimento de luto pela morte simbólica de seu filho idealizado. A partir daí, a forma como cada membro familiar irá vivenciar a experiência da surdez (nas interações intrafamiliares) influenciará na constituição e no desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito surdo (Kelman et al., 2011). Os pais ouvintes de filhos surdos, assim como os pais de filhos que apresentam alguma condição física, sensorial, psicológica, mental ou comportamental (*a criança inesperada*), ao tomarem conhecimento da *deficiência* de seu filho, desenvolvem uma preocupação que os afeta de forma intensa (Falkenbach, Drexler & Weler, 2008).

Desejar abraçar, beijar, sorrir, conversar e manipular o bebê são as primeiras experiências da mãe com seu filho. Nessa relação afetiva, as experiências táteis são cruciais para o

desenvolvimento saudável da criança. Entretanto, o olhar da mãe reflete a forma como ela percebe o filho, em decorrência de sua condição e da imagem que os discursos sociais circundantes, em especial os da medicina e da educação, produzem de pessoas surdas – a imagem de que os surdos são doentes, deficientes.

Além disso, a figura materna é quem, geralmente, introduz a criança no mundo perceptivo e no mundo conceitual pelas interações estabelecidas com o bebê. Na verdade, deve ocorrer uma transição de um mundo (perceptivo) para o outro (conceitual), pela mediação materna, de instrumentos, do meio cultural e do sistema simbólico e semiótico.

Quando a comunicação é falha, leva não apenas à constrição intelectual, mas também à timidez e à passividade da criança. O indivíduo torna-se dependente da mãe, voltando-se para si e para essa relação. Não tem autonomia, nem iniciativa. Não é um indivíduo voltado para o mundo (Sacks, 1998).

### **Episódio 8 – Quem sou eu em minha família (parte 2)?**

Na mesma sessão, Carlos descreveu seu álbum da seguinte forma:

*Quando minha mãe estava com dois meses de gestação, ela teve rubéola. Ela não sabia. Aí, eu nasci surdo. Também nasci deficiente (refere-se à sua condição motora). Eu não sabia. Eu fui crescendo, ela foi me levando aos médicos. E eles falavam “não, ele não vai poder. Ele não vai entender as coisas, não vai poder se comunicar” (Carlos reconstitui a fala do médico). “Não, ele vai poder, sim, ele é inteligente” (Carlos reconstitui a fala dos pais). E eles sentiram isso... “Ele não vai poder andar... vai sempre ficar sentado” (Carlos reconstitui a fala do médico). Eles (os pais) não sabiam que eu era deficiente. E não ouvia também. Depois que fui crescendo que foi descoberto que eu era deficiente.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 37, 21/05/12)

As narrativas dos pais sobre a primeira infância dos surdos trazem revelações sobre sua história e constituição subjetiva. Tanto essas narrativas, reconstituídas no *setting* pelos sujeitos surdos, quanto o diagnóstico (incluindo o impacto na família) são partes constituintes do sujeito.

Os relatos sobre a primeira infância são entrelaçados pelos discursos biomédicos, que atestam a autoridade discursiva dos médicos sobre a deficiência e revelam uma determinada forma de conceber o deficiente. Isto é, tradicionalmente, a ciência médica, que está no centro da problemática da surdez, alega a incapacidade de comunicação do surdo e a necessidade da reabilitação da fala, seja por treinamentos oral-auditivos, seja pela utilização de próteses auditivas ou pela combinação de ambos.

Sendo assim, entender como o surdo é visto pelo outro e os múltiplos discursos que atravessam a sua forma de ser é perceber uma trama de vozes que configuram *subjetividades com remendos*. Essas vozes mediam as (inter)relações dos surdos com seus *outros* (ouvintes ou surdos) numa constante interface com diversas esferas nas quais o surdo está inserido, como a família, a escola e a igreja. Nesses contextos, o surdo experimenta constantemente a negação de suas marcas culturais, linguísticas e identitárias. Essa é uma imposição subjetiva e física sobre sua identidade e interfere centralmente na sua forma de se ver.

### **Episódio 9 – A mancha no rosto de Patrícia**

Patrícia, que é surda pré-lingual bilateral e tem um implante coclear no ouvido direito, após a intervenção psicoeducativa de responder na modalidade escrita às perguntas: *O que me deixa triste?*, *O que me deixa feliz?* e *O que estou fazendo aqui?* (ver episódio 1), expôs suas dificuldades em falar/escrever sobre si. Ela relatou, posteriormente, situações constrangedoras que viveu nas suas interações cotidianas, quando foi motivo de piada entre seus interlocutores (a maioria ouvintes).

*Patrícia: Quando as pessoas riem de mim, me provocam, eu não gosto.*

*Pedagogo: E por que as pessoas riem de você?*

*Patrícia: Qualquer pessoa, por exemplo. Eu não gosto.*

*Pesquisadora: Dá um exemplo pra gente...*

*Patrícia: Riem de mim pelas costas, eu não gosto. Eu fico triste. Quando as pessoas, por exemplo, zombam de mim.*

*Pesquisadora: Por que você acha que as pessoas riem de você?*

*Patrícia: Por exemplo, essa marca que eu tenho no rosto.*

*Intérprete: Mas você já riu dos outros, de outras pessoas?*

*Patrícia: Não sei.*

*Intérprete: Por exemplo, algumas pessoas riem de você por causa da mancha. Mas se você vê um defeito em outra pessoa, você vai rir também ou você vai ficar séria?*

*Patrícia: Eu não vejo defeito nas outras pessoas.*

(...)

*Carlos: As pessoas riem pelas costas, não é? Elas falam mal pelas costas.*

*Intérprete: Me ajuda a reformular essa pergunta, porque ela não está conseguindo entender (a intérprete pede ajuda à equipe).*

*Pesquisadora: Patrícia, eu entendi que você não gosta quando as pessoas riem de você. E você disse que um desses motivos é essa mancha no rosto. Vamos dizer que você encontrasse uma pessoa que tem alguma coisa de diferente. Tem um defeito na mão, tem um problema na mão. Você ia rir dessa pessoa? É só um exemplo...*

*Patrícia: Não. Por exemplo, a amiga da minha mãe tem uma mancha marrom, só que é menor que a minha. A minha é vermelha, não é? A amiga da minha mãe é ouvinte e ela tem uma mancha marrom bem escura, eu acho normal. Ela trabalha na polícia e tem uma mancha marrom.*

*Intérprete: Também no olho?*

*Patrícia: No rosto inteiro, é muito escuro. Ela nasceu assim.*

*Intérprete: E quando a vê, você ri dela?*

*Patrícia: Não, normal. Ela já é casada e tem filho.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 23, 26/09/11)

O que chama a atenção nessa situação é que em momento algum Patrícia atribui, diretamente, o fato de ser motivo de riso a sua surdez – alguns surdos acreditam que a surdez e as dificuldades dela advindas são motivo de riso entre os ouvintes – ou ao uso de um implante coclear. Na verdade, ela cita um exemplo de outra pessoa que também tem uma mancha no rosto, mas diferencia-se dela por ser ouvinte: “A amiga da minha mãe é ouvinte, e ela tem uma mancha marrom bem escura, eu acho normal. Ela trabalha na polícia e tem uma mancha marrom. (...) Normal. Ela já é casada e tem filho”.

Cabe explicar, aqui, que os motivos apontado pelos pais de Patrícia ao procurarem atendimento no CAEP foram a crise psíquica e o sofrimento físico (sentia dor) e psicológico, incluindo dificuldades nos relacionamentos interpessoais, causados pelo implante coclear<sup>27</sup> que Patrícia possui no ouvido direito. Patrícia queria retirar o implante a qualquer custo, chegando a afirmar, na entrevista de demanda, que só participaria do grupo depois de retirá-lo. Patrícia tem cabelos compridos e sempre apareceu nas sessões com a franja jogada para o lado direito, cobrindo o implante.

Ao falar de surdez e preconceito, Witkoski concorda com Skliar ao argumentar que “a manutenção dos contrastes binários (normalidade/anormalidade, eficiência/deficiência...) faz com que o surdo seja percebido como o oposto e negativo do ser ouvinte, não o aceitando enquanto uma experiência singular que constitui uma diferença específica” (Skliar, 1998b, p. 9, citado por Witkoski, 2009).

Essa lógica perversa naturaliza a homogeneização dos discursos que identificam o surdo por meio de características universais, com base na marca da materialidade da surdez (Witkoski, 2009). A marca da materialidade (evidência) da surdez de Patrícia está no implante coclear, que ela faz questão de esconder.

<sup>27</sup> O implante coclear é uma prótese auditiva instalada em um ou nos dois ouvidos por um procedimento cirúrgico invasivo. Visa criar um “campo elétrico” no interior da cóclea, com a finalidade de estimular as fibras acústicas por meio de impulsos sonoros transformados em sinais elétricos. Consiste em um aparelho formado por uma unidade externa de processamento da fala (receptor/estimulador, um ímã localizado abaixo da pele) e por uma unidade interna implantada cirurgicamente na parte interna da orelha (composta por um feixe de eletrodos envolvido por silicone e ligado a um receptor). O microfone capta e transmite o som por um cabo ao processador de fala, o qual envia a informação codificada para uma antena transmissora colocada junto do receptor-transmissor.

Ademais, a negação da surdez aparece na literatura como atrelada à crença da *cura*. Freeman, Carbin e Boese (1999) apontam que muitos pais acreditam que o uso de aparelhos auditivos e o treinamento da fala farão com que seus filhos possam *pertencer* ao mundo dos ouvintes e, como consequência, levarão as características que o identificavam como surdos a desaparecer. Essa é, segundo os autores, uma expectativa falsa e perigosa, pois, além de trazer falsas esperanças, prejudica o processo de (auto)aceitação da subjetividade surda.

O que acontece é que há uma incorporação ao ambiente familiar do poder das ciências médicas e de seus discursos como regime de verdade, pelo qual se identifica a surdez como uma condição de inferioridade, de incapacidade, de deficiência, de menos-valia. O surdo assimila e introjeta, em grande parte, a forma como é percebido e narrado, o que o leva também a perceber-se e narrar-se em oposição ao ideal ouvinte (Witkoski, 2009).

Contraditoriamente, entretanto, a questão da mancha de Patrícia é que, na verdade, além de ter a mancha, ela é surda. Na compreensão dela, a amiga da mãe não sofre o mesmo problema (ser alvo de risadas) porque é ouvinte e, por ser ouvinte, tem uma vida *normal* (trabalha, é casada e tem filho). Patrícia traz em suas palavras vários elementos: 1º) ela tem uma mancha e é surda; 2º) isso é diferente de quem tem uma mancha e é ouvinte, pois a vida da pessoa não fica comprometida; 3º) o que Patrícia está dizendo, indireta e implicitamente, é que as pessoas riem dela porque ela tem mancha e é surda.

### **Unidade de análise C – Como eu vejo o outro (surdo e/ou ouvinte)**

Nesta categoria, observou-se, a partir dos recortes dos diálogos ocorridos no espaço da investigação, o modo como os surdos pesquisados posicionavam o outro. Nessa dinâmica, surgiram demarcações bem definidas de grupos que se apresentam histórica e culturalmente antagônicos (católicos x evangélicos, negros x brancos e surdos x ouvintes). Constataram-se, nas enunciações, situações de intolerância e preconceito, catalisadoras de discursos hegemônicos e ideológicos sobre identidade e diferença.

### **Episódio 10 – Como eu vejo o outro (católicos x evangélicos)**

Religião nunca foi um tema proposto formalmente nos encontros com os surdos. No entanto, em alguns momentos ele foi suscitado nos diálogos como forma de expressar-se sobre si e sobre os outros.

No primeiro encontro com o grupo de surdos, para as finalidades da presente pesquisa (ver episódio 1), quando Patrícia explicou o sinal DESABAFAR, Davi relatou uma situação que o afligia. O contexto desdobrou-se em um tenso debate sobre afetividade e religião.

*Davi: Tem uma surda... Eu estava conversando com ela, perguntando pra ela onde ela morava. Ela morava em Santa Maria. Perguntei se ela tinha namorado, ela não tinha. Porque a*

*menina que eu gostava era evangélica e eu sou católico e não combinava muito, era muito diferente. Nós tivemos uma briga por uma questão religiosa, por eu ser católico e ela ser evangélica. Então, eu pensei: “Eu tenho que procurar uma pessoa que é católica, que combine comigo! Eu vi que há muitas diferenças”.*

*Intérprete: Você conheceu uma surda, né? E você acha que não dá certo namorar com ela porque ela é evangélica?*

*Davi: Eu perguntei se ela queria sair comigo, só que tem que ter um pouco de paciência, porque essa questão religiosa não combina, porque eu sou católico, e ela, evangélica. Eu acho que a minha religião é importante.*

*Pesquisadora: E você gosta dela, Davi?*

*Davi: Gosto.*

*Pedagogo: Mas você acha que isso interfere, Davi?*

*Davi: É complicado.*

*Intérprete: Por quê?*

*Davi: Eu conheço ela do CEAL.<sup>28</sup> Tem muito tempo.*

*Intérprete: Você acha que é interessante você tentar, ou você vai deixar pra lá?*

*Davi: A gente está conversando ainda... Estamos avaliando. E vou ter um pouco de paciência nesse momento para ver se vai dar certo.*

*Pedagogo: Mas por que você coloca a religião como empecilho? Por que você acha que não vai dar certo?*

*Davi: Porque eu sou católico e nós conversamos. Ela disse para ter um pouco de paciência porque cada um tem a liberdade de expressão. Mas eu gosto dela, gosto dela. Eu não teria coragem de largar minha religião para virar evangélico.*

*Carlos: É... vocês não podem forçar um ao outro, cada um tem o seu espaço, o seu lugar. Mas são igrejas realmente diferentes. Eu acho que católico com católico realmente dá mais certo!*

*Pesquisadora: O que você acha que é importante dentro de um relacionamento? O que você acha que é mais importante quando você namora uma pessoa que tem a religião diferente da sua?*

*Davi: Tem que ter paciência. Transitar nesses dois mundos é difícil, não é fácil.*

*Intérprete: Mas você tem vontade que ela mude para a igreja católica?*

*Davi: Eu vou conversar com ela primeiro, vamos ver o que ela vai me responder.*

*Intérprete: Ok, tomara que dê certo, tem que ter paciência mesmo.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 23, 26/09/11)

<sup>28</sup> O Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL) é uma instituição particular, filantrópica, sem fins lucrativos, reconhecida de Utilidade Pública Federal e Estadual. O principal objetivo é auxiliar as crianças com *deficiência auditiva* a se comunicarem melhor com as pessoas, por meio da *fala* (fonte: [www.ceallp.org.br](http://www.ceallp.org.br)).

Davi demonstra dificuldade em se relacionar com uma moça que é de uma religião diferente da sua. Há uma rigidez quanto a isso. Mais à frente, na mesma sessão, quando respondeu sobre o que o deixava feliz, Francisco afirmou:

*O que me deixa feliz. Eu gosto de encontrar meus amigos surdos, eu não gosto de crente, de evangélico. Eu gosto de católico (se refere à discussão promovida por Davi).*

*Intérprete: Você não gosta de mim? (a equipe ri) Ué, mas eu sou crente. E aí?*

*Francisco: Misturar católico com evangélico é muito difícil.*

*Intérprete: Não... mas você falou que não gosta de crente. E eu? Você não gosta de mim?*

*Davi: Não tem que ter inimizade entre crente e católico, não, tem é que ter paciência.*

*Pesquisadora: Eu queria entender sua fala, eu não consegui entender por que você disse que não gosta de crente.*

*Francisco: Eu vou explicar o porquê. Eu acho que isso faz mal para algumas pessoas. São pessoas diferentes, eles só oram pai-nosso. Católico lê a Bíblia e evangélico não. Eles não leem a Bíblia.*

*Intérprete: Por exemplo, você tem algum amigo evangélico? Você namoraria com uma evangélica?*

*Francisco: Não, não gosto!*

*Intérprete: Quem te ensinou isso?*

*Francisco: No catecismo, me ensinaram que a gente tem que ficar separado.*

*Intérprete: Jesus não falou que a gente tem que amar todas as pessoas? Como você não vai gostar de evangélico?*

*Francisco: Eu não gosto.*

*Carlos: A gente não pode ter inimizade com os outros (Carlos se remete ao comentário de Francisco).*

*Intérprete: Então, se você fala que ama uma pessoa, você não vai mais gostar dela só por que ela é evangélica?*

*(...)*

*Francisco: O padre que me ensinou. O padre que me ensinou isso!*

*Intérprete: Você concorda com o padre?*

*Francisco: Sim, eu concordo.*

*(...)*

(Dado transcrito, sessão 23, 26/09/11)

Historicamente, a educação dos surdos esteve atrelada às instituições religiosas católicas. Atualmente, muitas igrejas (de diferentes religiões) disponibilizam o serviço de intérprete e, por isso, nesses locais há uma grande concentração de surdos. Além dos objetivos religiosos, tais



espaços são pontos de encontros sociais, onde ocorrem reuniões nos pátios ou salões.

A fala de Francisco mostra um forte preconceito contra os evangélicos (“São pessoas diferentes, eles só oram pai-nosso. Católico lê a Bíblia e evangélico não. Eles não leem a Bíblia”). Ele explica que a origem de seu posicionamento foi algo *aprendido* na catequese, ensinado e disseminado no discurso religioso por uma autoridade católica, o padre.

Mas o que se pode afirmar sobre a oposição identitária, que demonstra o movimento e o esforço de permanecer rigidamente centrado e alocado dentro de uma identidade religiosa (retratada de forma homogênea e fixa), como se observa nos diálogos apresentados acima? Oliveira (2003) argumenta que,

“devido à própria natureza da linguagem (polissêmica e ideológica), um aspecto fundamental que marca a relação do sujeito com o texto que ele produz é a possibilidade deste ocupar diferentes posições para dizer no interior de um mesmo texto; diferentes posições que remetem a distintas perspectivas enunciativas a partir das quais os enunciados são (re)produzidos, embora, na constituição do dizer e do sentido, o que funciona no imaginário social seja a busca pela unidade.” (p. 79).

Entretanto, quando o assunto é identidade étnica, verifica-se também que o preconceito racial é bastante forte entre os surdos pesquisados.

### **Episódio 11 – Preconceito racial**

Na atividade de falar de si (sessões 27 a 31, ver episódio 2), dizer quem se parece e quem é diferente no grupo, Davi apontou o cabelo e a cor da pele para fazer suas considerações. Segundo ele, não havia ninguém parecido no grupo, pois todos eram *brancos*. Ele autodenominava-se *moreno*, “...o único moreno do grupo”. Porém, em outras sessões, afirmou-se negro. De fato, ele era o único negro no grupo.

A partir daí, foi levantada uma discussão sobre preconceito racial. As enunciações dos demais participantes (Carlos, Patrícia e Francisco) passaram a abordar os mesmos aspectos: cor de pele e textura do cabelo para assemelhar-se ou diferenciar-se dos demais. Francisco, que afirmou não ter defeito, foi contrariado por Carlos, que lhe apontou dois defeitos: isolar-se e não gostar de pessoas morenas (ou seja, *negras*). Foi nesse momento que o preconceito racial entrou em cena...

*Pesquisadora: Ele falou que você se isola, que fica sozinho, e ele falou que você não gosta de pessoas morenas. É verdade? (Pesquisadora retoma dois apontamentos de Carlos em relação a Francisco)*

*Francisco: Morenas...*

(...)

*Francisco: As pessoas morenas são um pouco diferentes.*

*Pedagogo: Não, não é isso.*

*Pesquisadora: A gente está perguntando é se é verdade...*

*Carlos interrompe: Ela está perguntando, Francisco, se você acha as pessoas morenas feias. É isso o que ela está perguntando pra você. Você acha as pessoas morenas feias?*

*Francisco: Sim, verdade.*

*Pedagogo: Por quê? Qual é a diferença, Francisco?*

*(Francisco olha fixamente para a intérprete.)*

*Intérprete: Pode falar.*

*Pedagogo: Aqui é um lugar para falar.*

*Francisco: As morenas são feias... o cabelo muda. São cabelos diferentes.*

*Intérprete: Só o cabelo? O que mais?*

*(Francisco olha para baixo e pensa)*

*Intérprete: O nariz é igual? As pessoas brancas e as pessoas morenas têm o nariz igual?*

*Francisco: Diferente.*

*Intérprete: Por que é diferente?*

*Francisco: Até pra pentear o cabelo é difícil. Eu acho o cabelo das pessoas morenas um cabelo feio.*

*Pedagogo: E a cor, você também acha feia?*

*(Francisco olha para o próprio braço)*

*Intérprete: Não, a sua não, os morenos.*

*Francisco: Morenos?*

*Carlos: ÉÉÉÉÉÉ!!! (Carlos verbaliza na língua oral)*

*(risos)*

*Francisco: Parece que tomou muito sol. E ficou a marca do sol na pele delas.*

*(...)*

*(Dado transcrito, sessão 30, 23/01/12)*

Apesar de o episódio mostrar apenas uma discussão em torno dos sinais diacríticos étnicos do negro, ficou claro que o preconceito racial era uma realidade para Francisco e para o grupo. Por isso, nas sessões seguintes, buscou-se ampliar o debate, por meio da discussão sobre preconceito e atitudes preconceituosas. A proposta era problematizar os diversos preconceitos em relação aos grupos minoritários étnicos, linguísticos etc. O trecho a seguir foi retirado da sessão 32, na qual estavam presentes Tereza, Carlos, Francisco e Antônio.

*Intérprete: (...) Você namoraria ou casaria com uma pessoa negra (a intérprete pergunta para Antônio, que falava sobre preconceito racial no Brasil).*

*Antônio: Eu ter namorada, já (surdo sinaliza).*

*Intérprete: Não, Antônio! Se vc não tivesse uma namorada, se fosse solteiro e se apaixonasse por uma pessoa negra, você se casaria com ela?*

*Antônio: Depende, se eu achasse que ela é bonita... Mas eu acho que não me casaria com ela. Acho que uma mulher branca combina mais comigo. Eu acho que negra, eu não sei se chegaria a casar com ela, não!?*

*Intérprete: E você teria preconceito com uma mulher negra?*

*Antônio: Sim.*

*Pedagogo: Mas... por quê?*

*Antônio: Porque é um costume que eu tenho. Eu namoro uma pessoa branca e eu gosto de mulheres brancas. Não estou falando que elas são feias, mas eu acho que não combinaria comigo. Eu gosto de mulheres morenas. Mas eu acho que negras, eu não teria tanta intimidade. Não casaria, não teria uma relação, uma vida a dois.*

*Pedagogo: Mas você teria amigos negros?*

*Antônio: Morenos a pardos. Negros, não!*

*Pedagogo: Por quê?*

*Intérprete: Você se acha branco ou moreno? Antônio, qual é a cor da sua pele? Você é branco ou moreno?*

*Antônio: Branco.*

*Pedagogo: Pergunta pra todos (pede à intérprete).*

*Intérprete: Francisco, você é branco ou moreno?*

*Francisco: Não sei.*

*Intérprete: Não sabe? Olha para você.*

*Francisco: Branco.*

*Intérprete: Você namoraria uma negra? Você olha assim pra uma mulher linda e negra, você namoraria ou casaria com ela, ou não? Sim ou não? Ou é igual ao Antônio? Entendeu a pergunta?*

*Francisco: Algumas pessoas veem a pessoa negra, por exemplo, à noite a gente não consegue ver uma pessoa negra, não combina.*

*(...)*

*Intérprete: Você, Carlos, é branco ou moreno?*

*Carlos: Branco, eu sou branco.*

*Intérprete: Na sua família tem negro?*

*Carlos: Não.*

*Intérprete: Você casaria com uma negra?*

*Carlos: Acho que morena, sim. Negra, eu acho que não combina comigo. Eu não tenho costume, na verdade. Eu não tenho preconceito, nem inimizade, mas negra eu acho uma cor muito*

*forte... não sei se eu namoraria ou se eu casaria. Acho que morena eu gostaria, mas negra, eu não sei. Mas cada um tem sua liberdade...*

*Tereza: Eu me considero branca. Minha família é toda branca, meus pais. Acho que casar com uma pessoa negra, não sei se eu teria coragem, não me sentiria bem. Eu prefiro branco, moreno... moreno suave. Moreno claro, na verdade. Mas eu aceito as pessoas como elas são. Pra casar, conviver, eu acho um pouco difícil, diferente, vocês entendem? Eu vi a maioria... também, não sabe se casaria ou se viveria com uma pessoa negra. Existem pontos positivos e pontos negativos, mas aceitar essas coisas, até disfarçar... Eu acho que pra casar pra mim seria bem melhor se fosse com uma pessoa branca ou com uma pessoa morena.*

*Pedagogo: Você citou os pontos negativos e os pontos positivos. Quais seriam, no caso, os pontos negativos?*

*Tereza: Você quer que eu fale os pontos negativos? Os negros são diferentes, os costumes são diferentes, a cultura é diferente. Por exemplo, pessoa branca, morena, tem uma inteligência, tem um costume diferente, educado, tem uma questão hierárquica mais superior. Não tem essa questão da igualdade, os negros estão um pouco abaixo, eles não estudam, eles não fazem curso, eles não gostam de estudar, não trabalham. Tem muitas coisas, talvez sutis, não falamos aqui. Outra coisa, também, é a cor da pele. E os filhos, como seriam? Haveria, talvez, um preconceito contra mim, contra os meus filhos. Então, há pontos positivos e pontos negativos.*

*(...)*

*Carlos: Por exemplo, falam que os brancos são mais inteligentes, são superiores e os negros são inferiores... eu acho que essa superioridade não existe.*

*Tereza: Algumas pessoas entendem assim, outras pessoas não aceitam conviver. Por exemplo, nós dois (se refere a ela e a Carlos), nós aqui somos um grupo, normal. E se tivesse uma pessoa negra aqui, talvez teria um afastamento.*

*Intérprete: E o Davi? O Davi é negro! (Intérprete lembra a todos que o grupo tem um membro negro. No entanto, Davi não estava presente naquela sessão).*

*Carlos: Ele é moreno.*

*Intérprete: Moreno? O Davi é negro!*

*Carlos: Não, o Davi é moreno! O Davi, eu acho que é moreno.*

*Pedagogo: Eu quero fazer uma pergunta pra vocês... vocês acham que existe distinção? Qual é a distinção entre uma pessoa negra e uma pessoa branca? Se existe uma distinção, qual é essa distinção tirando a cor da pele e o cabelo? Existe alguma diferença em níveis de inteligência, em níveis de emoção, eu quero que vocês pensem...*

*Pesquisadora: Em nível social, qual seria essa diferença?*

*Carlos: As pessoas negras, acho que falta um pouco de inteligência, estudo, estudarem mais, muitos desistem e viram malandros na rua... por aí.*

*Intérprete: Então, não tem branco malandro de rua, não tem?*

*Pedagogo: Todo branco é rico e inteligente?*

*Intérprete: Todo branco é inteligente, todo branco é inteligente?*

*Carlos: Alguns são inteligente, alguns tem mais uma burricezinha, mas o pior, os menos inteligentes são os negros.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 32, 27/02/12)

No debate do autoconceito, está embutida a problemática do preconceito. Sobre essa temática, argumentada a partir da base sociogenética da identidade, a questão da etnia se coloca de forma central (Oliveira, 2003). Isso ocorre porque, como produto humano, a linguagem guarda a história das relações sociais, traz as lembranças das oposições de classes e suas lutas, ou dos grupos e movimentos sociais (Bakhtin, 2010). Dentro desse argumento, destaca-se a identidade étnica como determinante nos modos de denominação (como vejo o outro) pelas vozes que falam sob a perspectiva da discriminação.

Ademais, quando se consideram negros surdos (ou surdos negros), a discussão amplia-se, pois há a questão do duplo preconceito. Surdos negros são considerados um grupo minoritário dentro de um grupo minoritário, não importando se o grupo referencial são os negros ou os surdos (Corbett, 2008).

Há poucos estudos sobre surdos negros, mas os existentes abordam temas como a saúde mental e a educação dessa população. Segundo Corbett (2008), crianças surdas afro-americanas são apontadas como significativamente *atrasadas* (desempenho e rendimento escolar) em comparação a crianças surdas brancas. Além disso, esses indivíduos apresentam um comportamento de isolamento bastante visível. Segundo Corbett, esses dados estão diretamente relacionados ao fato de essas crianças terem pouco ou nenhum contato com surdos negros adultos. Isto é, essa questão também passa pelos aspectos identitários e linguísticos.

Em seu estudo sobre etnia negra e surdez, Buzar (2012) investigou aspectos interseccionais (entrecruzamento) entre esses dois grupos minoritários e seus processos formativos e educacionais. Dada a ausência de literatura a respeito da educação de surdos(as) negros(as) no Brasil, Buzar utilizou referências norte-americanas que discutiam o assunto, especialmente o texto de Garcia.<sup>29</sup> Com base numa política multiculturalista, no contexto da educação de surdos negros nos EUA, compreendeu-se que “outras dimensões da diferença, mesmo quando salientes como etnia ou gênero, são secundárias à diferença da surdez” (Garcia, 1999, citado por Buzar, 2012, p. 152).

Isto é, questões ligadas a etnia e gênero, entre outras, são *ofuscadas* (omitidas, veladas) no movimento surdo pela luta maior, que busca o fortalecimento de uma concepção sociocultural da surdez. “(...) Nesse sentido, ocorre uma invisibilidade tanto do tema racial quanto da forma como

<sup>29</sup> Garcia, B. G. (1999). O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In C. Skliar (Org.), *Atualidades da educação bilíngue para surdos* (v. 2) (149-162). Porto Alegre/RS: Mediação.

esta situação afeta aos surdos(as)” (Buzar, 2012, p. 99). Mas isso não quer dizer que não há preconceito racial ou de gênero entre os surdos.

Os sujeitos pesquisados por Buzar (surdos negros da cidade de São Luís – MA) apresentaram vulnerabilidades específicas do entrecruzamento entre etnia e surdez, com inacessibilidades e invisibilidades de naturezas diversas. Entre os resultados analisados por Buzar (2012), dois aspectos chamam a atenção:

1) A inacessibilidade linguística, pois “mais da metade das pessoas surdas negras entrevistadas apresentou um déficit linguístico, ocasionando dificuldades na comunicação, desencadeando um conhecimento precário em Libras” (p. 113). O autor inferiu que as pessoas surdas negras não estavam tendo acesso à Língua Brasileira de Sinais da mesma forma que as outras pessoas surdas.<sup>30</sup>

2) A discriminação no interior da escola, na qual havia uma educação para surdos brancos e (outra) para surdos negros. Pelas narrativas constituídas nas entrevistas que o autor que realizou, é possível identificar a segregação clara entre surdos brancos e surdos negros:

“Uma entrevistada autodeclarada branca, afirmou: *“Quase não conversava com eles (surdos negros), a mentalidade deles era fechada. Era separada dos surdos negros, porque diziam que eles fediam”.*” (p. 125).

Em outro trecho, Buzar expõe a afirmação de uma surda negra entrevistada:

“*“Sofri muito na escola. Sentia que a professora dava mais orientação para os surdos brancos do que para mim. Me provocavam, batiam, me apelidavam. Foi uma vida de sacrifício”.*” (p. 125).

Sendo assim, observou-se que a divisão intergrupala apresenta-se como uma característica da comunidade surda. As dinâmicas discriminatórias, que colocam um grupo em posição de superioridade em relação a outro, reproduzem os mesmos princípios discursivos e ideológicos dos ouvintes; obedecem a questões históricas, culturais, mas também econômicas e políticas e podem ser construídas, no caso dos surdos, com base na proficiência em língua de sinais. Para o grupo marginalizado, não falar, não se expor, ficar *quieto(a)* – isolar-se – é uma estratégia para não chamar a atenção sobre si e ter condições de, de alguma forma, fazer parte de um grupo em uma situação de discriminação.

---

<sup>30</sup> Na pesquisa, Buzar, em suas interações com surdos em associações ou instituições sociais de apoio (ASMA – Associação de Surdos do Maranhão – e CAS/MA – Centro de Apoio aos Surdos), verificou que uma nova *divisão* de grupo foi criada: a de Instrutores de Libras, categoria de surdos tidos como *superiores* (composta, em sua maioria, pela diretoria da ASMA ou sócios), e, em segundo lugar, pessoas surdas participantes do grupo considerado *inferior*, *ignorante* ou *ralé*, que apresentavam uma língua de sinais restrita e marginalizada, composta, em sua maioria, por surdos negros.

Por esse aspecto, pode-se inferir que o autoconceito tem relação direta com a visão que cada sujeito possui de si, o que remete mais imediatamente à forma como o indivíduo se posiciona diante do outro (Oliveira, 2003).

### **Episódio 12 – As diferenças entre surdos e ouvintes**

Geralmente, quando se aborda o tema da surdez, o sujeito referencial é o ouvinte. Em tal concepção, o *surdo* é o *outro*, que fundamentalmente não ouve e, nas concepções ouvintistas, precisa ascender à condição de igualdade do *ouvinte* – alguém que ouve (Silva, 2011).

Houve duas sessões nas quais se problematizaram diferenças e semelhanças entre surdos e ouvintes. Para tanto, foi proposta a confecção de uma representação gráfica dos participantes do grupo. Foi usado um boneco para cada pessoa, incluindo a equipe multidisciplinar. A depender das respostas dadas, era necessário interligar os bonecos com setas vermelhas para as diferenças e setas azuis para as semelhanças. Pôde-se identificar, ao final da atividade, que a configuração formada na cartolina, além de representar o formato e a configuração dos atendimentos, distinguia dois grupos: os surdos e os ouvintes.

A partir disso, discorreu um debate cujo tema era as diferenças entre esses dois grupos. O trecho a seguir é referente à sessão na qual participaram Antônio, Carlos, Francisco e Davi.

*Pesquisadora: Qual é a diferença entre surdo e ouvinte?*

*Há uma pequena pausa. Todos permanecem quietos.*

*Intérprete: Tem que ser sincero. Não precisa ofender, não, mas precisa ser sincero.*

*Pesquisadora: Então, a gente vai começar com as diferenças entre os grupos. E aqui vocês estão representando todos os surdos. Eu e a intérprete, hoje, estamos representando todos os ouvintes. Então, aqui é uma representação da vida, vamos supor assim... Então, eu gostaria que vocês me dissessem, não só no grupo, mas o que vocês percebem lá fora, com os amigos de vocês (...). Qual é a diferença entre surdos e ouvintes?*

*Carlos: Fofoca.*

*Intérprete: Você acha que fofoca é uma diferença?*

*Pesquisadora: Surdo fofoca, é isso?*

*Intérprete: Eu não entendi, Carlos.*

*(...)]*

*Francisco: É... o ouvinte fala... já tinha analisado. Diferente do surdo, que é sinalizado. Então, eu acho que tem diferença linguística, sim, de modalidade.*

*(...)*

*Pesquisadora: Vocês concordam com Francisco? Vocês percebem isso?*

*Carlos: É diferente. Há uma distância. O intérprete resume ali, mais ou menos, o que o ouvinte está falando.*

*Pesquisadora: Eu vou fazer uma lista (a pesquisadora escreve, na cartolina, uma lista de diferenças e semelhanças entre surdos e ouvintes). Aqui, eu vou colocar o que é diferente. Aqui, eu vou colocar o que é semelhante.*

*Pesquisadora continua: Então, olha só, vocês falaram que as diferenças entre surdos e ouvintes é a língua: os surdos usam sinais e os ouvintes falam.*

*(Carlos sinaliza: Falam, oralizam, vocalizam).*

*Eu vou pintar aqui de vermelho porque é diferente, certo? Dentro da caixinha eu vou botar vermelho. O que mais vocês acham que é diferente? Alguém falou de fofoca, tem a ver isso? É isso mesmo, fofoca?*

*Intérprete: Quem é mais fofoqueiro, o surdo ou o ouvinte?*

*Carlos: O ouvinte.*

*Intérprete: O ouvinte?*

*Carlos: O ouvinte está sempre ali conversando. A gente imagina que é uma fofoca.*

*Intérprete: Mas, por exemplo, nós duas estamos aqui conversando, vocês ficam olhando. É sempre fofoca?*

*Carlos: É... ouvinte gosta muito de fofocar.*

*Pesquisadora: Mas os dois grupos gostam de fofocar.*

*Intérprete: E surdo? Surdo gosta de fofocar?*

*Carlos: Alguns.*

*Pesquisadora: Tem alguma semelhança, então?*

*Carlos: Também tem o contrário, não é? Quando o surdo está falando entre eles, o ouvinte acha que também é fofoca, não é?*

*Pesquisadora: Então, eu vou colocar como uma coisa semelhante, posso? Os dois grupos gostam de fofocar, fofocam? Eu não estou perguntando quem fofoca mais, estou perguntando se os dois fofocam, se tanto o surdo quanto o ouvinte fofocam. Eu vou botar aqui: FOFOCA (Pesquisadora escreve a palavra na cartolina). Eu vou pintar de azul porque é uma coisa semelhante.*

*Intérprete: Fim.*

*Pesquisadora: O que mais vocês veem como diferença ou semelhança entre os grupos? Entre surdos e ouvintes?*

*Intérprete: Davi, qual a diferença? Qual a diferença entre surdo e ouvinte, quais as diferenças?*

*Davi: O ouvinte é melhor.*

*Pesquisadora: Por que o ouvinte é melhor? O que você acha que o ouvinte tem que o surdo não tem?*

*Davi: A língua, a escrita. O surdo não tem.*

*Pesquisadora: O surdo não tem língua?*



*Intérprete: Não... a língua portuguesa! (a intérprete contextualiza para a pesquisadora a fala de Davi)*

*Davi concorda.*

*Intérprete: Do português. Então, o surdo não tem essa clareza do português, o entendimento. É isso? (a intérprete confirma com Davi) Está faltando no surdo?*

*Davi: As palavras do português, o entendimento.*

*Pesquisadora: Então, é por isso que você considera que o ouvinte é melhor que o surdo? É nesse aspecto?*

*Davi: Sim, é nesse aspecto.*

*(...)*

*Davi: O ouvinte fala mal pelas costas do surdo.*

*Intérprete: É?*

*Davi confirma.*

*Pesquisadora: O que é que o ouvinte fala?*

*Intérprete: O que é? Que coisas? O que o ouvinte fala mal pelas costas dos surdos?*

*Exemplos. O que o ouvinte fala mal?*

*Davi: Fala mal quando o surdo reprova, tira nota baixa numa prova.*

*Intérprete: Fala, então, que o surdo é burro, é?*

*Davi faz o sinal de burro e confirma.*

*Intérprete: Ou eu estou exagerando? Significa que o surdo não sabe das coisas, é isso?*

*Que mais? Que mais que o ouvinte fala mal pelas costas?*

*Davi: Zomba, faz piadinha.*

*Intérprete: É?*

*Davi confirma.*

*(...)*

*Carlos: O ouvinte talvez se sinta mais inteligente e acha que o surdo é mais ignorante, analfabeto. Os surdos não trabalham, está desempregado. Então, ele se sente diferente no sentido de talvez ser melhor um pouco, fala errado, alguma coisa diferente.*

*Antônio: O ouvinte fala mal dos surdos, ele zomba, fala que o surdo não faz nada, que o surdo é bobo, o surdo não estuda (quando o surdo tira nota baixa, por exemplo, na prova). Diz que o surdo não sabe nada, só sabe língua de sinais, ele critica a língua de sinais dos surdos. Os surdos também têm dificuldades com certas palavras. E eu não concordo com isso, dizer que o surdo não saiba nada. Talvez, ele (o ouvinte) tenha um pouco mais de facilidade que o surdo, mas a gente deve desconsiderar essas coisas, pela nossa própria língua, pela própria diferença. E o surdo, ele usa língua de sinais, ele tem uma percepção diferente do ouvinte. E o ouvinte não, fica falando mal pelas costas dos surdos, achando que o surdo é coitado, que o surdo é deficiente, nos comparam com deficientes visuais, deficientes físicos. Mas se nós somos deficientes, eles deveriam*

*talvez nos ajudarem, não é? Nos ajudarem a estudar, a crescer e não acharem que nós não sabemos nada! Existem alguns ouvintes que são maldosos realmente com os surdos.*

(...)

(Dado transcrito, sessão 35, 09/04/12)

Nesse trecho, para os surdos, o ouvinte era o *outro*, com sua alteridade, diferença e identidade. Aqui, definiu-se quem era o outro ouvinte para o outro surdo. Realizou-se um exercício da inversão lógica, identificando as nuances do outro por meio dos discursos dos surdos. Os surdos, atentos às questões envolvidas nas relações com esse outro, elencaram as diferenças e semelhanças entre os dois grupos.

No problema da coconstituição do outro a partir de si, “o surdo enquanto o outro do outro, passa a fazer um exercício para enxergar o *eu* que está no outro, exigindo ser enxergado enquanto *eu* pelo outro” (Perlin & Quadros, 2006, p. 169). Sobre isso, Perlin & Quadros (2006) comentam que, para o surdo, o ouvinte é uma figura que representa a opressão; aquele que caçoa e fala mal do surdo e se coloca em posição de superioridade (como na fala de Davi: “O ouvinte fala mal pelas costas do surdo. (...) Fala mal quando o surdo reprova, tira nota baixa numa prova. (...) Zomba, faz piadinha”).

Para o surdo, o ouvinte é aquele que ouve, mas também é aquele que sabe melhor a língua portuguesa na modalidade escrita e na leitura, e por isso é “mais inteligente”. O ouvinte é aquele que fala, que tem eloquência (como diz Antônio: “(...) Talvez, ele (o ouvinte) tenha um pouco mais de facilidade que o surdo, mas a gente deve desconsiderar essas coisas, pela nossa própria língua, pela própria diferença. E o surdo, ele usa língua de sinais, ele tem uma percepção diferente do ouvinte”).

Nesse episódio, os surdos criticaram como os ouvintes supostamente se posicionam em relação a eles. A crítica nesse posicionamento refere-se basicamente ao problema com a língua portuguesa e com a escrita, o que gera restrições de participação social. O que se observa, de uma maneira geral, é que os sujeitos investigados projetam o modo como se veem a partir de suas enunciações sobre os ouvintes.

### **Comentários gerais**

O processo de autoconceitualizar-se (coconceitualizar-se) é plural, determinado nas enunciações discursivas e dialógicas na relação com o(s) outro(s). Nesse contexto, as dinâmicas de afirmação e oposição se organizam contraditoriamente, com base nas significações produzidas por meio das relações sociais, em um determinado momento histórico.

Nesse sentido, a argumentação teórica (sustentada até aqui) permitiu a elaboração de indagações relevantes para a Psicologia acerca dos processos de desenvolvimento implicados nas condições biculturais. Tendo como foco a perspectiva histórico-cultural, com base em um olhar

socioantropológico sobre a surdez, buscou-se problematizar os surdos e seus modos de se ver, ser vistos e ver o outro.

Na análise dos dados, observou-se que, na maioria dos casos, nas três categorias (unidades) de análise, o referencial da diferença era o *outro* ouvinte, o que indica como as dinâmicas discriminatórias se desenvolvem, inclusive, ou especialmente, a partir da diferença linguística.

Inicialmente, falar de si mostrou-se tarefa difícil para os surdos, tanto pela prática da escrita em língua portuguesa quanto pelo exercício em si. Verificou-se que ambas as dificuldades emergem em situações cotidianas, em especial, na escola (nas práticas pedagógicas) e na família, pelas diferenças estruturais entre as línguas de sinais e oral.

Num desdobramento, pôde-se concluir que a dificuldade de composição da estrutura narrativa, que se relaciona com a (pouca) proficiência na língua de sinais, traz implicações ao processo de autoconceituação do surdo, pois a constituição da consciência (pessoa) depende da inserção em um sistema simbólico e semiótico que, por sua vez, pertence a uma determinada realidade histórica e cultural.

Mesmo com esses entraves, os surdos pesquisados conseguiram expressar seus modos de se perceberem no mundo. Ao mesmo tempo em que enunciavam aquilo que creditavam como defeitos (por exemplo: ter nascido ou ser surdo), eles revelavam a forma como são vistos pelos outros (surdos ou ouvintes). Ou seja, no modo de se ver estão implicadas duas dimensões interdependentes: a dialógica e a monológica (ou o processo de monologização da consciência).

Por isso, o elemento argumentativo fundamental do presente trabalho parte da premissa de que o processo da constituição da consciência (de si) é social e histórico e se dá na arena de forças (lutas sociais) das dinâmicas de *coconceituação*.

Entretanto, é nas trocas “alteritárias” cotidianas, como pegar um ônibus ou ir ao médico, em particular aquelas circunscritas pelos discursos hegemônicos ouvintistas, que emergem as dificuldades comunicativas que estruturam a exclusão social pelo defeito (deficiência).

Essas trocas “alteritárias” ocorrem desde momento em que o sujeito nasce, mas tornam-se dramáticas e ambivalentes com o diagnóstico de surdez. A partir daí, o indivíduo surdo é envolto numa trama social que tanto pode percebê-lo deficiente quanto doente (modos de ser visto), num processo de negação de suas marcas culturais, linguísticas e identitárias. A forma como é percebido e narrado (o que dizem do surdo ou aquilo que o surdo percebe como sendo dito sobre ele e/ou para ele) é, então, internalizada e transformada simbolicamente como algo próprio – algo que faz parte de sua *essência*; uma dimensão constitutiva de sua subjetividade.

De fato, como dito anteriormente, no debate do autoconceito está embutida a problemática do preconceito (Oliveira, 2003). Mas essa problemática ocorre em todos os âmbitos das interações “alteritárias”, evidenciando quem se posiciona como superior e quem é posicionado como inferior. Os modos de denominação indicam que, a partir das formas *como vejo o outro*, estabelecem-se dinâmicas discriminatórias dentro das interações sociais (surdo-surdo e surdo-ouvinte).

Ao identificar e apontar as diferenças entre o *eu* e o *outro*, o surdo não só delimita as marcas identitárias (orientação religiosa, sinais diacríticos étnicos e identidade linguística), mas também enuncia discursos preconceituosos. Há um aspecto, não amplamente abordado no presente trabalho, de projeção, no outro, da opressão que se vive cotidianamente.

Investigar o autoconceito nos surdos é, pois, estudar sua própria contradição cultural. Isto é, o surdo internaliza práticas biculturais a partir das dinâmicas “alteritárias” emergentes nas relações cotidianas surdo-surdo e surdo-ouvinte. Nesses encontros, são negociadas discursivamente as percepções da família, de si (do ser surdo), da orientação religiosa, bem como os diferentes lugares, papéis e referenciais que as instituições, as interações e as demais pessoas exercem na relação com o surdo. A identidade do surdo, o modo de se ver, é *costurada* pelas diversas vozes e marcada pelo lugar da deficiência, da limitação social.

Assim, negar a surdez, desejar ser ouvinte, é uma resposta à experiência vivida cotidianamente na sociedade majoritária. Essa problemática merece atenção dos estudos em Psicologia e Educação e é uma lacuna investigativa que tangencia as relações entre desenvolvimento e linguagem.

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões sobre a surdez estão inseridas nas discussões sobre a diferença. É dentro dessas discussões que se *ouvem* as vozes que determinam o lugar social dos surdos. Ao mesmo tempo, *ouve-se* cada vez mais a voz dos próprios surdos, que manifesta, pela militância, a necessidade de respeito por seu modo particular de pertencimento cultural, sua própria comunidade.

Dessa forma, o profissional psicólogo ouvinte que se *aventura* pelo mundo dos surdos está sujeito às limitações linguísticas, principalmente se não tiver proficiência em língua de sinais e cultura surda. O atendimento psicoterapêutico passa a ter outra configuração, outra forma de conduzir e construir o *setting*. Pelo trabalho realizado, ficou evidente que o primeiro vínculo (confiança) que se estabelece é com a pessoa que tem proficiência em língua de sinais (o intérprete).

A tarefa de acessar o sujeito surdo mostrou-se reveladora do quão tensas e contraditórias são as relações entre surdos e ouvintes e entre os próprios surdos, o que exige cuidado, zelo e conhecimento das especificidades linguísticas. Ademais, pode-se verificar como essas experiências afetam subjetivamente o modo como o surdo se vê e percebe que é visto (pelo outro, surdo e/ou ouvinte).

Por esse motivo, faz-se necessário esclarecer que a presença de um intérprete é necessária e essencial. Mas tal situação expõe as limitações desse tipo de intervenção (o surdo depende da interpretação do outro) e a necessidade de profissionais, especificamente das áreas de saúde e educação, terem conhecimentos da língua de sinais e da cultura surda. Evidencia-se, ainda, a premência de formar, no âmbito da graduação, psicólogos surdos para atuação em sua comunidade. As pessoas que conhecem melhor a experiência da surdez são os próprios surdos. “Essa premissa abre espaço para o estudo das narrativas produzidas por pessoas cujos processos de construção de sentido e de identificação são altamente complexos, em função de pertencerem a grupos oprimidos ou marginalizados” (Breivik, 2005 apud Bisol & Sperb, 2010, p. 10).

Ademais, neste empreendimento investigativo, ao se apurar os dados e compor as análises, identificou-se que há ainda muito material a ser elaborado. O presente trabalho é um plano inicial de um projeto investigativo mais amplo, que toma a surdez, a exclusão social e o preconceito como elementos centrais para compreender o modo como os surdos se autoconceituam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. J. F (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Revista online Mediações*, 1 (1), 142-155. Lisboa, Portugal.
- Amorim, M. (2004). *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo, SP: Musa.
- Anderson, P. (1999). *As origens da pós-modernidade*. (A. Penchel, trad). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editora.
- Armstrong, D. F. (2000). *William C. Stokoe, Jr: Fundador da Linguística da Língua de Sinais – 1919-2000*. In <http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>.
- Arriens, M. A. (2010). *Oficina básica para trabalho com surdos*. Curitiba, PR: FENEIS – PR.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (14ª edição) (Obra original publicada em 1929). São Paulo, SP: Hucitec.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. (P. Dentzien, trad). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bernardes, A., & Guareschi, N. (2004). A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. Capítulo 9. Em M. Strey, S. Cabeda, & D. Prehn (Orgs.), *Gênero e cultura: Questões contemporâneas* (199-222). Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Bhabha, H. K. (2010). *O local da cultura* (5ª ed.). (M. Ávila, E.L.L. Reis, & G. R. Gonçalves, trad). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Bisol, C., Simioni, J., & Sperb, T. M. (2007). Contribuições da psicologia brasileira para o estudo da surdez. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 392-400.
- Bisol, C., & Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 07-13.
- Botelho, P. (2009). Surdos oralizados e identidades surdas. Capítulo 11. In C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística* (v. 2). Porto Alegre: Mediação.
- Buzar, F. J. R. (2012). *Interseccionalidade entre raça e surdez: A situação de surdos(as) negros(as) em São Luís – MA*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasília.
- Corbett, C. A. (2008). Mental health issues for African American deaf people. Chap. 7. In Leigh, I. W. (Ed.), *Psychotherapy with deaf clients from diverse groups* (151-176). Washington, D. C.: Gallaudet University Press.
- Costa, I. I., & Silva, D. N. H. (2010). *Surdez e sofrimento psíquico: Em busca de um cuidado a partir da pesquisa em uma abordagem psicoeducacional, um estudo preliminar*. Projeto de

- Pesquisa aprovado pelo CEP/IH e submetido ao CNPq. Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasil.
- Cromack, E. M. P. C. (2004). Identidade, cultura surda e produção de subjetividade e educação: Atravessamentos e implicações sociais. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 24(4), 68-77.
- Dalcin, G. (2006). Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. Capítulo 6. In R. M. Quadros (Org.). *Estudos Surdos I – parte A* (186-215). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.
- Diniz, B., Barbosa, L., & Santos, W. R. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 65-77.
- Duarte, N. (2006). A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 607-618.
- Falkenbach, A. P., Drexler, G., & Werler V. (2008). A relação mãe/criança com deficiência: Sentimentos e experiências. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13(Supl. 2), 2065-2073.
- Foucault, M. (1992). *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas* (6ª ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1966).
- Freeman, R. D., Carbin, C. F. & Boese, R. J. (1999). *Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: Perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasil.
- Giavoni, A. (2000). *A interação entre os esquemas masculino e feminino do autoconceito: Modelo interativo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasil.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (4ª ed.). (103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2009). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. (A. G. Resende, trad). Belo Horizonte, MG: editora UFMG.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: DP & A.
- Harvey, D. (2001). *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (10ª ed.). (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, trad). São Paulo, SP: Loyola.
- Harvey, M. A. (2003). *Psychotherapy with deaf and hard-of-hearing persons, a systemic model* (2ª ed.). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (2005). Editorial. *Revista Arqueiro*, 13(1), p. 5. Rio de Janeiro: INES.
- James, W. (1950). *The principles of psychology*. v. I. New York, N. Y.: Dover.
- Jameson, F. (2006). *Pós-modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. (M. E. Cevalco, trad.). São Paulo, SP: Ática.
- Jannuzzi, G. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados.
- Johnson, R., Escosteguy, A. C., & Schulman, N. (2010). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* (4ª ed.). (T. T. Silva, org. e trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Kassar, M. C. M. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kelman, C. A. (2005). Multiculturalismo e surdez: Uma questão de respeito às culturas minoritárias. In E. Fernandes (Org.). *Surdez e bilingüismo* (87-103). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Kelman, C. A., Silva, D. N. H., Amorim, A. C. F., Monteiro, R. M. G., & Azevedo, D. C. (2011). Surdez e família: Facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngüe. *Revista Linhas Críticas*, 17 (33), 349-366..
- Laborit, E. (1994). *O vôo da gaviota*. São Paulo, SP: Best Seller.
- Lacerda, C. B. F. (1998). A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Espaço*, (10), 30-40.
- Lacerda, C. B. F. (2008). É preciso falar bem para escrever bem?. Capítulo 3. In A. L. Smolka & M. C. R. Góes, *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento* (12ª ed.).(63-98). Campinas, SP: Papirus.
- Lacerda, C. B. F., & Silva, D. N. H. (2006). Apresentação. *Caderno CEDES*, 26(69), 117-119.
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424.
- Lodi, A. C. B. (2006). A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Caderno CEDES*, 26(69), 185-204.
- Lodi, A. C. B., & Lacerda, C. B. F. (2010). A inclusão escolar bilíngüe de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In A. C. B. Lodi & C. B. F. Lacerda (Org.), *Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*, (11-32). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Löwy, M. (2008). *Ideologias e ciência social: Elementos para uma análise marxista*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lummertz, J. G., & Biaggio, A. M. B. (1986). Relações entre autoconceito e nível de satisfação familiar em adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(2), 158-166.



- Magalhães, R. C. B. P., & Cardoso, A. P. L. B. (2010). A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 45-61.
- Marin, C. R., & Góes, M. C. R. (2006). A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *Caderno CEDES*, 26(69), 231-249.
- Martins, L. M. B. (2010). *A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasil.
- Marx, K. & Engels, F. (2009). *A ideologia alemã* (1ª edição). (Trad Álvaro Pina). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Mendonça, P. V. C. S. (2003). *Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngües e monolíngües*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasil.
- Miklowitz, B. J. & Goldstein, M. J. (1997) *Bipolar disorder: a Family-Focused treatment approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Mizutani, L. C. (2012). *Ser ou não ser minoria: Um estudo sobre a categoria minoria e seu lugar de reconhecimento pelo Poder Judiciário brasileiro*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito - Universidade de Brasília, Brasil.
- Novaes, M. H. (1985). Autoconceito – um sistema multidimensional hierárquico e sua avaliação em adolescente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37(3), 27-43.
- Oliveira, I. M. (2003). *Preconceito e autoconceito: Identidade e interação na sala de aula* (2ª ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Paulinelli, J. D. C., & Tamayo, A. (1986). Autoconceito: Efeitos da cegueira e do sexo em adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 38(4), 115-126.
- Perlin, G. & Quadros (2006). Ouvinte: O outro do ser surdo. Capítulo 5. In R. M. Quadros (Org.). *Estudos Surdos I – parte A* (166-165). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.
- Quadros, R. M. (2003). *O tradutor intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP.
- Quadros, R. M. (2006). Apresentação. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos I – parte A* (09-13). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 199-208.
- Rutherford, J. O. (1996). Terceiro Espaço – Uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (24), 34-41.
- Sá, N. R. L. (1999). *Educação de surdos: A caminho do bilinguismo*. Niterói, RJ: EduFF.

- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Sacks, O. W. (1998). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 565-582.
- Silva, C. A. A. (2011). *Entre a deficiência e a cultura: Análise etnográfica de atividades missionárias com surdos*. Tese de doutorado, Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, Brasil.
- Silva, M. P. M. (2001). *A construção de sentidos na escrita de alunos surdos*. São Paulo, SP: Plexus.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Capítulo 2. Em T. T. da Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Capítulo 1. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos I – parte A* (14-37). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo, SP: Vetor.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Série Manueles. Mendoza, Argentina: EDIUNC.
- Skliar, C. (1998a). Bilingüismo e bi-culturalismo: Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Skliar, C. (1998b). Prefácio. In Souza, R. M. (org.) *Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Skliar, C. (1999). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Skliar, C. (2010). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (4ª ed.). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Smolka, A. L. (2008). A dinâmica discursiva no ato de escrever: Relações oralidade-escrita. In A. L. Smolka & M. C. R. Góes, *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento* (12ª ed.). (33-61). Campinas, SP: Papirus.
- Smolka, A. L. (2012). Prefácio. In J. Friedrich, *Lev Vigotski: Mediação, aprendizagem e conhecimento – Uma leitura filosófica e epistemológica*. (A. R. Machado & E. G. Lousada, trad). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Smolka, A. L., & Góes, M. C. R. (2008). Introdução. In A. L. Smolka & M. C. R. Góes, *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotski e a construção do conhecimento* (12ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

- Souza, L. M. N. (2002). *Estimativa de desempenho e autoconceito de pessoas com paralisia cerebral: Da infância à idade adulta*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasil.
- Souza, T. Y., Branco, A. M. C. U. A., & Oliveira, M. C. S. L. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Ströbel, K. L. (2007). História dos surdos: Representações mascaradas das histórias dos surdos. Capítulo 6. In Quadros, R. M. & Perlin, G. (orgs). *Estudos surdos II* (186-215). Série pesquisas. Petrópolis, RJ: editora Arara Azul.
- Suehiro, A. C. B., Rueda, F. J. M., Oliveira, E. Z., & Pacanaro, S. V. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: Análise das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29.
- Tamayo, A. (1981). EFA: Escala fatorial de autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 4(33), 87-102.
- Tuxi, P. (2009). *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação - Universidade de Brasília, Brasil.
- Vigotski, L. S. (1989). El defecto y La compensación. Primeiro capítulo. *Fundamentos da defectologia – Psicologia do anormal e dificuldades de aprendizagem*. Obras completas. Tomo V. Cuba: Editori Al Pueblo y Education.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Obra originalmente concluída em 1934).
- Vigotski, L. S. (2003a). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). (J. Cipolla Netto et al., trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Witkoski, S. A. (2009). Surdez e preconceito: A norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 565-575.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Capítulo 1. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (4ª ed). (07-72). Petrópolis, RJ: Vozes.