



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IPSI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI



LETÍCIA SILVEIRA VASCONCELOS

POR OUTRA PSICOLOGIA DA OUTRA SURDEZ

Salvador

2017

LETÍCIA SILVEIRA VASCONCELOS

POR OUTRA PSICOLOGIA DA OUTRA SURDEZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia, na área de concentração Psicologia do Desenvolvimento. .

Orientadora: Sônia Maria Rocha Sampaio

Salvador

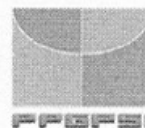
2017

V331 Vasconcelos, Letícia Silveira,
Por outra psicologia da outra surdez / Letícia Silveira Vasconcelos. – 2017.
312 f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,
Salvador, 2017.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Deficientes auditivos - Estudo de casos.
3. Surdez – Psicologia. 4. Estudantes - Educação (Superior). I. Sampaio, Sônia
Maria Rocha. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 155



TERMO DE APROVAÇÃO

“POR OUTRA PSICOLOGIA DA OUTRA SURDEZ”

Letícia Silveira Vasconcelos

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Rocha Sampaio (Orientadora)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Bruno Daniel Gomes de Sena Martins
Universidade de Coimbra

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a Dr.^a Maria Virgínia Machado Dazzani
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.^a Dr.^a Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Salvador, 17 de maio de 2017.

*À Arabutã, companheiro de tantas viagens,
muitas vezes porto seguro, outras bote salva-
vidas, sempre parceiro, que essa tese tornou
também meu marido.*

AGRADECIMENTOS

É esperado, dos orientadores, que norteiem os passos de seus orientandos. É esperado, dos orientadores, que se mantenham distantes e imparciais. Mas isso é para os outros. Obrigada, Sônia Sampaio, por ‘sulear’ minha vida, com sua (des)orientação e com sua amizade. Sua presença extrapola em muito essa tese.

Ao professor Saeed Paivandi, coorientador durante o estágio sanduíche, que sequer imagina o que me proporcionou ao me receber na Université de Lorraine, agradeço pela suave acolhida. Como se não bastasse todo o resto, você me apresentou Anaëlle Millon, “*perle de pluie venues de pays où il ne pleut pas*”. Agradeço também aos alunos do Master 2 Codef 2014/2015, que me incluíram e me ajudaram a penetrar numa nova realidade. Especialmente, agradeço a Winner Ramirez Diaz, que tão bem concilia pesquisa e militância, com comprometimento e graça você colore o velho mundo com seus tons latino americanos.

Aos parceiros do Observatório da Vida Estudantil, onde a universidade vibra, agradeço pela companhia na minha construção como pesquisadora e pela chance de desnaturalizar a experiência acadêmica. A Sueli da Ressurreição, pela expressão constante de incentivo, e a Ana Rico, pela impecável leitura dessa tese, agradeço a oportunidade gratificante de ver o meu trabalho através dos olhos de vocês.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, FAPESB, pela concessão de bolsa em grande parte desse doutorado, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela bolsa de estágio sanduíche, agradeço pela oportunidade de me dedicar a essa pesquisa e de usufruir de trocas inestimáveis. Me esforçarei para devolver à sociedade esse investimento.

Aos professores deste programa de pós-graduação em Psicologia, pelas trocas enriquecedoras. Em especial à professora Patrícia Alvarenga, que tornou nossas vidas mais fáceis com sua gestão extremamente competente e comprometida.

Aos leitores do *blog* Jeitos de Ser e Conviver, que me ensinaram tanto, sem se darem conta disso. Espero que esse trabalho lhes faça jus e lhes traga alguma retribuição.

A Frédérique Dupuy, que transferiu sua generosidade de Sônia pra mim, sem que eu tivesse feito absolutamente nada pra merecer isso, agradeço pelas traduções luxuosas que fizeram esse trabalho melhor.

A Beatriz Santos, amiga querida que essa tese trouxe de volta pra minha vida, agradeço por te encontrar tão diferente e ainda tão igual em afeto e profundidade.

Às mulheres da Bem Viver, que apoiam meus sonhos como se fossem seus, agradeço pelo suporte constante e torcida incondicional. É um privilégio trabalhar e conviver com vocês. A Bárbara e Juliana, pelas conversas, leituras, sugestões e, principalmente, pela amizade.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, que não cessam de me ensinar sobre a vida, agradeço pelo seu amor e pelos tantos momentos de ternura e felicidade.

Aos meus sogros, brindes inesperados, exemplos em tantas situações, agradeço pela atenção afetuosa e pela expressão de admiração e respeito.

Mais uma vez à minha tia Naura, agradeço pela correção do trabalho e pela disponibilidade de sempre e para tudo.

À minha vó, que é tão boa vó de adultos como foi de (tantas!) crianças, agradeço pelo apoio constante.

À minha mãe, que tanto respeita e apoia minhas escolhas, agradeço por sua admiração e por sua presença delicada e absolutamente imprescindível. Você é o espelho em que mais gosto de me olhar.

“[...] apenas a aceitação crítica de uma herança permite pensar com independência e inventar um pensamento para o porvir, um pensamento para tempos melhores, um pensamento da insubmissão, necessariamente infiel.”

(Elisabeth Roudinesco)

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Por Outra Psicologia da Outra Surdez*, surgiu como desdobramento da minha pesquisa de mestrado, na qual investiguei os sentidos produzidos por duas jovens surdas à respeito de suas experiências como estudantes do ensino superior. O contato com os Estudos sobre a Deficiência e Estudos Surdos, que propõem o modelo social da deficiência e a compreensão da surdez como uma diferença linguística e cultural, respectivamente, despertou-me o desejo de compreender melhor o papel da Psicologia no contexto do trabalho com surdos. Motivou-me a impressão de que o encontro entre esses dois campos, de pesquisa e atuação, pode levar a uma transformação mútua, com repercussões benéficas para ambos. Com foco na Psicologia do Desenvolvimento, âmbito em que se abriga este doutorado, procuro refletir sobre os diferentes espaços e formas de interlocução possíveis entre a Psicologia e a surdez e pensar as especificidades da atuação do psicólogo que trabalha com surdos. Esta tese tem um caráter interdisciplinar e, além dos referenciais supracitados, dialoga com a Psicanálise, as Epistemologias do Sul e as Neurociências. Algumas ideias e conceitos de Foucault servem como lastro para problematizar os temas tratados. São apresentados seis artigos que ensaiam responder a duas perguntas, em torno das quais se estrutura o trabalho. A primeira questiona a pertinência e a utilidade em pensar uma Psicologia da Surdez, e é abordada a partir das dimensões psíquica, social e cognitiva, tendo como tema, a estruturação psíquica do surdo, a construção de uma identidade social e a aquisição da leitura e escrita, respectivamente. A segunda pergunta diz respeito à especificidade do trabalho do psicólogo com a pessoa surda e sua família, e é abordada por meio de uma revisão da produção científica da Psicologia brasileira sobre o tema, da análise de entrevistas realizadas com psicólogos e da identificação de espaços onde a psicologia falta. Como resultado, defendo uma proposta de Psicologia da Surdez que se afaste de uma associação direta entre a perda auditiva e um conjunto de características cognitivas e psíquicas, mas que considere as especificidades do desenvolvimento do surdo e de seu estar no mundo: a Outra Psicologia da Outra Surdez.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Surdez. Psicologia da Surdez. Deficiência. Interdisciplina.

ABSTRACT

The present PhD project, entitled *For Other Psychology of Deafness*, emerges as a development of my Master's degree research, that investigated the meanings produced by two deaf young women regarding their experiences as higher education students. The contact with Disability Studies and Deaf Studies, whose proposals are, respectively, the social model of disability and the understanding of deafness as a linguistic and cultural difference, has triggered questions about the role played by Psychology in the attention to deaf people. I was motivated by the impression that the encounter between these two fields of research and practice could lead to mutual transformation, with reciprocal benefits. Using a Developmental Psychology perspective, I aim to reflect on the different possibilities of intersections between Psychology and deafness and about the specificities of the practice of a psychologist with the deaf persons. This approach has an interdisciplinary character: in addition to the aforementioned references, it dialogues with Epistemologies of the South, Neurosciences and Psychoanalysis, including some of Foucault's ideas and concepts. Six papers are produced and presented in an attempt to answer two questions, around which the project is structured. The first one inquires about the relevance and usefulness of thinking about a *Psychology of Deafness*, and is approached from the psychic, social and cognitive dimensions, having as their respective themes the psychic constitution of the deaf person, the construction of a social identity and the acquisition of reading and writing. The second question concerns the specificity of the psychologist's work with deaf persons and their families, and is approached through a review of the scientific production of Brazilian psychology on the subject, analysis of interviews with psychologists and identification of spaces which lack a psychological approach. As a result, I advocate for a Psychology of Deafness that overcomes a direct association between hearing loss and a set of cognitive and psychic characteristics, but rather considers the specificities of the development of deaf persons and their being in the world.

Key-words: Psychology. Deafness. Psychology of Deafness. Disability. Interdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Escrita de Sinais, vocabulário da casa.....	116
Figura 2 Codificação de vogais em português (brasileiro) falado complementado	119
Figura 3 Codificação de consoantes em português (brasileiro) falado complementado.....	120
Figura 4 Nuvem de palavras gerada a partir das palavras-chave dos artigos analisados.....	145
Figura 5 Imagem produzida para marcar as comemorações do Setembro Azul, publicada no perfil da rede social em 06 de setembro de 2015.....	221
Figura 6 Imagem produzida para homenagear os motoristas surdos, publicada no perfil da rede social em 24 de julho 2015.	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de artigos encontrados por descritor	142
Tabela 2 Temática de interesse dos artigos analisados	146
Tabela 3 Dados sobre os participantes	173
Tabela 4 Número de implantes cocleares realizados na rede pública no Brasil entre 2008 e 2012.....	208
Tabela 5 Previsão de número de implantes cocleares a serem realizados na rede pública no Brasil entre 2014 e 2018.....	208
Tabela 6 Quantidade de acessos por publicação, no blog, em 22 de fevereiro de 2017.....	217

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Resumo de informações coletadas em artigos nacionais sobre etiologia da surdez	200
Quadro 2 Trechos de comentários deixados por leitores no blog.....	222
Quadro 3 Trechos de comentários deixados por leitores no perfil da rede social	226

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de artigos por periódico.....	143
Gráfico 2 Número de artigos por região da instituição das autoras.....	144
Gráfico 3 Artigos analisados entre os anos de 1995 e 2016.....	144
Gráfico 4 Ocorrência temática, por biênios, entre 2006 e 2015.....	163
Gráfico 5 Tipo de publicação	164

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Filosofia e Surdez.....	30
1.2 Psicologia do Desenvolvimento e Surdez	33
1.3 Psicologia da Surdez	39
2. EFEITOS SUBJETIVOS DO NASCIMENTO DE UMA CRIANÇA SURDA EM UMA FAMÍLIA OUVINTE	46
2.1 Manhês ou Fala Dirigida à Criança.....	50
2.2 Alienação e Separação.....	52
2.3 Efeitos sobre a Entrada do Bebê Surdo na Linguagem.....	59
2.4 Efeitos na Apresentação do Mundo	64
2.5 Algumas Considerações	70
3. IDENTIDADES SURDAS OUTRAS À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL	72
3.1 Epistemologias do Sul.....	74
3.2 Identidade Surda Global	83
3.3 Os Surdos do Sul.....	86
3.4 Considerações	98
4. AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS SURDOS.....	100
4.1 Relação entre o Texto Oral e o Escrito.....	103
4.2 Língua Escrita como Segunda Língua.....	110
4.3 Língua Falada Complementada	117
4.4 Desenvolvimento Sociocognitivo	121
4.5 Em Resumo	125
4.6 Um Passo de Lado.....	129
4.7 Considerações	130

5 PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA BRASILEIRA SOBRE A SURDEZ	133
5.1 Referencial Empírico.....	136
5.2 Método e Resultados	141
5.3 Considerações	164
6 O SABER FAZER DO PSICÓLOGO FRENTE À PESSOA SURDA.....	167
6.1 A Entrevista Compreensiva e Aspectos Metodológicos	168
6.2 Análise das Entrevistas.....	175
6.3 Considerações	195
7 PRIMEIROS MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA COM A SURDEZ, UM TEMPO EM QUE A PSICOLOGIA FALTA	196
7.1 Mudanças na Etiologia da Surdez: Deficiência ou Diferença?.....	197
7.2 Diagnóstico Precoce da Surdez e Implante Coclear: o Fim das Línguas de Sinais? ...	203
7.3 Considerações	213
8 POSTANDO VOZES: UMA VIAGEM AO NOVO MUNDO DOS SURDOS	214
9 A OUTRA PSICOLOGIA DA OUTRA SURDEZ.....	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	281
APÊNDICE A.....	306
APÊNDICE B.....	307
APÊNDICE C.....	310
APÊNDICE D.....	311

APRESENTAÇÃO

*Navegar é preciso; viver não é preciso.*¹

As heterotopias, conceito criado por Foucault (1984), assim como as utopias, são espaços caracterizados por se relacionarem a todos os outros espaços, porém, em uma dinâmica de contradição com estes. Ao passo que as utopias são, por definição, um lugar sem lugar, um lugar necessariamente irreal, as heterotopias são localizáveis, funcionam como um espaço que, enquanto representa, contesta e inverte todos os outros. Presentes, segundo o autor, em todas as culturas, as heterotopias podem assumir funcionamentos diversos ao longo de sua história. Ainda, elas justapõem diferentes espaços, mesmo aqueles incompatíveis entre si. As heterotopias criam, quase sempre, heterocronias, recortes no tempo, rupturas na temporalidade tradicional. Como característica, possuem sempre um sistema de abertura e de fechamento, que isola, mas, também, possibilita o acesso. Por fim, todas as heterotopias possuem uma função em relação ao espaço restante.

Pois bem, me agrada pensar que, em um trabalho acadêmico, a Apresentação pode ser esse lugar outro, que já é, ainda não sendo. Seção opcional, goza de certos privilégios, tais como uma suspensão das regras formais e uma maior liberdade linguística. Aqui o autor se presentifica e se declara. A Apresentação pode ser lugar de expor a implicação do pesquisador, que, como disse Ardoino (1991, p. 04) é “da ordem da opacidade”, e agrega à racionalidade motivações, desejos, projeções e identificações, todos co-autores da construção do conhecimento.

Embora se localize no início do trabalho, ela não é seu ponto de partida. Como um segmento de reta, une dois pontos, porém, apenas para ressaltar a existência de infinitos pontos em um e outro sentido. Esta Apresentação tem, portanto, como toda heterotopia, uma função, que é, aqui, a de ligação entre dois pontos; quais sejam, a pesquisadora e seu objeto de estudo. Mas não apenas esses, ela também se presta à ligação entre o leitor e o texto. Não como um prefácio, do qual o mesmo Foucault (1972) denuncia o caráter restritivo, sendo mais uma aclimatação. Ainda, a Apresentação é lugar de ligação entre a pessoa que eu era ao começar

¹ Em latim: *Navigare necesse; vivere non est necesse*. Frase atribuída ao general romano, Pompeu, que a teria dito aos seus marinheiros, para encorajá-los a viajar durante um período de guerra. Foi celebrizada pelo poema *Navegar é Preciso*, do poeta português Fernando Pessoa. Seu emprego aqui faz referência ao duplo sentido do adjetivo preciso, que remete à ideia de necessário, mas também de precisão, exatidão.

essa tese, e aquela que serei ao terminá-la; lugar, por certo, de idas e vindas, de avanços e retrocessos, no qual o vivido não cessa de ser ressignificado. A heterotopia não liga, portanto, como uma ponte, estática, mas como um navio – para Foucault (1984), heterotopia por excelência, que fizesse viagens entre dois portos, dois mundos, sujeito a ventos e tempestades, mudanças de rotas e ataques de piratas. Essa tese é o que posso relatar de tais viagens.

Meu contato com a surdez começa há alguns anos, sem que eu possa identificar, claramente, ter feito uma escolha de me dedicar a esse tema. Esse encontro se deu inicialmente na clínica, onde acompanhei alguns surdos em psicoterapia; depois, como psicóloga do serviço de Implante Coclear do Hospital Santo Antônio, das Obras Sociais Irmã Dulce, onde trabalhei com inúmeros surdos e suas famílias, entre 2009 e 2013. Neste percurso, vi-me confrontada com questionamentos éticos importantes e travei contato com a secular e acalorada disputa entre bilinguístas e oralistas². Aos poucos, as leituras e a descoberta da heterogeneidade da população surda tornaram-me mais apta a perceber a relação de poder que subjaz à defesa desta ou daquela modalidade de aquisição da linguagem pelo surdo, e também a entender que há muito trabalho a ser feito até que possamos compreender melhor as especificidades que decorrem da convivência com uma perda auditiva.

Em paralelo, ingressei no grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil - OVE, que desde 2009 trabalha pelo propósito de promover estudos e ações que contribuam para o acesso e permanência, com qualidade, de estudantes na educação superior. Deste encontro, tornou-se possível a construção da minha pesquisa de mestrado. Nela, estudei o caso de duas jovens surdas oralizadas, com foco nos sentidos produzidos por elas a respeito de suas experiências como estudantes do ensino superior; sentidos estes que foram tomados como via de acesso às suas concepções de surdez. O reconhecimento da universidade como lugar de construção de subjetividades e de transformação social foi o mote para analisar as mutações que foram se operando nestas duas jovens no seu encontro diário com as dificuldades e êxitos do processo de afiliação estudantil.

Tanto aprendi com essas mulheres que se dispuseram a compartilhar comigo suas histórias! Destaco aqui a artificialidade de categorias como ‘surdo oralizado’, que muito pouco nos dizem sobre cada pessoa assim denominada. Não apenas as duas participantes eram

² Em linhas gerais, o bilinguismo entende que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que devem ter acesso ao idioma nacional, preferencialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua; e o oralismo utiliza técnicas e equipamentos para que a pessoa surda aprenda a falar e se a comunicar por meio da leitura orofacial (LOF).

extremamente diferentes entre si, no que diz respeito à construção da linguagem, como cada uma delas passou por transformações marcantes no curto período em que durou o estudo. Do mesmo modo, a pesquisa me ensinou sobre a ingenuidade, e inutilidade, de tentar enquadrar o vivido em categorias teóricas, quase sempre dicotomizadas e simplificadas para fins didáticos.

O presente projeto desenha-se, portanto, como desdobramento desta pesquisa, que realizei como aluna do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Ao longo do mestrado, tive contato com um corpo teórico denominado Estudos sobre a Deficiência, que se tornou decisivo para os rumos daquela investigação. Este conjunto de estudos, que começa a se delinear na década de 1970, propõe um modelo social, em oposição à visão dominante e eminentemente biomédica da deficiência (BRADDOCK; PARISH, 2001; DINIZ, 2007).

Para o Modelo Social da Deficiência, não é a lesão ou condição orgânica que determina os limites à pessoa deficiente, mas a relação entre esta e um contexto social que não é capaz de incluir um corpo com impedimentos (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Em oposição a uma compreensão da deficiência sustentada exclusivamente no referencial biomédico, esse modelo propõe que seu estudo frequente, também, o campo das humanidades.

Foi fundamental, ainda, a aproximação aos Estudos Surdos, que partem de uma compreensão da surdez como diferença cultural e linguística, e propõem a construção de saberes e práticas que considerem as particularidades da aquisição da linguagem e construção do conhecimento pelos surdos como qualitativamente diferentes daquelas dos ouvintes, além de enfatizar o caráter social das limitações que se impõem a estes (BISOL; SIMIONI; SPERB, 2008; SKLIAR, 2010; SOLÉ, 2005). Alguns temas explorados pelos Estudos Surdos lançam luz sobre a complexidade que subjaz ao estudo da surdez, entre os quais a relação entre poder e saber, a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para surdos e a medicalização dos discursos e práticas com surdos (SKLIAR, 2010).

O confronto entre esses referenciais teóricos e a participação da psicologia no estudo e prática com surdos revela uma relação conflituosa. A tradição normalizadora da psicologia a aproxima das profissões reabilitadoras, responsáveis pela manutenção da hegemonia biomédica na concepção da surdez (SOLÉ, 2005). Deste modo, para defensores do Modelo Social da Deficiência e teóricos dos Estudos Surdos, suas produções se baseariam em pressupostos equivocados e simplistas, que contribuíram para disseminar afirmações equivocadas sobre os surdos.

Mas eis que o mundo não se divide em oralistas maus e bilinguístas bonzinhos, tampouco em oralistas esclarecidos e bilinguístas raivosos. As contribuições teóricas e éticas não são exclusividade de um ou outro paradigma, que, ademais, não são os únicos possíveis. Além disso, quando se tornam “bandeiras de luta”, essas duas visões são potencialmente nocivas, na medida em que o olhar atento às particularidades de cada situação é negligenciado e perde-se de vista o objetivo de melhorar a vida de cada pessoa com quem lidamos, em nome de disputas por poder e ajustes de contas históricos (BERNARD, 2004).

A psicologia tem uma participação escassa, embora crescente, no pensar e agir com as pessoas surdas. Essa pode ser uma consequência das disputas ideológicas entre diferentes formas de pensar e cuidar da deficiência. No âmbito particular da surdez, há vários espaços que podem e devem ser ocupados pela psicologia, alguns deles tratados ao longo do trabalho, contanto que ela esteja disposta ao diálogo e a abrir mão de sua vocação para a normalização. Essa pode ser, creio eu, uma interface poderosa, com repercussões mútuas nos dois campos de pesquisa.

Para além do que a psicologia tenha a contribuir, parece-me que o tema da surdez, quando abordado a partir de um paradigma que inclua as contribuições dos Estudos sobre a Deficiência e dos Estudos Surdos, confronta a psicologia, em especial a psicologia do desenvolvimento, com conflitos históricos e ainda atuais, como a relação entre o indivíduo e a sociedade, o inato e o aprendido, a dimensão biológica e a social; mas, também, com a fragilidade da própria divisão interna da psicologia em diferentes campos, tais como psicologia do desenvolvimento, social e organizacional, para citar algumas.

No rebatimento desta discussão, identifico o meu esforço de encontrar meu próprio lugar na psicologia, com a qual mantenho uma relação desde sempre interdisciplinar, desde sempre desconfortável com a necessidade de me posicionar deste ou daquele lado. Não obstante a possibilidade de procurar abrigo em outro lugar, ainda insisto em pensar uma psicologia em que caibam meus interesses e desejo de repensar as fronteiras do conhecimento. O estudo da surdez se encaixa bem nessa itinerância.

Assim, se o trabalho com a surdez não se inicia, para mim, de forma deliberada, o desejo de permanecer nesse campo, contudo, deve ser assumido como uma escolha. Identifico dois eixos que sustentam esta decisão, a dimensão intelectual e a ética. Do ponto de vista intelectual, me fascina o fato de que a compreensão em profundidade da surdez e suas implicações cotidianas me obriguem a reconstruir uma série de conceitos que tomava como certos. Em alguma medida, esta seria uma motivação bastante egoísta, não fosse

complementada pela inquietação ética que o tema também me provoca. Aqui, é o compromisso com o sujeito surdo e sua família, tanto pelo respeito às suas escolhas quanto pela oferta de um acompanhamento qualificado e eficiente, que me leva a seguir estudando, a seguir questionando meus conceitos e práticas.

Como forma de traduzir essas motivações em um projeto de pesquisa, tenho refletido sobre os diferentes espaços e formas de interlocução possíveis entre a psicologia e a surdez e, a partir daí, pensado as especificidades da atuação do psicólogo que trabalha com surdos. Parto de questões bastante pessoais, que me foram sendo apresentadas pela minha trajetória profissional, na intenção de elencar alguns conhecimentos e habilidades essenciais para o trabalho dos psicólogos frente às diversas demandas que nos podem ser aportadas pelos surdos e suas famílias.

O percurso começa por uma investigação sobre o tema clássico a partir do qual a psicologia se aproxima da surdez: as relações entre linguagem e construção de conhecimento. A questão da Epistemologia Surda, tema que se impôs durante a pesquisa de mestrado, mas que não pode ser explorado em profundidade, pareceu-me, por um momento, um bom fio condutor, pois, além da discussão entre pensamento e linguagem, sustenta uma discussão sobre a relação entre estes e a subjetivação. A ideia de Epistemologia Surda se vincula ao conceito de epistemologias múltiplas e à compreensão de que a construção do conhecimento é encarnada, ou seja, cada um que constrói conhecimento o faz a partir de um corpo que é marcado por sua existência social. Avançando na dimensão ontológica da epistemologia, temos ainda que, ao produzir conhecimento, o sujeito produz a si mesmo.

No entanto, o caminho se mostrou repleto de bifurcações e desvios. A escolha de deixar-me seguir por vias impensadas, embora arriscada, foi guiada pelo compromisso em assumir a complexidade do tema. Não há como esconder, contudo, a impressão de deriva que essa escolha imprime ao texto. A esperança de que, ao fim, os registros produzidos ao longo dessa viagem tenham uma utilidade outra que não só satisfazer aos meus próprios interesses diante da surdez é o único argumento de que disponho ao meu favor. Afinal, a imprecisão da vida não nos desincumbe da necessidade de navegar.

Isso nos leva a uma discussão acerca do percurso metodológico desta pesquisa. Durante um período prolongado, ela se pretendeu teórica. Seu primeiro título, *Diálogos possíveis entre a Psicologia e a Surdez*, apontava nessa direção. A proposta de realizar uma tese sem produção de dados empíricos enfrentou alguma resistência, inclusive da minha parte. O que pode ser lido como arrogância, no entanto, foi fruto de minha incapacidade, pois, por mais que

tentasse, não conseguia pensar uma abordagem metodológica que ajudasse a responder a minha questão de pesquisa, a saber, como a psicologia e a surdez, ao dialogarem, poderiam se modificar mutuamente.

Foi preciso bastante tempo até que percebesse a origem da minha dificuldade: eu estava trabalhando com categorias inexistentes. A Psicologia e a Surdez não existem como entidades unificadas, homogêneas e acabadas, que pudessem se por a dialogar. Por outro lado, há psicólogos, ou, para fazer jus à prevalência de mulheres na profissão e ainda mais no campo do desenvolvimento, há psicólogas e há surdos.

Seria preciso, o que agora me parece ululantemente óbvio³, conversar com psicólogas que trabalhassem com surdos e ouvir suas reflexões e experiências, por meio de entrevistas. Seria preciso também trazer, de forma mais contundente, minha própria experiência de alguns anos de trabalho com surdos nos dois contextos já mencionados. No entanto, se desde o início do doutorado, meu contato com essa população havia se restringido bastante, durante o estágio sanduíche, realizado na França entre outubro de 2014 e outubro de 2015, esse contato seria ainda mais restrito. Foi nesse momento que surgiu e se concretizou a proposta de buscar um meio virtual de interação, que deu origem ao *blog* *Jeitos de Ser e Conviver*, discutido mais adiante nesse texto.

Embora as entrevistas sejam tratadas de forma mais específica no quinto artigo apresentado, percebo sua influência em todo o trabalho; um exemplo: o tema das mudanças na etiologia da surdez e suas consequências para o desenvolvimento dos surdos foi apresentado a mim durante a primeira entrevista, pela pediatra de um grande instituto de surdos na França. O contato com os profissionais apontou temas e direções que, certamente, não se esgotaram nessa tese. Algumas entrevistas trazem material precioso, que merece ser publicado na íntegra, projeto que assumo tão logo tenha finalizado essa etapa.

Não tive contato apenas com psicólogas, mas também com outros profissionais, como a pediatra, mencionada acima, a coordenadora pedagógica desse mesmo instituto, a bibliotecária de outro importante estabelecimento, que, além da apresentação do espaço, possibilitou o contato com duas psicólogas que trabalham com surdos e têm uma produção científica consistente na área. Pude participar de uma reunião do serviço médico-psicológico e de uma reunião de estudos dessa instituição e tive contato com a assistente social responsável

³ Referência ao título do livro *O Óbvio Ululante*, de Nelson Rodrigues.

pelo acompanhamento da inserção dos ex-alunos no mundo de trabalho. Participei de palestras e frequentei eventos culturais e esportivos voltados à população surda. Conversei também com a coordenadora do serviço de suporte à inclusão de pessoas com deficiência na Universidade de Lorraine, onde realizei meu estágio.

Para além das trocas de conhecimento esperadas, minha estada na região da Lorraine e a vivência nesta universidade me colocou em contato com uma realidade bastante diferente no que diz respeito à inclusão de pessoas deficientes. Nas salas de aula, no transporte público, no comércio, nos bares, nas ruas, nos eventos, a cidade de Nancy se apresenta, ao menos aos meus olhos, como um lugar extremamente acessível e onde a presença de pessoas deficientes é notável e não causa estranhamento.

Finalmente, a própria oportunidade do estágio sanduíche teve efeitos marcantes na minha compreensão acerca da experiência de diferença linguística a que estão expostos os surdos. A dificuldade de lidar com as questões cotidianas mais banais em um idioma sobre o qual ainda tinha pouco domínio, particularmente na modalidade oral, permitiu-me vislumbrar, guardadas as devidas proporções, o que passam as pessoas que convivem com essa exigência praticamente todo o tempo de suas vidas. Penso que isso contou como uma espécie de técnica de aproximação ao campo de pesquisa.

No que diz respeito à estrutura formal, optamos por pensar e produzir essa tese como artigos, por entendermos, minha orientadora e eu, que isso favorece a divulgação do trabalho e potencializa sua utilidade e retorno para a comunidade. Em que pese a algumas críticas quanto ao tratamento mais superficial que o formato de artigo pode imprimir ao material, esta prática tem ganhado espaço nos programas de pós-graduação. Por ser um modelo apenas recentemente adotado por alguns docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA, não há diretrizes específicas sobre sua estrutura. A análise de outros trabalhos apresentados neste formato, no entanto, aponta para um certo padrão, do qual constam uma introdução geral, em que alguns aspectos teóricos são situados, a apresentação dos artigos como unidades independentes e uma conclusão que tenta fazer um alinhavo entre as demais seções.

Adoto uma estrutura semelhante. Além dessa apresentação, trago uma introdução, em que situo algumas questões teóricas. Nela, apresento os conceitos de Foucault que contribuiram para a construção desse trabalho. A maior parte desses conceitos funciona como instrumentos de navegação, ou seja, ainda que não sejam explicitados ao longo do texto, podem ser intuídos na lógica de problematização e aproximação ao tema. Além disso, na introdução recupero

alguns aspectos históricos da relação entre filosofia e surdez, e entre psicologia e surdez, apontando na direção de algumas transformações mútuas; e discuto a ideia de Psicologia da Surdez e sua possível ressignificação. São apresentados seis artigos, seguidos de uma seção de apresentação do *blog* e das considerações.

Os artigos se organizam em torno de duas perguntas e juntos compõem uma tentativa de resposta. A primeira questiona a pertinência e a utilidade em pensar uma Psicologia da Surdez. Três dimensões foram abordadas e a cada uma delas foi dedicado um artigo: a dimensão psíquica, da qual me aproximo a partir da reflexão sobre os efeitos subjetivos do nascimento de um bebê surdo em uma família de ouvintes; a social, tratada por meio de uma reflexão sobre a identidade surda global e seu caráter hegemônico; e a cognitiva, que abordo a partir da análise das especificidades da aquisição da leitura e escrita pelos surdos. Uma explicação sobre a escolha dessas dimensões é trabalhada na introdução.

A segunda pergunta diz respeito à especificidade do trabalho do psicólogo com a pessoa surda e sua família. O primeiro artigo que se orienta no sentido de responder a essa questão traz um levantamento e análise da produção científica da psicologia brasileira sobre a surdez entre 2006 e 2016. O segundo sistematiza a prática cotidiana dos psicólogos que atuam com surdos, a partir da análise de entrevistas realizadas com profissionais. Finalmente, um último artigo identifica os espaços onde a psicologia falta, com um olhar em particular para o processo diagnóstico e para os momentos iniciais de vivência com a surdez.

Às seções identificadas nas dissertações e teses analisadas acrescento outra em que discuto e apresento a experiência de manter, por quase dois anos, um *blog* dedicado a assuntos referentes à surdez e à vivência cotidiana dos surdos e suas famílias. Esse espaço digital de interlocução surgiu do desejo de expor minhas construções ainda durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, de modo a afinar minhas reflexões por seus efeitos sobre aqueles que lidam com a surdez e com surdos de modo cotidiano. Em apreciação posterior, percebo que os textos do *blog* podem ser lidos como anotações de um diário de campo, ou, para nos mantermos no campo da metáfora náutica, um diário de bordo, em que registro os elementos da paisagem que me capturaram o olhar, e elaboro os pontos de estranhamento/familiaridade causados pelo contato com formas outras de ser e viver com.

O desejo de integrar o *blog* à tese trouxe-me um desafio formal, que não estou certa de ter solucionado da maneira mais eficaz⁴. Uma formatação própria foi empregada para marcar sua natureza outra. Além disso, ao longo de todo o trabalho, o leitor é remetido ao *blog* quando o assunto em questão tiver sido tratado em um de seus textos. A intenção foi importar uma organização hipertextual, comum ao ambiente digital, propondo uma possibilidade de aproximação não linear à informação; mas também apontar a intrínseca relação entre o *blog* e a tese. No arquivo digital, é possível acessar diretamente o texto clicando sobre o símbolo do leme 🚩, que aparecerá na lateral da página.

Uma leitura em idas e vindas, ou seguindo a sequência linear fica a critério do leitor. A leitura cronológica dos textos do *blog* revela minha itinerância pelo mundo dos surdos, como fui me deixando levar ao sabor dos ventos. A leitura a partir das indicações revela meu esforço posterior de traçar uma rota, ligando os pontos de parada para tentar compreender sua importância no trajeto final.

Tendo essa apresentação cumprido a função a que se propôs, resta convidá-los a me acompanhar nessa viagem, esperando que ela seja útil ou, ao menos, que tenha a justa medida entre tormentas e calmarias, entre águas doces e salgadas. Bem vindos a bordo e tomemos as palavras de Guimarães Rosa (2006, p. 29) como auspício: “O corpo não traslada, mas muito sabe, adivinha se não entende. Perto de muita água, tudo é feliz”.

⁴ Mesmo essa tentativa só foi possível com a ajuda de Arabutã Santos, designer gráfico e companheiro.

1 INTRODUÇÃO

Eu sustento que a única finalidade da Ciência está em aliviar a canseira da existência humana. E se os cientistas, intimidados pela prepotência dos poderosos acham que por amor ao saber basta amontoar a ciência, ao fim, ela pode ser transformada em aleijão, e suas novas máquinas serão novas aflições, nada mais.⁵

Segundo Virole (2006), historicamente, a surdez esteve no centro das principais teorias sobre as relações entre sujeito, linguagem e conhecimento e teve papel fundamental no desenvolvimento da história do pensamento. Em diferentes momentos, o desenvolvimento dos surdos, assim como dos cegos, foi usado como argumento para defender teorias diversas, por vezes mesmo contrárias entre si. O estudo da surdez pela filosofia serviu mais para interesses próprios do que para produzir uma compreensão das especificidades do desenvolvimento subjetivo, linguístico e epistemológico do surdo. De fato, alguns preconceitos e ideias errôneas sobre o tema, que persistem ainda hoje, têm suas origens em proposições que datam da antiguidade. A psicologia também tem sua parcela de responsabilidade pelo surgimento ou propagação de afirmações espúrias sobre o desenvolvimento cognitivo e psíquico dos surdos.

Nas seções que se seguem será possível identificar a influência que essas ideias ainda exercem sobre a forma de concebermos a origem do pensamento e as relações entre pensamento e linguagem. Veremos, ainda, como os surdos, seguidamente, foram usados como argumento para esta ou aquela visão teórica e ideológica, a despeito das consequências para sua vida cotidiana e como as diferenças qualitativas entre o desenvolvimento de surdos e ouvintes nem sempre são levadas em conta.

Conceitos e ideias de Foucault têm ajudado autores que escrevem sobre a deficiência, em geral, e a surdez, em particular, a pensar o efeito dos discursos científicos sobre a construção da visão social sobre deficientes e surdos. Como afirma Verstraete (2011), ao lado de Jacques Derrida, Irving Goffman e Judith Butler, Foucault é parte contundente das referências teóricas usadas pelos historiadores que investigam a deficiência. Seja por sua teorização sobre a fundação da episteme clássica (VIROLE, 2006), seja para tratar da transformação de pessoas em pacientes (FJORD, 2010). De modo geral, sua teorização ajuda a compreender a dimensão

⁵ Trecho da última fala do personagem Galileu na peça “A Vida de Galileu”, de Bertold Brecht. Versão retirada do roteiro para teatro adaptado por Paulo Noronha Lisboa Filho e Francisco Carlos Lavarda a partir da tradução de Roberto Schwarz. Disponível em: http://www.fc.unesp.br/~lavarda/galileu/a_vida_de_galileu_2012_03_19.pdf Acesso em: 01 fev 2015.

do poder implícita na linguagem e, conseqüentemente, na construção de dispositivos de normalização a que fica submetido o surdo diante de uma cultura ouvinte dominante.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2009) discorre sobre essa relação do discurso com o desejo e o poder. A hipótese por ele defendida é a de que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 8-9).

Para Foucault (2009), o discurso é submetido a três sistemas de exclusão: a interdição, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Cada um à sua maneira revela o discurso não apenas como dispositivo de tradução das lutas pelo poder, mas como o próprio poder por que se luta. É preciso, portanto, que tomemos isso em conta ao analisarmos o discurso que se produz sobre a surdez, por um lado, mas também o lugar que se dá ao discurso do surdo. Esse discurso outro, muitas vezes interdito, segregado ou situado fora do verdadeiro, paradoxalmente, demanda uma escuta.

Também nas disciplinas, Foucault reconhece um princípio de delimitação do discurso, não de natureza externa, como os anteriormente citados, mas interna. As disciplinas controlam a produção do discurso na medida em que delimitam as regras do verdadeiro. Ainda sobre as disciplinas, Foucault dedica-se a pensar sobre o surgimento e desenvolvimento das ciências humanas (FOUCAULT, 2007, 2010a, 2014), aportando contribuições importantes para compreendermos o efeito dessas no discurso sobre a surdez.

Para Foucault (2007), é só no século XIX que o homem passa a existir e, com ele, as ciências humanas, das quais se torna objeto. Essa novidade é “um acontecimento na ordem do saber” (p. 477). O homem, agora sujeito e objeto das ciências, é aquele que vive, que produz e que fala; ou antes, aquele que constrói representações da própria vida, que se representa as relações de trabalho e que se representa o sentido das palavras. A psicologia, em particular, surgiu como ciência, ao longo desse mesmo século, em resposta às exigências oriundas das “novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos” (p. 476).

Em 1957, Foucault (2010a) considerava que o trabalho de renovação radical da psicologia como ciência do homem era ainda uma tarefa incompleta. Para o autor, sua aspiração de ser um conhecimento positivo fez com que ela reduzisse a realidade humana a um setor da objetividade natural e que tomasse como modelo os métodos das ciências da natureza. Porém, afirma ele, “o próprio homem não é mais da ordem da natureza” (p. 134), e a psicologia se vê tendo que elaborar um novo projeto de ciência. Segundo Foucault, contudo, nem todos se

deram conta de que a renovação dos métodos só é possível pela emergência de novos temas de análise e pelo abandono de velhos conceitos.

Ainda sobre a psicologia, o autor aponta a importância histórica do estudo dos desenvolvimentos atípicos para a construção do saber psicológico: “Sem forçar uma exatidão, pode-se dizer que a psicologia contemporânea é, em sua origem, uma análise do anormal, do patológico, do conflituoso, uma reflexão sobre as contradições do homem consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010a, p. 135). Por exemplo, sobre a psicologia do desenvolvimento, Foucault nos diz que ela nasce justamente pela reflexão acerca das interrupções do desenvolvimento. Sua transformação em uma psicologia do normal resultaria do esforço de dominar tais contradições de que fala Foucault, acima.

No entanto, a descoberta do sentido e, em particular, as ideias de Freud, segundo o autor, expõem a inadequação de oposições radicais entre normal e anormal, entre saudável e patológico, entre consciência e inconsciente, entre indivíduo e sociedade. Para a psicanálise, não há uma diferença de natureza entre esses extremos e as análises causais recaem sobre a gênese da significação; além disso, a lógica evolucionista é substituída pela histórica e o meio cultural predomina sobre o apelo à natureza. Para Foucault (2010a), a possibilidade de afastamento das ciências humanas em relação às ciências naturais se instaura justamente a partir da descoberta do sentido e de uma compreensão não linear do tempo.

Outro conceito trabalhado por Foucault (2010b) e que aporta contribuições importantes para pensarmos a surdez é o de “anormais”. Um exame mais detido sobre essa categoria é apresentado pelo autor ao tratar da transformação da psiquiatria em tecnologia do poder. Segundo ele, essa categoria se constitui de três figuras, que começam a se definir a partir do século XVIII e que serão os ancestrais do anormal do século XIX. São elas: o "monstro humano", que viola, por sua existência e forma, tanto as leis jurídicas, quanto as leis naturais; o "indivíduo a ser corrigido", ainda que incorrigível, que, quanto mais se mostra inacessível aos investimentos familiares e às técnicas de educação, mais se torna objeto destas; e o "masturbador", cujo delito é revelar o segredo que todos conhecem, mas de que não se deve falar, e, ao fazê-lo, revela o germe de anormalidade presente em cada um de nós.

Essa nova anormalidade vai pouco a pouco se tornando objeto do saber e do poder médico. Será possível pensar o surdo e a construção social da surdez a partir dessa categoria? Silva et al. (2010) utilizam o conceito de anormal de Foucault para tratar do extravasamento do saber psiquiátrico para outros campos de saber e de atuação, em particular para a educação, no tocante ao trabalho com crianças e jovens com deficiência. No que diz respeito à surdez,

subjaz à compreensão do surdo como anormal sua consequente medicalização e transformação dos espaços educativos em espaços médico-hospitalares.

Os anormais, antes objeto de extermínio ou exclusão, se tornam objeto de normalização, que deve ser engendrada pela psiquiatria e profissões afins (FOUCAULT, 2010b). Teixeira (2007) retoma a passagem de uma forma negativa para uma forma positiva de poder e a consequente construção de saberes que se faz necessária para a sustentação das práticas disciplinadoras, para discutir a aplicação dos princípios de qualificação e correção em marcha nos procedimentos atuais de reabilitação da surdez. Segundo a autora, na história da educação de surdos é possível identificar essa passagem de uma atitude de exclusão, pela segregação física e posturas higienistas, para uma inclusão, pela qualificação e correção.



p. 237

Os conceitos de normalização e de governabilidade participam das reflexões de Foucault acerca daquilo que chamou de biopolítica. A biopolítica é a ação sobre a vida de cada um, pela manutenção da vida como um todo. Como analisa Martins (2016), ela demarca o lugar privilegiado do corpo como objeto de atuação do poder, a partir do século XVII. Segundo Lockmann (2013), as diferentes intervenções sobre as condutas e as formas de ser visam à manutenção da ordem na população. O “anormal” representa uma ameaça à ordem, portanto, entram em cena os mecanismos de normalização.

A normalização diz respeito à distribuição dos corpos em referência à norma. Ela constrói conhecimento sobre aquilo que precisa ser governado e opera intervenções. Estão envolvidos na normalização os atos de qualificação, medição, avaliação e hierarquização (RECH, 2013), de modo a situar cada sujeito no seu devido lugar. Mais do que isso, ao poder normativo se liga sempre “uma técnica positiva de intervenção e de transformação” (FOUCAULT, 2010b, p. 43), de modo a trazer o sujeito para mais perto da norma. O poder de normalização é um poder positivo, produtivo, e engendra, portanto, uma série de tecnologias e saberes, dos quais faz parte a psicologia.



p. 229

A governabilidade, ou governamentalidade, é “uma forma de agir sobre as possibilidades de ação dos outros” (SARDAGNA, 2013, p. 45). A governabilidade opera no nível micropolítico, sobre o indivíduo, e no macropolítico, sobre a população (LOCKMANN, 2013). Ela extrapola, portanto, as práticas governamentais e seu objetivo é conformar a população às formas de viver da atualidade. Essas formas de viver atuais são marcadas, segundo Loureiro (2013), pelo consumo e pela competitividade.

A educação, que no século XIX deixa de ser dirigida a uns poucos e passa a ser dirigida à massa, a um contingente de pessoas que necessitava ser conduzido (RECH, 2013), pode ser entendida como instrumento de governabilidade da infância. Para Loureiro (2013), a escola é lugar privilegiado de exercício da governabilidade, uma vez que atinge um grande número de pessoas, por um longo período de tempo, a custos relativamente baixos. Como afirma Rech (2013, p. 29), a escola “subjetiva para regular, vigiar e, na sequência, normalizar.”

O movimento pela inclusão de todos na escola, que ganha vulto nas duas últimas décadas do século XX, se insere na lógica neoliberal em que a produção e a utilidade são imperativas. Nessa lógica, o sujeito ideal é aquele em permanente processo de aprendizagem e de ressignificação de si. Além de um dispositivo para diminuir o risco social, a autora propõe pensar a inclusão escolar como uma estratégia biopolítica de fluxo-habilidade, ou seja, que tem como objetivo fazer circular, fazer fluir no sentido da inserção no mercado de trabalho, pela aquisição das habilidades que poderão tornar o aluno um adulto útil para a sociedade.

Se Rech (2013) foca na questão da produção, Sardagna (2013) vai pensar a inclusão escolar como política de regulamentação da vida e da população. Pois bem, no caso da educação de surdos, podemos também pensá-la como política de regulamentação da linguagem, abarcando, assim, as três esferas do homem moderno de que nos fala Foucault (2007): vida, trabalho e linguagem. A lógica do “indivíduo a ser corrigido”, uma das figuras do anormal, se insere em todos os âmbitos da vida do sujeito surdo.

Embora o próprio Foucault tenha afirmado não querer fazer uma "história de soluções" (VERSTRAETE, 2011) é também em sua obra que muitos autores identificam as pistas para o exercício de um contra poder. Sobre isso, Pogrebinschi (2004) destaca o aspecto do poder-saber, presente nos conceitos de poder disciplinador e biopoder, como o que confere ao poder um caráter produtivo, positivo, emancipatório e libertador.

Para além de uma contribuição conceitual, Foucault nos ensina o exercício da problematização, com sua proposta de construção de uma história crítica do pensamento e a elaboração de uma forma particular de pensar, a que Le Blanc (2014) chama ‘pensamento Foucault’⁶. Essa operação teórica se constitui em uma ética do pensamento, posto que é um trabalho de modificação de si, pela problematização do campo de experiência no qual o sujeito se vê “modificado pelo jogo de verdade que o liga a objetos particulares de conhecimento” (LE BLANC, 2014, p. 7).

⁶ ‘La pensée Foucault’.

1.1 FILOSOFIA E SURDEZ

Filosofia e construção social da surdez influenciaram-se mutuamente ao longo da história do pensamento. Por um lado, quando consideramos as origens das teorias sobre pensamento e linguagem, devemos levar em conta os efeitos que o estudo da surdez imprime sobre as visões cartesianas e empiristas acerca da origem das ideias. Por outro lado, alguns conceitos e teorias, desenvolvidas a partir daí, estão presentes até hoje no imaginário social sobre a surdez e mesmo em diferentes teorias da psicologia sobre a deficiência.

Na *Política* de Aristóteles (1985, 1253a), podemos encontrar uma relação direta entre fala e pensamento:

Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade, a simples voz pode indicar a dor e o prazer, e os outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até o ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade.

Para Aristóteles, a essência necessária do homem é o fato de ser racional (ABBAGNANO, 2007) e ele associa a racionalidade, principalmente, à fala, como mostra a citação acima. Por dedução, suas ideias serviram de embasamento para a noção de que o surdo, por não ter acesso à linguagem tal como ela é para os não-surdos, estaria excluído da condição de racionalidade e também deposto da condição de humano. Pelo menos, até o final do século XVI, isso qualificou o surdo como inapto para o ensino, excluído do direito ao casamento, à posse de bens ou à herança (FENEIS; FADERS; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2005).

No século XVIII, em carta publicada em 1751, Diderot (1993) defende que a observação de surdos-mudos⁷ de nascença seria a forma ideal de compreender a formação da linguagem, uma vez que estes reproduziriam o homem primitivo em seus primeiros contatos com uma língua e demonstrariam o pensamento em seu estado inicial. O texto de Diderot, longe de representar o reconhecimento do surdo como sujeito pensante, o apresenta como um curioso objeto de investigação. Como afirma Virole (1990, p.09), não apenas sobre Diderot, mas também sobre ele: "A referência aos surdos-mudos na história das



p. 236

⁷A expressão surdo-mudo não é mais empregada, mas a utilizo aqui para manter a forma utilizada pelo autor: *les sourds et les muets*.

ideias vai se inscrever na linhagem das ficções imaginárias que o Homem construiu para se conhecer a si mesmo."⁸

Diderot (1993) afirma, por exemplo, sobre a impossibilidade de a pessoa surda compreender conceitos abstratos, defendendo uma visão que ainda hoje persiste no senso comum, particularmente explicitada à respeito da língua de sinais, como ela sendo incapaz de comunicar ideias abstratas e não permitindo a expressão de algumas figuras de linguagem, como a metáfora e a ironia, por exemplo. Esta é uma compreensão que, embora venha sendo negada pelos pesquisadores e usuários das línguas de sinais, ainda é encontrada na prática. Como afirma Skliar (2010, p. 24):



Mesmo agora, quando numerosas pesquisas já têm demonstrado que as línguas de sinais cumprem todas as funções descritas para as línguas naturais, ainda persiste e chama a atenção a sua desvalorização o seu tratamento como mescla de pantomima e de sinais icônicos, e a sua consideração enquanto um *pidgin*⁹ primitivo.

Segundo Virole (2006), a surdez e a cegueira se tornaram eixos centrais nas discussões entre o pensamento cartesiano e a filosofia empirista de Locke, no que diz respeito à origem do conhecimento. Os antecedentes filosóficos dessa discussão podem ser encontrados nas divergências entre Protógenes, Platão e Aristóteles. Aggio (2006) faz uma análise das ideias desses três filósofos no que diz respeito à relação entre sensação e conhecimento. Para Protógenes, identificado à corrente filosófica dos sofistas, há identidade entre sensação e pensamento e a qualidade sensível só existe no encontro entre percipiente e objeto, sendo radicalmente dependente do primeiro.

Aristóteles, por sua vez, distingue sensação de pensamento, entendendo ambos como operações que têm como função conhecer. Tal como Protógenes, ele identifica uma função discriminativa na percepção. Para ele, a sensação depende das coisas externas, enquanto o intelecto depende da percepção dessas, posto que se constrói sobre formas sensíveis. Assim, há uma relação de dependência entre sensação e pensamento, mas não de identidade. Segundo Aggio (2006), diferentemente de Protógenes, Aristóteles entende que a qualidade sensível é uma atribuição real da coisa, enquanto a aparência se refere a uma afecção do sujeito que percebe. Para Platão, é a reflexão, e não a percepção, que determina o objeto sensível. Para o filósofo, não são os órgãos dos sentidos que percebem, mas sim a alma que o faz, através

⁸Tradução da autora. No original: "La référence aux sourds muets dans l'histoire des idées va s'inscrire dans la lignée de fictions imaginaires que l'Homme a construit pour se connaître lui-même".

⁹Língua rudimentar, criada artificialmente para permitir o contato, na ausência de um idioma comum. É uma solução historicamente encontrada em zonas de comércio, onde falantes de diferentes línguas precisam se comunicar. Não possui uma gramática elaborada e seu uso é limitado a situações específicas e práticas.

deles. Dessa forma, o corpo exerce uma função apenas material. Segundo suas ideias, a alma é dotada de conceitos inatos e procede a comparações para discriminar aquilo que o corpo sente de forma indistinta. Assim, a percepção é já uma função do intelecto.

As ideias de Platão estão nas bases do racionalismo, corrente filosófica que tem na razão a principal fonte de conhecimento. Descartes é considerado o autor inicial do racionalismo moderno, embora não tenha usado ele mesmo essa denominação. Tal como Platão, ele defendia a natureza inata das ideias. A invenção e o uso de uma linguagem de sinais pelos surdos, como instrumento para comunicar seus pensamentos, são apontados por ele (DESCARTES, 2007) como prova de que o pensamento é inato e universal e principal marca de distinção entre animais e homens.

O empirismo, por sua vez, é uma corrente filosófica que tem como principal característica tomar a experiência como critério ou norma de verdade (ABBAGNANO, 2007), o que é diferente de dizer que ela toma a experiência como única via de acesso ao conhecimento. De qualquer modo, a ideia de uma origem sensualista do pensamento a coloca em embate com o racionalismo. Para Abbagnano (2007), duas características são essenciais ao empirismo: 1. negar o caráter absoluto da verdade acessível ao homem; 2. afirmar que toda verdade deve ser posta à prova.

O que nos interessa analisar é como a filosofia empirista, particularmente aquela associada às ideias de Locke, se posiciona diante do conflito posto pela evidência de que surdos e cegos são capazes de desenvolver ideias claras sobre as coisas, a despeito da ausência de um dos sentidos. De acordo com os primeiros empiristas, a ausência de um dos sentidos levaria consigo um tipo de conhecimento, impossível de ser adquirido por outro meio. Como afirmou Locke (1999, p. 276): "Porque os que carecem dos *órgãos* de qualquer sentido nunca podem ter as idéias pertencentes a este sentido produzidas em sua mente (itálico no original)." Para Virole (2006), essa teoria tem repercussões até os dias de hoje, que se tornam evidentes na compreensão do surdo como alguém que possui uma capacidade limitada de compreensão e abstração. Ainda, uma das hipóteses da teoria do funcionamento sensorial, que busca explicar a percepção dos surdos, se sustenta na ideia de contágio, que afirma que a privação de um sentido resulta na fragilização dos outros (MARTIN-LAVAL, 1980), fazendo eco à visão dos filósofos empiristas ingleses.

Diante deste conflito, os teóricos sensualistas franceses se distinguem dos empiristas ingleses pelo desenvolvimento da noção de suplência de sentidos, validada justamente pelos resultados obtidos na educação de surdos. Ao se reconhecer a possibilidade de que um sentido possa

substituir outro na apreensão do mundo e construção do conhecimento, cai por terra a ideia de uma hierarquia entre os sentidos e revela-se a ideia de que há uma redundância sensorial na relação com os objetos do conhecimento (VIROLE, 2006). Esta visão também se revela na teoria sobre o funcionamento perceptual dos surdos, porém na hipótese contrária àquela do contágio, denominada hipótese da compensação. Pela teoria da compensação, diante de uma perda sensorial, o organismo aumentaria a capacidade de percepção dos outros sentidos (MARTIN-LAVAL, 1980).

De fato, pesquisas recentes no campo das neurociências tentam comprovar a potencialidade da plasticidade cerebral, que pode levar à suplência de sentidos, ou mecanismo semelhante. Sacks (2006), por exemplo, fala do potencial criativo das deficiências, que podem deflagrar formas inesperadas de desenvolvimento. Ele cita o trabalho pioneiro de Alexander Luria, desenvolvido a partir de sua prática com crianças cegas e surdas, em que ressalta a diferença qualitativa do desenvolvimento dessas crianças. Tais constatações demandam a construção de uma nova visão sobre a constituição e o funcionamento do cérebro, mais dinâmica e que considere sua capacidade de adaptação.

Vygotsky (1997), parceiro de trabalho de Luria, retoma o conceito de suplência de sentidos, porém de forma crítica. Segundo esse autor, é preciso afastar-se de uma compreensão meramente biológica e ingênua da compensação, ou seja, de uma substituição de sentidos que se daria de forma automática e inerente à deficiência, e direcionar-se para o reconhecimento de seu motor sócio psicológico. Para ele, o conflito originado do contato com o meio externo e com a demanda social que dele advém é que pode deflagrar a compensação. No entanto, conforme afirma Vygotsky (1997), essa não é uma condição exclusiva da pessoa deficiente, mas uma característica geral do desenvolvimento e de sua orientação para o futuro.

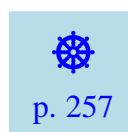
1.2 PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SURDEZ

Historicamente a psicologia se aproxima da surdez pela via das avaliações cognitivas a partir do desenvolvimento da psicométrica, desde o fim do século XIX. Como recupera Martin-Laval (1980), Greenberger, ainda em 1889, desenvolveu uma técnica de mensuração da capacidade intelectual dos surdos. Em 1917, Pintner e Paterson, diante da constatação da inadequação do teste Binet-Simon, para esse público, desenvolveram a Escala de Performance Pintner-Paterson. Para o autor, desde então, esse tema mobilizou muito diversos pesquisadores. Ainda assim, o desempenho de crianças surdas em testes desenvolvidos e validados para crianças ouvintes serviu como justificativa para atestar que os surdos eram intelectualmente inferiores.

Essa ideia foi levada adiante pela Psicologia da Surdez, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, que atribuía aos surdos problemas com memória imediata, dificuldades de abstração, além de problemas motores, intelectuais e de comportamento.

Sob a égide do ideal de normalização, a psicologia identifica-se, de forma generalizada, com uma visão reabilitadora da surdez. Os Estudos Sobre a Deficiência e Estudos Surdos, ao questionarem a tomada da surdez por um discurso exclusivamente biomédico, convocam a psicologia a discutir o papel do social na construção da surdez e os efeitos subjetivos de ser surdo em um contexto no qual isso se traduz numa vivência de opressão.

Em reforço ao argumento pela necessidade de a psicologia se repensar à luz dessas elaborações, Olkin e Pledger (2003) salientam que, como efeito dos atuais avanços no que diz respeito à independência da pessoa com deficiência, há uma crescente demanda destas por atendimento psicológico, fora do escopo da reabilitação. Como desdobramento disto, crescem as chances de que qualquer psicólogo, no exercício da profissão, se depare com a necessidade de lidar com as especificidades desse público. Para os autores, o campo dos Estudos Sobre a Deficiência é o que sintetiza o conhecimento necessário para preparar os profissionais para esse tipo de demanda (OLKIN; PLEDGER, 2003).



Os números sobre a deficiência auditiva no país parecem confirmar a previsão dos autores. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, dentre os mais de 9,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, cerca de dois milhões se declararam como tendo uma perda severa, ou seja, com grande dificuldade ou incapacidade permanente de ouvir (IBGE, 2010). É essencial que a psicologia se prepare, de forma mais eficiente, para o acompanhamento deste público. Julgo que essa preparação demanda do campo *psi*, ainda outra vez, debruçar-se sobre a tensão da relação entre indivíduo e sociedade, que, na psicologia do desenvolvimento, se expressa também na falsa dicotomia entre inato e aprendido e no entrelaçamento das dimensões biológica e social.

A psicologia do desenvolvimento é um campo de estudo que se desenvolve em interface com outras disciplinas. Nele coabitam um grande número de teorias que procuram dar conta dos diferentes aspectos e enfoques referentes ao desenvolvimento humano. Mota (2005, p. 107), a partir das ideias de autores da área, propõe uma definição deste campo, genérica o suficiente para abarcar suas diferentes dimensões, mas específica a ponto de destacar este de outros campos de estudo:

O estudo, através de metodologia específica e levando em consideração o contexto sócio-histórico, das múltiplas variáveis, sejam elas cognitivas, afetivas, biológicas ou sociais, internas ou externas ao indivíduo que afetam o desenvolvimento humano ao longo da vida.

Também Biaggio (2008) ressalta essa posição de fronteira da psicologia do desenvolvimento. Para a autora, ela engloba quase todas as outras áreas da psicologia, na medida em que seus objetos de estudo se sobrepõem, e por se vincular a várias ciências afins. Dixon e Lerner (1999) também salientam a diversidade de teorias, métodos e ideias que compõem este campo da psicologia, no entanto, identificam cinco grandes modelos explicativos que estariam por trás das principais teorias atuais em psicologia do desenvolvimento. São eles: o modelo organicista, o psicodinâmico, o mecanicista, o dialético e o contextual.

Além disso, os autores apresentam alguns eixos em torno dos quais se organizam as principais questões a que tenta responder a psicologia do desenvolvimento, entre as quais destacam, justamente, a controvérsia que acompanhou sua história, a clássica oposição entre inato e aprendido, ou *nature-nurture controversy*, que dividiu os teóricos da área entre nativistas e empiristas (DIXON; LERNER, 1999). O que fica questionado a partir desta oposição é se as fontes do desenvolvimento se encontram em mecanismos inatos, hereditários, ou em processos adquiridos, aprendidos.

Em 1997, o Conselho Nacional de Pesquisa (*National Research Council – NRC*) e o Instituto de Medicina (*Institute of Medicine - IOM*), criaram um comitê para investigar o que se sabia sobre o desenvolvimento humano, nos primeiros cinco anos de vida. Esse grupo, formado por 19 pesquisadores experientes, produziu, após dois anos e meio de trabalho intenso, o relatório denominado *Dos Neurônios ao Meio: a Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância – From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development* (SHONKOFF, 2003).

Neste extenso relatório, o Comitê para Integração da Ciência do Desenvolvimento na Primeira Infância (*Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development*) identifica dez princípios fundamentais que atravessam a vasta e heterogênea literatura sobre o desenvolvimento. De forma sumária, esses princípios afirmam que o desenvolvimento é marcado por uma interação dinâmica entre biologia e experiência; influenciado pela cultura em todos os seus aspectos, e essa se reflete em crenças e práticas parentais; tem na autorregulação crescente sua pedra angular; as crianças têm participação ativa no seu próprio desenvolvimento; as relações humanas são os “tijolos” para um desenvolvimento saudável; a enorme variação individual dificulta a distinção entre desenvolvimento normal ou atrasos

maturacionais e transtornos transitórios ou permanentes; segue uma trajetória individual, marcada por continuidades e descontinuidades e por transições significativas; é moldado pelo interjogo contínuo entre vulnerabilidade e resiliência; as primeiras experiências são importantes, mas o desenvolvimento continua exposto a riscos e aberto a influências protetivas por anos, até a idade adulta; intervenções efetivas na primeira infância podem mudar os rumos do desenvolvimento (SHONKOFF, 2003).

Nos artigos que se seguem, de forma mais ou menos explícita, confronto esses princípios com o campo específico do desenvolvimento da criança surda. De modo especial, trato da ausência ou inadequação de intervenções precoces que considerem os aspectos psíquicos e ofereçam suporte para o desenvolvimento saudável do surdo e sua família. Outro aspecto extensivamente salientado pelo relatório é a importância das interações precoces com pessoas significativas para a criança. Esse seria o principal fator ambiental a influenciar o desenvolvimento. Tanto os cuidados e estimulação cotidianos, quanto a transmissão de valores e construção de um contexto cultural, dependem da qualidade das relações interpessoais, que terão efeitos duradouros na vida da criança (SHONKOFF, 2003). Será preciso refletir sobre os efeitos da surdez sobre as interações, seja no sentido daquilo que se perde pela ausência do estímulo sonoro, seja no sentido dos efeitos simbólicos desse diagnóstico. Essa questão é também abordada, em diferentes pontos deste trabalho.

Parece-me pertinente recuperar dois grandes temas do relatório, como relatados por Shonkoff (2003). Primeiramente, as mudanças sociais e econômicas significativas que experimentamos na atualidade colocam um desafio aos pais e outras pessoas envolvidas na criação das crianças, muito particularmente em relação ao tempo e à diversidade de influências adversas a que estão expostas. Essas “novas” necessidades das crianças não parecem estar sendo adequadamente pensadas pela ciência, o que nos leva à segunda conclusão: é preciso repensar, com urgência, a relação entre a ciência do desenvolvimento, as políticas de atenção à infância e as práticas a ela dirigidas. De modo geral, muito pouco do conhecimento que é produzido pelas pesquisas sobre desenvolvimento chegam a influenciar as ações de pais e educadores e a orientar políticas públicas de amparo à infância. Esses dois temas sublinham a necessidade de renovação da psicologia do desenvolvimento e de maior permeabilidade dos gestores de políticas ao conhecimento produzido nesse campo.

Thelen e Smith (2006), retomando o trabalho de Thelen e Bates, comparam seis teorias do desenvolvimento: a teoria do desenvolvimento da linguagem de Chomsky; a teoria da percepção e desenvolvimento perceptual de J. Gibson; a teoria do desenvolvimento cognitivo

de Vygotsky; a teoria construtivista de Piaget; o conexãoismo de Elman e colaboradores e a teoria do sistema dinâmico, como apresentada pelos próprios autores. As teorias são comparadas a partir de dez aspectos, entre eles o papel estruturante que atribuem à informação externa e a importância que a interação social assume em cada uma delas.

Para as autoras, apenas a teoria de Chomsky não leva em conta o ambiente como uma fonte de estrutura. Em todas as outras e, especialmente, na teoria de Vygotsky, a informação externa ao organismo é considerada como elemento causador de desenvolvimento. No entanto, e isso parece contraditório, apenas a teoria de Vygotsky considera a interação social, de modo consistente, como fonte estrutural no desenvolvimento cognitivo (THELEN; SMITH, 2006).

É claro que estas seis teorias não resumem todas as teorias do desenvolvimento, mas a contradição acima parece mostrar que existe uma diferença grande entre considerar a relação com o ambiente como sendo importante para o desenvolvimento e poder, de fato, desenvolver uma teoria que explicita os mecanismos pelos quais esta informação externa participa do desenvolvimento. Achados do relatório *Dos Neurônios ao Meio* permitem concluir que o longo debate natureza *versus* meio é extremamente simplista, além de cientificamente obsoleto (SHONKOFF, 2003).

Como sugerimos, até então, o social tem sido considerado apenas como oposição ao biológico como fonte de causação do desenvolvimento. Os debates atuais parecem ter encontrado uma maneira de resolver a controvérsia entre inato e aprendido, aceitando que tanto fatores internos, biológicos, como externos, sociais, influenciam no desenvolvimento. Desse modo, não caberia mais discutir se seriam os fatores biológicos ou os sociais que levariam ao desenvolvimento, mas em que medida cada um deles interferiria neste e como interagem entre si.

Em certa medida, a própria oposição entre inato e aprendido carece de sentido. Esta separação faz parecer que não é da natureza humana aprender com o outro e com o meio e se construir a partir desta relação. Além disso, opor o social ao biológico situa o social como algo alheio ao organismo, como uma entidade reificada que poderia existir sem os sujeitos. O estudo da surdez, à luz dos Estudos Sobre a Deficiência e dos Estudos Surdos, não é possível mediante a manutenção dessa dicotomia.

As reflexões até então apontadas nos conduzem a pensar que a psicologia do desenvolvimento não nega a importância do social para o desenvolvimento, mas falha em compreender, de

forma mais aprofundada, o modo como inato e aprendido se interpenetram e se definem mutuamente. Penso que a psicologia do desenvolvimento não poderá responder a novas questões empregando métodos antigos. Biaggio (2008, p. 26) recupera o trabalho realizado por Ziegler, em 1963, acerca da evolução da psicologia do desenvolvimento, para defender a ideia de que o objeto de estudo de determinada ciência ou área de uma ciência condiciona o tipo de metodologia privilegiada e este, por sua vez, leva a conceitos teóricos que não lhe são indiferentes.

Julgo ser fundamental uma discussão a respeito dos métodos de pesquisa empregados por esse campo de conhecimento. Podemos identificar na psicologia do desenvolvimento duas críticas que GonzálezRey (2010) faz ao modo como a pesquisa tem sido realizada nas ciências sociais. Trata-se do metodologismo e do instrumentalismo. O autor denomina de metodologismo a inversão das posições entre método e teoria, pela qual os instrumentos e técnicas se tornam legitimadores incontestes das informações que produzem, alheios às representações teóricas de base. Por instrumentalismo ele entende a redução da pesquisa à aplicação de uma série de instrumentos, cujos resultados serão sintetizados pelos testes estatísticos, prescindindo, muitas vezes, da elaboração teórica do pesquisador.

A origem da psicologia do desenvolvimento remonta aos estudos sobre inteligência e aprendizagem, tradicionalmente atrelados à construção e aplicação de escalas e instrumentos de medidas de habilidades individuais. A compreensão crescente de que o desenvolvimento é afetado pelo contexto, assim como o afeta, e as novas demandas que têm sido postas à psicologia do desenvolvimento, apontam para a necessidade urgente de revisão dos métodos de pesquisa em psicologia (MOTA, 2005). Porém ainda assistimos a uma importação de métodos de pesquisa, que não são pensados levando-se em conta a realidade social brasileira, provocando, muitas vezes, interpretações errôneas ou, ao menos, parciais dos resultados. Quando nos voltamos para subgrupos, como é o caso dos surdos, as consequências podem ser ainda mais catastróficas, originando e perpetuando visões distorcidas, como apontamos acima e seguiremos tratando mais adiante.

A psicologia do desenvolvimento brasileira está confrontada com o desafio de construção de novos métodos, sob pena de seguir contribuindo para a naturalização da desigualdade social. Só por uma renovação metodológica poderemos alcançar de fato, no campo empírico, o frágil consenso sobre a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade que se anuncia no discurso teórico. Tal renovação deve passar por uma abertura para dentro da psicologia, superando

uma divisão artificial desta em subdisciplinas, e para fora, em um diálogo com outros campos de conhecimento.

A importância da interdisciplina para o avanço de uma ciência do desenvolvimento é um aspecto amplamente discutido no relatório *Dos Neurônios ao Meio* – em particular, ele cita como promissora a intersecção entre psicologia, neurobiologia e genética molecular, com a pediatria assumindo um papel integrativo; além da maior integração entre ciências básicas e aplicadas. A importância de conhecer os fatores socioeconômicos e seus efeitos sobre o desenvolvimento já foi ressaltada, mas cabe repetir. O relatório aponta, ainda, a necessidade de procedermos a avaliações mais efetivas e frequentes das intervenções dirigidas à primeira infância. Em suma, há um grande trabalho a ser feito.

1.3 PSICOLOGIA DA SURDEZ

Nas décadas de 1950 e 1960, a proposta de uma Psicologia da Surdez baseava-se na associação direta entre a perda auditiva e um conjunto de características cognitivas, psíquicas e, mesmo, psicopatológicas, que afetariam os surdos de modo geral (BERNARD, 2004; BISOL et al., 2008). A difusão destas ideias incide, diretamente, sobre a proposição de intervenções terapêuticas e pedagógicas, mas, também, sobre a construção de uma visão social a respeito dos surdos, cristalizando concepções errôneas até hoje presentes no imaginário popular.

Essa compreensão se inscreve em uma visão médico-clínica da deficiência, que, na sua forma mais pura, infere uma relação direta entre uma lesão orgânica ou uma perda sensorial e um conjunto predeterminado de limitações e sintomas (BARTON; OLIVER, 1997; DINIZ, 2007; SCHMITT, 2014). A visão médico-clínica, neste formato, ignora, portanto, os aspectos sociais, e mesmo pessoais, que se somam à lesão, contribuindo para as limitações e especificidades às quais estão expostos os surdos, quando vivendo em uma comunidade formada, majoritariamente, por ouvintes.

A essa visão, opõe-se o Modelo Social da Deficiência, ou concepção socioantropológica, que quer resgatar os aspectos contextuais que marcam a experiência de portar uma lesão no corpo, em um meio social marcado pelo ideal de normalização. No âmbito específico da surdez, esse modelo é desenvolvido pelos Estudos Surdos. O modelo social traz as discussões e intervenções sobre a deficiência para fora do domínio da patologia e, conseqüentemente, da terapia, focando sobre o papel do social na definição das barreiras impostas aos deficientes.

Como principal consequência, essa mudança faz recair também sobre o social a responsabilidade pela construção de um ambiente inclusivo, substituindo a ideia de superação pessoal pela de justiça social (DINIZ, 2007).

Segundo essa nova visão, a proposta de uma Psicologia da Surdez, tal como descrita acima, carece de complexidade e conduz a explicações espúrias sobre o desenvolvimento psíquico e cognitivo dos surdos. A tradicional associação da psicologia ao modelo médico e a assunção de um papel essencialmente reabilitador tiveram como consequência o empobrecimento de suas discussões. Como espólio desse debate, podemos identificar diversos espaços de teorização e atuação que deveriam ser ocupados, de forma mais contundente, pela psicologia. Algumas dessas lacunas serão apontadas e discutidas ao longo do trabalho, com destaque para o acompanhamento do processo do diagnóstico e primeiros momentos de convivência da família com a surdez de seu novo membro.

Uma reinserção da psicologia, no entanto, depende de uma abertura dos profissionais e pesquisadores desse campo do saber aos conhecimentos que se construíram pela adoção do paradigma da surdez enquanto diferença cultural e linguística e por tudo aquilo que conquistaram os surdos, impulsionados pelo desenvolvimento dessa perspectiva. Porém, não obstante, todas as importantes transformações aportadas por esse paradigma, ao fazer pender radicalmente o foco do biológico ao social, ele pode incorrer no mesmo erro de apagamento da subjetividade, agora pela sua diluição no contexto. O risco é mais presente quanto mais o social for pensado como uma entidade desencarnada e em relação de oposição direta ao individual, hoje cada vez mais ancorado numa compreensão geneticamente determinada do humano. O desenrolar da história dos surdos no mundo, com atenção ao momento atual no qual as questões identitárias se transformam de forma vertiginosa, é testemunho incontestado de que essas velhas formas de pensar não dão conta das novas demandas.

A análise, que apresento, dos artigos produzidos por psicólogos, no Brasil, sobre a surdez, parece apontar no sentido de uma crescente superação dessa dicotomia. Se, entre 1996 e 2005, Bisol et al. (2008) puderam identificar uma tendência de predomínio da adoção do modelo sócioantropológico pelos pesquisadores, a análise dos artigos produzidos entre 2006 e 2016 não permitiu classificar os trabalhos segundo essas duas formas de pensar a deficiência, sem incorrer em simplificações forçadas.

Penso que a psicologia, por sua posição de fronteira, tem potencial para apontar caminhos de superação da dicotomia férrea que se estabeleceu entre partidários de um e outro modelo, de forma ainda mais potencializada quando se trata da surdez. Se bem que a radicalização de

posições possa ter sido necessária, em um dado momento histórico, a falta de diálogo entre essas duas visões é, hoje, fonte de empobrecimento e distorções. Penso caber à psicologia trazer para a cena o sujeito surdo que, com frequência, se perde em meio a verdadeiras batalhas travadas entre saber e ideologia.

Embora já não seja mais comum, entre boa parte dos profissionais, defender a existência de uma diferença psicológica entre surdos e ouvintes, exclusivamente determinada pela deficiência auditiva, encontramos, nos artigos e discursos, afirmações sobre aspectos de personalidade ou quadros psicopatológicos mais correntemente encontrados em surdos. Ainda, a garantia de medidas inclusivas, sustenta-se, muitas vezes, em critérios orgânicos, que acabam por reforçar essa suposta relação entre a perda auditiva e dificuldades de aprendizagem e socialização, por exemplo. Essa contradição é compreensível. A deficiência auditiva, entre todas as outras, talvez seja a que mais claramente pressione, até os seus limites, o conflito entre diferença e igualdade. Afirmar ou negar uma diferença psicológica originária entre surdos e ouvintes implica um posicionamento ético e traz desdobramentos políticos que podem afetar profundamente a vida dos surdos e de seus familiares. Ainda que espinhosa essa discussão deve ser encarada.

Para Solé (2005, p. 19), não existe Psicologia da Surdez, na medida em que “a escuta de pessoas surdas não gera uma especialidade e não necessita de um profissional especializado”, embora a autora saliente a necessidade de que o profissional seja competente na língua do paciente. No entanto, a autora identifica especificidades no psiquismo dos surdos. Ela pontua, por exemplo, “o sentimento de solidão que acompanha a maioria dos adultos e adolescentes surdos” (SOLÉ, 2005, p.17) e afirma que a constituição subjetiva dos sujeitos surdos é marcada pela ausência da audição como via de apreensão do mundo. Para a autora, a surdez é “no mínimo, problematizadora da constituição do Eu” (p. 20).

Outra característica que ela percebe como comum é o alongamento da infância ou da adolescência. Ela afirma, ainda, que a surdez, para alguns sujeitos, pode facilitar o surgimento de ou potencializar patologias. Solé (2005) afirma que, além da representação familiar sobre a surdez e das possibilidades de elaboração que foram postas em ação, a ausência de audição, em si mesma, e pelo impedimento de inserção na língua em tempo hábil, traz embaraços à constituição psíquica. Portanto, conquanto se mostre contrária à existência de uma Psicologia da Surdez, sua vasta experiência na clínica e educação de surdos lhe permite identificar diferenças importantes entre surdos e ouvintes.

Em 1980, Martin-Laval considerava que a psicologia, como jovem ciência que era, podia ainda se permitir algumas incertezas, entre as quais a ambiguidade quanto à existência de uma diferença psicológica entre surdos e ouvintes. Vinte e cinco anos depois será que já podemos responder, assertivamente, à pergunta que dá título ao livro de Martin-Laval (1980): *A Psicologia do Surdo: Mito ou Realidade?* A seguir, apresento algumas considerações sobre essa indagação, que, ao que parece, é o alicerce sobre o qual podemos pensar as interlocuções possíveis entre a psicologia e a surdez.

Algumas perguntas se colocam no início desse percurso: assumir a existência de uma Psicologia da Surdez, ou dos Surdos, implica necessariamente afirmar uma diferença psicológica originária entre surdos e ouvintes? Qual e quanta diferença engendra uma psicologia diversa, que justifique a adjetivação? A que ou a quem serve uma psicologia assim? Uma proposta de Psicologia da Surdez está sempre e exclusivamente vinculada ao modelo médico? Vejamos onde nos leva a busca por algumas respostas.

Não obstante os anos que nos separam do trabalho de Martin-Laval (1980), algumas de suas ponderações ainda são atuais e nos ajudam a avançar na discussão. A primeira delas versa sobre a própria definição da surdez. Por sua complexidade e diversidade de aspectos especificadores, o termo surdo se torna pouco explicativo quando não acompanhado de uns tantos outros qualificadores, tais como pré ou pós-lingual, uni ou bilateral, moderado, severo ou profundo, oralizado ou sinalizador. Mesmo estas subclasses apenas nos informam, rudimentarmente, sobre aspectos audiológicos e de linguagem. A gama amplamente heterogênea de pessoas que se agrupam sob o termo surdo, faz do estudo sobre a surdez um terreno escorregadio, dificultando quaisquer pretensões de comparação e generalização.

Para Martin-Laval (1980), a imprecisão que persiste quanto à definição da surdez, malgrado a profusão de qualificativos, seria uma das fontes primárias das inúmeras contradições que encontramos nos estudos com surdos. Diversos autores fazem eco à crítica de Martin-Laval e denunciam os prejuízos decorrentes de generalizações apressadas. Para Virole (2015), por exemplo, há que se abandonar, definitivamente, estudos que se sustentem sobre a comparação entre surdos e ouvintes, dada a impossibilidade de se compor um grupo homogêneo de surdos, que permita isolar a surdez como variável explicativa do que quer que seja.

Essa dificuldade mostra-se mais pungente no campo da psicometria, justamente no qual se registram os primeiros trabalhos que podem ser reconhecidos como estudos da Psicologia dos Surdos (MARTIN-LAVAL, 1980; SOLÉ, 2005). A questão da inteligência e de sua mensuração é, segundo Virole (2006), o eixo pelo qual a psicologia se insere no problema

clássico do conhecimento, outrora objeto de reflexão da filosofia. Para esse autor, os primeiros estudos em psicologia sobre a inteligência dos surdos contribuíram para a desvalorização das línguas de sinais que teve início no fim do século XIX, por conta de resultados obtidos com a utilização de escalas não adaptadas. Segundo ele, os surdos despertam interesse da psicologia na medida em que o estudo de seu desenvolvimento fornece argumentos para diversas hipóteses, por vezes mesmo contrárias entre si, acerca de três grandes categorias conceituais centrais à psicologia: pensamento, linguagem e percepção.

No que diz respeito a uma diferença psicológica entre surdos e ouvintes, embora parta de uma pergunta, Martin-Laval (1980) deixa clara, desde o início, sua posição em prol da pertinência de uma Psicologia do Surdo, em favor da qual argumenta a partir da análise das particularidades que os surdos apresentam em quatro dimensões: a percepção, a motricidade, a função cognitiva e a personalidade.

Já em 1996, Benoit Virole reemprega o termo Psicologia da Surdez, em livro homólogo, reeditado em 2006. Sua proposta era sustentada no seu contato próximo com surdos, em contextos institucionais e clínicos. Embora afirme haver uma relação entre surdez e psicopatologia, afirmação que se aproxima da visão médico-clínica, duramente criticada pelos estudiosos da surdez, Virole (2006) explica tratar-se de uma relação conjectural, e não estrutural. Ao falar de surdez, e isso fica claro, o autor não se restringe ao déficit sensorial, mas a todo o conjunto de fatores que a circundam, como o olhar do social, a experiência familiar, a vivência escolar etc. Assim, o caminho da associação entre surdez e um retraimento intelectual, por exemplo, passa por uma história de escolarização inadequada. Para o autor, duas perguntas estão na base dessa relação entre a psicopatologia e a surdez. A primeira questiona se a surdez predisporia às formas psicopatológicas gerais. A segunda questiona se a surdez engendraria formas psicopatológicas particulares.

Para responder à primeira pergunta, Virole (2006, p. 269) analisa a relação entre a surdez e a patologia a partir de quatro tipos de fatores causais possíveis, com base no que chama de modelo clássico da psicopatologia. O primeiro tipo são os fatores de predisposição, que interferem na vulnerabilidade do organismo aos fatores provocadores. Estes, os fatores provocadores, são o segundo tipo analisado, e são responsáveis por deflagrar a patologia. O terceiro tipo são os fatores contribuintes, ou seja, que aumentam os riscos de se confrontar com um fator provocador e exacerbam uma patologia já presente. Por fim, há os fatores especificadores, que têm um papel na forma de expressão de uma patologia em cada indivíduo em particular. A partir dessa classificação, Virole (2006, p. 270) nos diz que:

podemos afirmar que a surdez é certamente, em todos os casos, um fator especificador, em alguns casos (em particular nas psicoses do tipo paranoico) um fator contribuinte, em outros casos (tais como os retraimentos autísticos precoces) um fator predisponente, porém, muito raramente, um fator provocador, salvo nos casos de perda abrupta da audição naqueles que se tornaram surdos.¹⁰

Virole assume a especificidade da surdez, porém, supera afirmações rasteiras sobre uma maior predisposição dos surdos a determinados quadros psicopatológicos.

Uma importante pontuação de Bisol e Sperb (2010) deve ser aqui recuperada. Segundo as autoras, a concepção de surdez dos pesquisadores, se como deficiência ou diferença cultural, interfere nos resultados dos estudos sobre a saúde mental dos surdos. Pesquisadores que veem a surdez exclusivamente como deficiência, tendem a apontar percentuais mais elevados de prevalência de problemas mentais nessa população. Para as autoras, a falta de familiaridade com crianças, adolescentes e adultos surdos e as diferenças linguísticas podem conduzir a uma visão patologizante de alguns comportamentos e posturas. Cabe lembrar que boa parte dos procedimentos de avaliação psiquiátrica recorrem à linguagem verbal, tendo sido padronizados para ouvintes.

Na proposta inicial, da Psicologia da Surdez, a diferença do surdo em relação ao ouvinte é sempre da ordem do déficit, da impossibilidade. Uma nova visão se debruça sobre a diferença, porém, sem julgamento de valor, com foco nas possibilidades e na construção de uma prática que favoreça o desenvolvimento a partir daquilo que os surdos apresentam como particular. Além disso, assume a heterogeneidade da surdez e se baseia em um conhecimento construído em parceria com os surdos.

As especificidades do desenvolvimento do surdo e de seu estar no mundo, com todas as ressalvas necessárias para afastar essa afirmação de uma generalização, estão amplamente descritas na literatura. Aprofundar o estudo sobre elas, ampliando as áreas de interesse, é sinal de respeito à diversidade humana. Com o trabalho aqui apresentado, tenciono fornecer algumas pequenas peças que ajudem a compor a proposta de uma outra Psicologia da Surdez e a pensar o papel dos psicólogos e psicólogas que atuam com surdos.

Como vimos, Martin-Laval (1980) questiona a especificidade do desenvolvimento psicológico do surdo a partir de quatro dimensões: a percepção, a motricidade, a função cognitiva e a personalidade. Maqbool (2016) também identifica quatro dimensões que têm

¹⁰ Tradução da autora. No original: “[...] on peut avancer que la surdité est certainement dans tous les cas un facteur spécifiant, dans certains cas (en particulier les psychoses de type parano iaque) un facteur contribuant, dans d’autres cas (tel les retraits autistiques pr coc es) un facteur prédisposant, mas très rarement un facteur provoquant, sauf dans les cas de perte brutale de l’audition chez les devenus sourds”.

sido exploradas por psicólogos como apresentando um desenvolvimento particular nos surdos, porém, elas diferem daquelas apontadas por Martin-Laval, sendo: aquisição da linguagem e conhecimento culturalmente orientado; desenvolvimento cognitivo; ajustamento comportamental e emocional; e identidade social. Para o autor, essas dimensões foram inicialmente abordadas desde uma perspectiva de déficit, mas hoje são vistas desde o ponto de vista da diferença.

Na presente pesquisa, proponho olharmos para as especificidades desenvolvimentais dos surdos a partir de três dimensões: a psíquica, a cognitiva e a social. A dimensão psíquica, de algum modo, tangencia o conceito de personalidade trazido por Martin-Laval (1980), e de ajustamento comportamental e emocional, apontado por Maqbool (2016). Além disso, da forma como foi aqui trabalhada, traz interfaces com a aquisição da linguagem e conhecimento culturalmente orientado, dimensão também citada por esse último. A dimensão social, aqui interrogada a partir do conceito de Identidade Surda, tampouco pode ser pensada sem tratar de questões de linguagem e cultura. Por fim, a dimensão cognitiva é apontada pelos dois autores e permite também pensar sobre aspectos da percepção. Desse modo, apenas a questão psicomotora, estudada por Martin-Laval, não é diretamente endereçada nesta tese.

Fica clara a dificuldade em se estudar cada uma dessas dimensões de modo separado, uma vez que, no desenvolvimento, estão indissociadas e, certamente, não será possível abordá-las de forma exaustiva, portanto escolhi um tema como mote para refletir sobre cada uma delas, nos três artigos que se seguem. Ainda que seja possível identificar a ênfase dada em cada artigo a uma dessas dimensões, nunca é demais reforçar que essa categorização não reflete a realidade, que nunca é estanque e estática.

2. EFEITOS SUBJETIVOS DO NASCIMENTO DE UMA CRIANÇA SURDA EM UMA FAMÍLIA OUVINTE

Entre 90 e 95% das crianças que nascem surdas, ou que se tornam surdas de forma precoce, são filhas de pais ouvintes. Não bastasse a justificativa numérica para o tema deste artigo, essa é a combinação que, em geral, traz mais embaraços para que criança e família levem a cabo a delicada tarefa de subjetivação. A ideia de subjetivação como um trabalho a ser executado salienta a compreensão de que ela não acontece sem um engajamento, mais ou menos consciente, dos adultos responsáveis pela criança. Além disso, assume a imprevisibilidade inerente aos processos longos e multifatoriais.

Solomon (2013) traz os conceitos de identidades verticais e identidades horizontais para pensar sobre os efeitos que o nascimento de um filho marcado por diferenças, tais como a surdez, a síndrome de Down e a esquizofrenia, imprime sobre os processos de identificação entre pais e filhos. A identificação se apóia sobre características genéticas, mas também sobre atributos e valores compartilhados transmitidos pela interação. Identidades verticais, como a etnia e a pigmentação da pele, por exemplo, embora sujeitas a mudanças, são transmitidas de geração em geração. Quando alguma característica estranha aos pais, seja de caráter marcadamente biológico ou não, se interpõe ao processo de identificação entre as gerações de uma família, ganham relevo as identidades horizontais, ou seja, aquelas construídas pela identificação entre pares.

Como lembra Solomon (2013), a língua é, na maior parte das vezes, transmitida de forma vertical – ainda que outros idiomas sejam empregados no contexto familiar e social, a tendência é que os pais se comuniquem com seus filhos na mesma língua em que foram criados. O nascimento de uma criança surda altera esse processo “natural” de transmissão da língua e da linguagem. É comum que as famílias experimentem uma sensação de estrangeiridade diante do bebê (RAFAELI, 2004), marcando profundamente suas trocas linguísticas, sociais e afetivas, e pondo em questão o saber parental sobre a criação de um filho.

Até pouco tempo atrás convivíamos, em nosso país, com o diagnóstico predominantemente tardio da surdez. Muitas crianças não eram diagnosticadas até por volta dos três anos, quando o atraso de linguagem se tornava mais gritante. Mesmo quando a família expressava dúvidas quanto à audição, muitas vezes isso não era valorizado pelos pediatras ou clínicos. Em outros casos, especialmente fora dos grandes centros, a dificuldade de acesso aos exames e

especialistas tornava o diagnóstico um processo ainda mais longo. Talvez por isso, os primeiros momentos de convivência entre um membro surdo e sua família ouvinte não são suficientemente estudados. Isso se reflete em um suporte inicial pouco adequado a essas famílias.

Atualmente, o momento do diagnóstico começa a mudar com a implantação da Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU), a partir da lei 12.303, de 2010¹¹, garantindo a realização de testes auditivos ainda nas primeiras horas de vida do bebê. No entanto, após o diagnóstico, o acesso às políticas de saúde auditiva, como próteses e acompanhamentos, não é uma garantia. Com ainda menor frequência temos a presença de um psicólogo que possa ajudar as famílias na construção e manutenção de um laço afetivo e efetivo enquanto produtor da subjetividade da criança.

As discussões sobre a introdução de surdos na linguagem, tradicionalmente marcadas pela separação entre oralistas e bilinguistas, não se aprofundam na compreensão da especificidade desse laço primordial entre filhos surdos e famílias ouvintes. Tanto o caminho da oralização quanto o da introdução nas línguas de sinais acontecem quando muito já se passou, ou deixou de se passar, no processo de subjetivação das crianças e de adaptação da família a esse novo membro. Ambas têm efeitos sobre a constituição dos primeiros vínculos e marcam a forma como a criança surda será incluída nesta família e no âmbito social.

A psicanálise parece manter-se à margem dos discursos tradicionais sobre a surdez, oferecendo-se como uma via alternativa para pensarmos sobre e lidarmos com as especificidades da subjetivação do surdo (BISOL et al., 2008; BISOL; SPERB, 2010). Embora Solé (2005) afirme que só recentemente este tema seja estudado por psicanalistas, o que se observa pelo ainda pequeno número de artigos publicados, a produção dos psicanalistas franceses sobre a surdez é bastante consistente.

A partir da ética psicanalítica, a surdez vai ser tomada desde a forma como se inscreve na história do sujeito e daqueles com quem vai estabelecer seus primeiros laços. Desse modo, como afirma Solé (2005), a psicanálise não se alinha aos ideais de normalização, tampouco se orienta pela noção de cura, mas vai se perguntar sobre as especificidades da estruturação subjetiva de cada sujeito marcado pela surdez. Desta forma, também não negligencia a

¹¹Essa assunto é mais amplamente discutido em outro artigo desta tese.

ausência da audição enquanto limite orgânico que impõe particularidades à estruturação psíquica do surdo.

Por sua vez, penso que a surdez se apresenta para a teoria psicanalítica como um desafio, já que vai demandar que sejam repensadas algumas questões centrais à psicanálise, em especial entre aqueles que trabalham com desenvolvimento infantil. Talvez, justamente por isso, alguns autores têm produzido contribuições importantes sobre o tema. Afinal, como afirma Alcântara (2016, p.166), a tarefa da psicanálise tem sido “promover a permanente *inclusão do estrangeiro* (grifo no original)”, ao menos entre aqueles que se mantêm fiéis à inquietude, ao inconformismo e ao espírito de ruptura que marcam a prática e o ensino de Freud.

Três aspectos apresentam-se como pontos de partida para os questionamentos que aqui se desenvolvem. O primeiro deles diz respeito à centralidade da linguagem para esta teoria. A linguagem é fundante para a psicanálise, inicialmente conhecida como ‘cura pela fala’ (*talking cure*). Sobre a fala, Lacan (1998a, p. 497) afirma que o psicanalista “recebe dela seu instrumento, seu enquadre, seu material e até o ruído de fundo de suas incertezas”, embora logo em seguida acrescente que não é apenas na fala, mas em toda a estrutura da linguagem, que a psicanálise descobre o inconsciente. Também com relação ao conceito de inconsciente, vemos a linguagem como questão central, uma vez que, como afirma Lacan, em diferentes partes de sua obra, o inconsciente se estrutura como uma linguagem.

Daí advém a intrínseca relação entre linguagem e estruturação subjetiva. Pode-se mesmo dizer que as duas são coincidentes, ou seja, é pela inserção na linguagem que o bebê se torna sujeito, ao mesmo tempo em que esta subjetivação transforma sua relação com a linguagem. Como coloca Jerusalinky (2008, p. 23): “nos dirigimos especificamente a indagar sobre as transformações da linguagem na criança, tanto no sentido de como a linguagem se transforma quando se trata de um sujeito infantil quanto no sentido de como a linguagem opera a transformação de uma criança em sujeito”.

Estas considerações nos levam ao segundo ponto que devo destacar: a importância atribuída pela psicanálise às primeiras experiências da criança com a linguagem, mediada pelo Outro Primordial, em geral, encarnado pela mãe. Para a psicanálise o nascimento do bebê e o nascimento do sujeito não são uma única e mesma coisa. Uma criança torna-se sujeito a partir de uma série de operações perpetradas por aquele(s) que exerce(m) a Função Materna. Neste ponto de vista, tornar-se sujeito é o mesmo que estar atravessado pela linguagem, desde onde poderá falar de si.

Para a psicanálise, e aqui está nosso terceiro ponto, a voz materna tem papel fundamental no enlaçamento do bebê à linguagem e, conseqüentemente, na subjetivação. É ela, a voz, que vai se constituir como primeiro objeto da pulsão invocante. A pulsão, para Freud, é o que articula o psíquico e o somático ou, como coloca Lacan, é o que articula o significante e o corpo (CATÃO, 2009). A pulsão invocante, portanto, tem como efeito promover a encarnação do simbólico no corpo do bebê. Ela convoca o bebê a se tornar sujeito, ou seja, a constituir um 'si' de quem possa falar. O circuito pulsional se completa então em seus três tempos: o de ouvir, o de se ouvir e, finalmente, o de fazer-se ouvir.

É neste pano de fundo, solidamente sustentado na importância da linguagem e da fala, do ouvir e ser ouvido, que se coloca a questão proposta neste artigo. O nascimento de um bebê surdo convoca um repensar acerca de todas essas afirmações, uma vez que ele traz uma marca orgânica que o impede de ascender à linguagem da mesma forma que os outros.

Os estudos sobre a aquisição da linguagem ressaltam a importância de que a criança seja, desde seu nascimento, inserida em um ambiente linguístico natural, em que a língua lhe seja apresentada cotidianamente. Esta compreensão sustenta-se no entendimento de que a língua e a linguagem são adquiridas em relação com o outro e com o meio. De modo geral, os trabalhos sobre a surdez definem a língua de sinais como língua natural, ou língua materna¹², dos surdos, justamente por ser essa uma língua que o surdo poderia adquirir naturalmente. No entanto, a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, que não dominam a língua de sinais. Algum tempo se passa até que a família possa se adaptar às necessidades linguísticas deste novo membro e que possa escolher que caminho vai tomar no que diz respeito à inserção de seu filho na língua.

Como se soluciona esta diferença linguística entre pais e filhos? Quais os efeitos subjetivos do nascimento de uma criança surda em uma família de ouvintes? Para pensar sobre essas questões, proponho trabalhar a partir de dois processos que se operam pelo exercício das funções parentais – a alienação e a separação – e do rebatimento deles na entrada do bebê na linguagem e na apresentação do mundo à criança. Além de revisão de literatura, trago algumas pontuações desenvolvidas a partir da minha prática. No entanto, antes de começar é preciso tratar da fala especialmente dirigida aos bebês pelos adultos, o *manhês*.

¹²Aqui a noção de língua materna não coincide com a compreensão psicanalítica deste termo, uma vez que, em psicanálise, a língua materna é aquela em que o bebê foi sonhado, desejado, antecipado; a língua onde ele primeiro existiu como objeto fálico da mãe faltante.

2.1 MANHÊS OU FALA DIRIGIDA À CRIANÇA

Em quase todas as culturas, as pessoas produzem uma forma particular de fala quando se dirigem a bebês e crianças pequenas. Há algo característico nesta fala que parece recair muito mais sobre sua forma do que sobre seu conteúdo. Esta “língua” ficou conhecida como *motherese*, *manhês* ou *mamanhês*, embora Laznik (2004) proponha o termo *parentês*, para salientar o fato de que não é só a mãe que a produz. Feita essa ressalva, sigo adotando o termo *manhês*. Ainda que a criança não produza ela mesma o *manhês*, ela se engaja, ativamente, nas trocas que se instauram nesse “idioma”, que, embora praticamente universal em ocorrência, é singular em cada relação.

Catão (2009, p. 163-164) aponta as características do *manhês*, que se dividem em sintáticas, lexicais e prosódicas¹³. Tais produções apresentam frases curtas e independentes, com paradas e repetições; há uma simplificação morfológica; o tom de voz é bem alto e agudo, com entonação exagerada, velocidade de emissão mais lenta, silabação e alongamento das vogais. Laznik (2004), por sua vez, salienta a importância dos picos prosódicos que são produzidos neste tipo especial de fala. As duas autoras (LAZNIK, 2004; CATÃO, 2009) relatam os estudos de Fernald e colaboradores, de 1987, que demonstraram que bebês preferem ouvir falas em *manhês*, ainda que não sejam em sua língua materna e mesmo que não estejam sendo ditas por sua própria mãe. Neste estudo eles analisam a resposta de sucção eliciadas nos bebês ao ouvirem o *manhês*. Para Catão (2009, p. 164), em referência a Parlato-Oliveira, “parece haver, dos dois lados, uma predisposição à sintonia entre a produção vocal da mãe e a percepção auditiva do bebê”.

Vemos, portanto, que não é apenas a psicanálise que se dá conta do encantamento que a voz da mãe exerce sobre os bebês. Beauchemin et al. (2010) ressaltam a importância da voz, em detrimento de outros estímulos sonoros, para o córtex auditivo, em especial de vozes familiares. Seu estudo, realizado com 16 recém-nascidos, com idades entre 08 e 27h, avaliou a atividade cortical dos bebês em resposta à voz materna e à de uma mulher desconhecida, além de avaliar as regiões responsáveis por esta atividade. Este estudo demonstrou que bebês não só reagem à voz materna de forma mais ativa, como reagem de forma diferente, ativando áreas corticais relevantes para a linguagem, enquanto a voz estranha ativa áreas específicas de reconhecimento de voz. Já o trabalho de Kuhl (2007) mostra que o uso do *manhês* por adultos encoraja a reciprocidade nas crianças. Seu estudo reforça que mesmo recém-nascidos

¹³A prosódia diz respeito à dimensão melódica da fala, sua entonação, ritmo e acentuação.

preferem as falas dirigidas aos bebês, com exceção apenas de crianças com desordens do espectro autístico.

Barbosa e Cardoso-Martins (2014) fizeram uma revisão sobre as produções referentes à chamada Fala Dirigida ao Infante (FDI) e Fala Dirigida à Criança (FDC) e seu efeito sobre o desenvolvimento do vocabulário inicial e elencam alguns achados interessantes. Segundo as autoras, essa nomenclatura, que se refere às crianças com menos e com mais de um ano, respectivamente, enfatiza, como já ressaltado, o fato de essa fala ser produzida não apenas pelas mães, mas por qualquer adulto e mesmo por crianças mais velhas quando se dirigem a crianças menores.

Sobre as características da FDI e FDC, Barbosa e Cardoso-Martins (2014) encontram aspectos semelhantes aos trazidos por Catão (2009): elas são compostas por frases curtas, repetitivas, porém, gramaticalmente corretas; além disso, se adequam às habilidades linguísticas de cada criança, apresentando um enriquecimento dos enunciados à medida que a criança avança em sua produção linguística. Pessôa e Seidl-de-Moura (2011) trazem que os aspectos afetivos enfatizados nos primeiros meses, dão lugar a uma linguagem mais informativa, com o passar do tempo. A FDI e FDC são usadas para chamar atenção da criança, que prefere essa, à fala dirigida ao adulto. Esse conjunto de fatores, segundo a revisão empreendida por Barbosa e Cardoso-Martins (2014), fazem do *manhês* um dispositivo eficaz para o ensino e aquisição da linguagem.

O *manhês* está presente em quase todas as culturas já estudadas e, embora apresente diferenças entre idiomas, mantém algumas semelhanças, tais como as funções de expressão, socialização e afetivo-emocional, além do contorno melódico. As autoras concluem que algumas características da FDC e FDI correlacionam-se com o desenvolvimento do vocabulário da criança, embora não seja possível fazer afirmações causais, dados os inúmeros fatores envolvidos no processo de aquisição da linguagem.

Pessôa e Seidl-de-Moura (2011) ressaltam que expectativas, estratégias, aspectos culturais e individuais se relacionam às características da fala materna; além disso, pontuam o papel ativo da criança na apropriação das informações. A partir de um estudo longitudinal para analisar as características do *manhês* em quatro díades mãe-bebê, as autoras descrevem as transformações que ocorrem na fala das mães com seus filhos, ao longo do seu desenvolvimento. O estudo mostra o quanto essa fala orienta a ação da criança sobre o mundo, inicialmente chamando sua atenção para a exploração dos objetos, em seguida

compartilhando significados e ações convencionais, até chegar a trocas mais simbólicas, quando a própria criança já é capaz de emitir enunciados e manter uma conversa.

É claro o papel das trocas linguísticas entre adultos e crianças, tanto para a formação de vínculos, quanto para a apresentação do mundo. Contudo, não obstante a importância do estudo do *manhês*, que, para Alcântara (2016, p. 168), “é uma fonte valiosa para se investigar a precocidade do encontro entre sujeito e linguagem”, esse autor salienta a quase inexistência de trabalhos que se dediquem ao tema no contexto específico da surdez. De que maneira a surdez da criança interfere na produção do *manhês*? Será preciso substituí-lo enquanto instrumento de estruturação e de entrada na linguagem? Pensemos sobre essas questões em relação aos processos de alienação e separação, fundamentais para a estruturação subjetiva.

2.2 ALIENAÇÃO E SEPARAÇÃO

Antes de o bebê ter uma vivência de unidade corporal, ele experimenta seu corpo como estando em continuidade com o corpo da mãe/Outro Primordial. Em psicanálise, este estado inicial e necessário é chamado de alienação. A mãe empresta seu corpo e seu inconsciente para sustentar o bebê diante da vivência de despedaçamento, à qual é lançado pela prematuridade de seu sistema nervoso (LACAN, 1998b).

A alienação que se estabelece entre mãe e bebê não pode, contudo, durar para sempre, sob pena de que o bebê não venha a se estruturar como um sujeito e de que a mãe não possa se reinvestir em seus outros papéis. É preciso então que se dê o processo gradual de separação. Neste processo, a linguagem tem um papel essencial, pois fornece a possibilidade de representação, de construir elementos simbólicos que possam permitir a mãe e filho suportarem a distância física.

Claro está que a referência à mãe não diz respeito à mãe biológica exclusivamente, mas a qualquer um que se ocupe de exercer a Função Materna, operando o enlaçamento do bebê à linguagem. A ideia de função é aqui tomada da lógica matemática e se refere ao “fator que determina todas as outras variações em relação ao qual, por oposição, se diferenciam os demais elementos da operação” (JERUSALINSKY, 2012, p.13). Ao operador, ou operadores, dessa função também chamamos Outro Primordial, tanto pela precocidade de sua presença, quanto por ser absolutamente imprescindível à constituição subjetiva.

Embora o exercício da Função Materna seja condição para a estruturação subjetiva, ele não é dado naturalmente, não está garantido pelos instintos (JULIETA JERUSALINSKY¹⁴, 2011). Mais do que isso, nas ações instintivas não há espaço para a subjetividade, ao passo que são justamente as idiossincrasias que se produzem a partir do encontro entre os fantasmas parentais que vão imprimindo as marcas constitutivas de cada bebê.

O conceito de fantasma, desenvolvido por Lacan, diz respeito à possibilidade de desejar, ou, mais especificamente, à possibilidade de objetificação do desejo, isto é, o fantasma é a maneira singular com que cada um poderá chegar ao gozo, ao mesmo tempo protegendo-se da angústia gerada pelo “inominável do desejo” (SAFATLE, 2004, p. 156). A realidade fantasmática se constrói ao longo da história de cada um e, embora sendo absolutamente singular, é determinada pelo discurso social, que rege nossa forma de estar no mundo, e marcada pelas nossas primeiras experiências de satisfação.

A Função Materna, portanto, enquanto função constitutiva do sujeito, se orienta no sentido de um assujeitamento do bebê ao discurso social. Como afirma Julieta Jerusalinsky (2011, p. 15-16): “O exercício dessa função implica uma transmissão pela qual o recém-nascido, para além do gozo vivo, entre em relação com a alteridade, de forma que a sua satisfação pulsional não ocorre de modo isolado ou individual, mas visa atingir, se endereça ao Outro.” Dessa forma, a relação mãe-bebê, quando vai bem, não é nunca uma relação dual, posto que o discurso social, presentificado na linguagem, deve se impor como um terceiro termo. A Função Materna, segundo a autora, é composta por quatro operações fundamentais: o estabelecimento da demanda, a suposição do sujeito, a alternância e a alteridade.

Estabelecer a demanda significa reconhecer nas manifestações do bebê um apelo, um pedido, oferecendo-lhe aquilo que se supõe ser sua necessidade em cada momento. Jerusalinsky (2012, p. 84) identifica nas atividades iniciais do bebê – atividades reflexas arcaicas, gestualidade reflexa, tônus muscular, atividade postural e espontânea e ritmos biológicos – pontos de “engate”, que têm como efeito engajar mãe e bebê nas operações constitutivas do sujeito. É pela interpretação e pela ação efetiva sobre o corpo do bebê que atividades reflexas e respostas corporais ao desconforto e à dor vão se tornando demandas endereçadas ao outro.

Bergès (1988a) identifica nas flutuações tônicas as primeiras relações que se estabelecem entre a mãe e o bebê: a hipertonia ficando do lado do desprazer, da necessidade, do estado de

¹⁴Como são citados tanto trabalhos de Alfredo Jerusalinsky quanto de Julieta Jerusalinsky, optei por incluir o prenome de Julieta, para facilitar ao leitor a identificação do autor a que me refiro em cada momento.

alerta e a hipotonia do lado da satisfação, da exploração. Embora a voz materna tenha um papel importante no diálogo tônico, assim como o bebê se expressa com todo seu corpo, é com todo seu corpo que a mãe responde ao apelo do filho. O autor, ao refletir sobre a forma pela qual a criança surda profunda pode ascender ao sentido, nos diz que (1988a, p. 31):

[...] na criança surda, esta resposta não pode ser de ordem fonemática: é o corpo da mãe, seus lábios e todos os seus órgãos fonatórios, seu olhar, sua ternura que respondem: é no olhar da criança e no seu corpo, que recebem e que imitam, que a mensagem se torna linguagem.

Neste caso, não é só o ouvido, mas todo o corpo que se coloca como caixa de ressonância onde reverberam o apelo e a voz.

A ideia de diálogo tônico, trazida por Bergès, salienta o papel ativo do bebê na construção dos primeiros laços. Suas respostas às ofertas maternas informam a mãe sobre a adequação de suas hipóteses. Pois, se por um lado, é fundamental que a mãe exerça um saber ao se ocupar dos cuidados com o bebê, informando “seu filho sobre a confiabilidade de seus esquemas para conectar-se com o mundo que o rodeia” (JERUSALINSKY, 2012, p. 94), é igualmente necessário que ela se interrogue sobre a eficácia de suas ofertas, abrindo brechas para o surgimento do sujeito nas entrelinhas da incerteza, do imprevisto.

A suposição do sujeito, segunda operação à que se refere Julieta Jerusalinsky (2002), é justamente a possibilidade de, diante de um amontoado de atividades reflexas, supor intencionalidade, preferências, gostos, manhas, gestos que antecipam a existência de um sujeito do desejo. Por essa operação, desde muito cedo, a cada criança os seus lhe atribuirão um ‘jeitinho’ próprio, uma subjetividade ativa. Referências ao ‘temperamento’, à ‘personalidade’ ou à ‘natureza’ do bebê são comuns antes mesmo que desejar lhe seja cognitiva e psiquicamente possível.

Diante de um bebê surdo, ou com outra limitação orgânica, contudo, é possível que o sujeito suposto seja substituído pela determinação da patologia, que se torna onipresente. Todos os gestos da criança, seus estados e humores, passam a ser interpretados unicamente como efeitos da surdez. Os pais e familiares não se relacionam mais com aquela criança, mas com seu diagnóstico e com a ferida narcísica que a deficiência lhes provoca. Os espaços abertos para o aparecimento do sujeito são cindidos pela univocidade do orgânico.

Ao supor um sujeito, não é só a possibilidade de desejar que se antecipa, mas a possibilidade de que o filho cumpra uma promessa tecida das fantasias e ideais parentais, de que possa aderir ao seu projeto de parentalidade e de futuro (LEVIN, 2003). Um filho marcado por uma falta orgânica já se coloca de saída como incapaz de gerar uma herança simbólica. Como

constata Levin (2003, p. 46): “Por esse caminho, os pais já não herdariam de seu ‘filho-deficiente’ nem a promessa, nem o projeto, nem a hipótese, mas a excepcionalidade como produto acabado, como organicidade em vida.”

Prover que a família realize o processo de luto pela perda do filho idealizado é fundamental para garantir que o bebê real reencontre um lugar na genealogia e na história familiar. Pois, como afirma Solé (2005, p. 126):

Quando um bebê nasce surdo e a surdez é revelada aos pais sem um atendimento que os auxiliem a elaborar esta dor, esse lugar que o bebê deveria ocupar não acontece. A surdez pode impedir o bebê de corresponder ao imaginário antecipado que a mãe idealizou. (...). Esse distanciamento entre a sombra falada e o filho surdo real pode impedir que o bebê se torne depositário das expectativas simbólicas e suporte da revivência do narcisismo abandonado pelos pais.

A terceira operação de que nos fala Julieta Jerusalinsky (2002) é a alternância. Se a presença de um adulto, corporal e simbolicamente investido, é mister para pôr em marcha os processos de alienação e separação, sua ausência é igualmente indispensável. Um outro sempre presente não deixa espaço para que o bebê possa irromper como sujeito, é preciso, para isso, que sua presença se alterne com sua ausência. A alternância também caracteriza os ciclos das atividades diárias e os ritmos biológicos que dão o compasso da experiência do bebê: sono e vigília, fome e saciedade, conforto e desconforto, prazer e desprazer, instaurando, por oposição, a noção de falta. Podemos compreender as marcas constitutivas como uma pegada na areia, que só existe como tal quando o pé que a produziu já não está mais ali¹⁵.

Pela alternância, a mãe se oferece como primeiro objeto a ser simbolizado (JERUSALINSKY, 2012), uma vez que a função representativa da linguagem se concretiza apenas na ausência da coisa. Os intervalos da alternância entre presença e ausência vão se ampliando pouco a pouco, na proporção em que o bebê pode, progressivamente, lançar mão do simbólico para significar a falta. Assim, é a linguagem que permite que as ausências não sejam vividas como abandono.

Não é difícil reconhecer a importância da voz materna para apaziguar e acalantar o bebê, mesmo que de longe, ampliando a possibilidade de suportar a ausência (SOLÉ, 2005). A voz que se dirige ao bebê, os sons do ambiente, os ruídos que estão fora do campo de visão vão ajudando a construir os limites corporais e sua unidade. A voz mantém o laço, ainda que na

¹⁵Metáfora trabalhada pela professora Zulema Yañez em aula do curso de especialização em Psicomotricidade.

ausência do olhar e do toque, sendo um instrumento especial de estruturação subjetiva por sua condição de sustentação da separação.

No bebê surdo, a voz não assume essa função e a criança se vê, com mais frequência, lançada a vivências de solidão e abandono, especialmente quando não há ainda o diagnóstico. Solé (2005, p. 176) relaciona a estas experiências iniciais os traços depressivos que identifica nos pacientes surdos adolescentes e adultos com quem trabalha:

Os traços depressivos que se repetiam, em maior ou menor grau, mas presentes em todos os casos atendidos, mostraram-se decorrentes da falta da escuta da voz da mãe nos primeiros momentos da vida e da representação que os pais possuem da surdez do filho, impedindo uma construção egóica capaz de fazer frente às exigências da vida adulta.

Farges (2015) também identifica uma alta frequência de traço depressivo nos adolescentes e adultos surdos que atende em psicoterapia, o que ela associa às excessivas demandas de educação a que são expostos os surdos, culminando, muitas vezes, com a construção de um falso-self.

A necessidade de um diagnóstico precoce e da orientação e acolhimento adequados à família também aqui aparecem como fundamentais. É importante encontrar formas de suprir a carência que a ausência da escuta da voz acarreta. Nos momentos iniciais, é preciso que se tenha o cuidado de se manter o bebê em um local em que possa ver a mãe, para que não se sinta só com frequência. Sentidos distais como a visão e o olfato podem ser explorados. Objetos transicionais (Winnicott, 1975), que têm como função representar a mãe em sua ausência, podem ser identificados e ofertados ao bebê. Mesmo com esses cuidados, o *manhês* deve ser estimulado, podendo, contudo, ser deliberadamente enriquecido por expressões faciais, gestos e movimentos.

Finalmente, há a operação denominada alteridade. A alteridade designa tanto uma operação quanto sua consequência. Falamos aqui da inscrição da lei terceira, que estabelece o corte entre mãe e bebê e demarca os limites do gozo, instaurando o Nome-do-Pai. O Nome-do-Pai é o portador da lei, o que estabelece a falta e ordena o desejo. Por isso é que Jerusalinsky (2012, p. 71) nos diz que, estritamente falando, a única função que existe é a parterna, já que a inscrição da metáfora do Nome-do-Pai é o que torna o sujeito possível. Porém, não obstante a importância do pai real da criança, é o pai inscrito pela função paterna na mãe que será decisivo para a forma como o bebê será recebido (JULIETA JERUSALINKY, 2011).

Ao demarcar os limites do gozo e estabelecer a separação entre mãe e bebê, a alteridade revela a submissão de ambos às regras sociais, ao discurso do Outro. Porém, justamente ao

definir o que não pode, é que a alteridade abre o leque das possibilidades do desejar, inaugurando a realidade fantasmática do bebê. A metáfora do Nome-do-Pai é o que lança a criança ao mundo, em busca de objetos substitutivos que possam causar seu desejo.

Não raro, diante do diagnóstico da surdez, ainda mais quando decorrente de alguma síndrome ou complicações perinatais, quando outras dificuldades estão presentes e a própria sobrevivência da criança é uma incógnita, observamos entraves na efetivação da separação. Quando o orgânico se faz muito presente, o saber parental tende a capitular diante do saber do especialista, que, em geral, não deixa espaços para imprevistos e improvisos, os quais, como vimos, são fundamentais para que o bebê se constitua de forma singular, única.

Outro efeito que observamos em geral sustentado no sentimento de pena – a frustração de não ouvir já parece grande o bastante para que a criança seja submetida a outras privações – e/ou de culpa, é a impossibilidade de estabelecer limites aos desejos da criança surda e de convocá-la a se assujeitar às convenções sociais. A permissividade excessiva, a impotência diante das exigências da criança e a infantilização do filho são atitudes comuns. Em parte, devemos considerar os efeitos da impossibilidade de imaginarizar um futuro para a criança que crescerá marcada pela perda auditiva, especialmente entre os pais que estão entrando em contato com a surdez pela primeira vez. Aquilo que os pais haviam idealizado e os marcos desenvolvimentais que deveriam lhes informar de que o filho poderia alcançar esse ideal já não parecem mais servir. Sem essa trilha imaginária para guiar as expectativas, não há a convocação que antecipa o desenvolvimento.

Solé (2005) se diz intrigada com a frequente impossibilidade dos pais de crianças surdas estabelecerem limites e com a consequente intolerância das crianças e adolescentes a qualquer tipo de frustração. A autora parece trazer como hipótese para isso a ineficácia do olhar como único meio de promover os cortes necessários à constituição psíquica. O que, na infância, se manifesta como dificuldade em seguir regras e construir rotinas, na adolescência pode aparecer como uma exploração pública da sexualidade, e na idade adulta, como uma dificuldade em se adequar às demandas do mundo do trabalho, por exemplo – todas essas são queixas com as quais a autora se depara com frequência.

O discurso materno, ao menos na nossa cultura, está indubitavelmente ancorado na fala. Esse dado cultural, como vimos ao discutir os estudos sobre o *manhês*, se sustenta em marcadores orgânicos e instintivos que, desde muito cedo, levam o bebê a se engatar na fala a ele dirigida. No entanto, outros elementos compõem esse discurso: o olhar, o toque, os gestos, o estilo de

cuidar. Conquanto a ausência da audição faça marcas na subjetivação, ela não é impeditiva da constituição subjetiva.

Mais uma vez, é importante salientar a distinção entre linguagem e fala. Enquanto a fala é instrumento de subjetivação, a linguagem é a própria subjetivação. Podemos lançar mão de outros instrumentos do discurso materno, contanto que sejamos capazes de garantir a inserção do bebê na linguagem que, com sua função de corte, instaura a lei e a possibilidade de que o saber venha a se constituir como objeto causa do desejo.

Julieta Jerusalinky (2011) trata de outro elemento fundamental aos processos de constituição psíquica: as brincadeiras que se desenrolam desde muito precocemente entre o adulto e o bebê, às quais chama de *jogos constitutivos do sujeito*, os precursores do jogo simbólico. Segundo a autora, nesses jogos “opera-se a inscrição de um litoral que possibilita a passagem do gozo ao saber, do objeto ao sujeito, na medida em que a mãe e o bebê, em tais jogos, transitam sem se fixar de uma a outra dessas posições” (p. 230). A metáfora do litoral dá conta de uma margem que não é estática, mas que, como as ondas sobre a areia, modifica constantemente seus contornos.

A brincadeira, nos ensina Freud (1920), é a maneira pela qual a criança pode viver ativamente, aquilo que sofre passivamente. No brincar, a criança exercita o domínio sobre as experiências, mesmo as desprazerosas, e desenvolve mecanismos simbólicos para elaborar as vivências que lhe causaram forte impressão. Dessa forma, a criança pode suportar as renúncias à satisfação instintual que precisa fazer frente às regras e funcionamentos sociais. Além disso, na brincadeira, a criança põe em cena seu desejo de crescer.

Cabe lembrar que, como nos disse Julieta Jerusalinsky (2011), os jogos constitutivos não são criações nem da mãe, nem do bebê, mas produzidos no laço mãe-bebê. No caso do bebê surdo, antes do diagnóstico, sua não resposta ao *manhês* e aos sons ambientais pode ir desestimulando o brincar recíproco. Após o diagnóstico, a tristeza experimentada com a notícia e o luto que se instaura podem prejudicar a possibilidade da mãe de se engajar em brincadeiras com seu filho. Uma intervenção precoce deve ajudar a mãe a recuperar o prazer na relação com o bebê. Além disso, será preciso adaptar as brincadeiras, de modo que guardem a justa medida entre a tensão e seu alívio, entre a passividade e a atividade.

Podemos compreender isso melhor a partir de um jogo bastante comum, que fazemos com crianças ainda muito pequenas. Em algum momento, quase sem querer, por exemplo durante uma troca de roupa, a mãe se dá conta da expressão de alívio e satisfação do bebê quando sua

visão é liberada de algum pedaço de pano que a cobria. Isso vira, então, uma brincadeira. Enquanto cobre o rostinho do bebê, o adulto pergunta onde está o bebezinho da mamãe, ou do papai, ou da vovó, e rapidamente retira o pano para descobrir seu sorriso, feliz por reencontrar o rosto da mãe desaparecida. O reencontro é também acompanhado por alguma expressão verbal de júbilo como “achou!” ou “tá aqui!” A satisfação se repete todas as vezes e esse jogo se prolonga até quando a própria criança seja capaz de esconder-se para ver nos pais a mesma expressão de alívio e alegria no momento do reencontro.

Brincar com esse desaparecimento e seu retorno, ajuda a criança a lidar com a ausências do outro, ajuda-a a construir a noção de permanência de objeto e a segurança de que a mãe sempre voltará, mesmo que demore. Contudo, para o bebê, é a voz que possibilita que a tensão do desaparecimento não se torne uma angústia insuportável, uma vez que garante a permanência da existência materna. Além disso, por meio desse e de outros jogos, a palavra vai se instaurando como possibilidade de simbolizar a ausência e aquilo sobre o que não temos controle. Para que o corte entre mãe e bebê se concretize, será preciso encontrar formas de ajudar o bebê surdo a prescindir, gradualmente, da necessidade do olhar e do toque, que devem ser substituídos pela linguagem.

2.3 EFEITOS SOBRE A ENTRADA DO BEBÊ SURDO NA LINGUAGEM

Solé (2004), retomando Freud e Lacan, aponta o caráter privilegiado da voz, e de sua escuta, como instrumento de estruturação, ainda que estes salientem a existência de outras vias de acesso à linguagem. A mesma autora, agora retomando Saussure, afirma que “o inato ao homem é sua capacidade de constituir uma língua, um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas” (SOLÉ, 2004, p.268), mas não necessariamente orais. Por que, então, a primazia da comunicação oral?

Como vimos, o bebê humano reconhece a voz materna antes de poder identificá-la, à mãe, visualmente. A voz, e outros ruídos internos e externos, têm um papel integrador dos outros sentidos. Ao coincidirem temporalmente com a experiência prazerosa, os sons estabelecem uma sincronia entre os sentidos e têm, portanto, efeito organizador. Aqui, o fato de o ouvido permitir esse contato com o mundo externo o tempo todo dá à audição um papel privilegiado. Uma hipótese, então, é a de que o ouvido, por não poder se fechar, estaria mais exposto a estímulos do que o olhar e os outros sentidos.

Além dessa impossibilidade de evitar o estímulo sonoro, especialmente no bebê, Azevedo e Jofilly (2009) chamam atenção para o fato de a audição, muito precocemente, poder ser autoalimentada pela atividade fonatória da própria criança. A retroalimentação permite que a criança vá estabelecendo uma relação prazerosa com a escuta: depois de ouvir o outro, o prazer de se ouvir caracteriza o segundo tempo da pulsão e precede a possibilidade de fazer-se ouvir.

Para o bebê surdo, no entanto, a voz e os ruídos não assumem este lugar privilegiado, não se constituindo como instrumentos de inserção deste bebê na linguagem. No bebê ouvinte, o ouvido vai se constituindo como zona erógena ao ser marcado pelo prazer de ouvir a voz materna e pelo desprazer de deixar de ouvi-la. No surdo isso não se dá. Segundo Solé (2004, p. 273), “não havendo encontro entre a zona-ouvido e o objeto som da voz materna não se formará uma imagem pictográfica desse encontro”. Lembro de uma paciente adolescente, surda congênita. Suas orelhas não faziam parte de seu esquema corporal, para ela, era como se não existissem. Depois de algum tempo de trabalho, ao longo do qual ela pôde ressignificar seu lugar na linguagem, isso mudou. Um sinal significativo dessa mudança foi seu desejo de passar a usar brincos, o que não fazia antes.

A não experiência do ouvir como um prazer vai incidir sobre o desejo de entender o que é dito, e, conseqüentemente, sobre o desejo de falar. Isso significa que não será pelo som da voz que o bebê surdo será capturado para ser lançado a se apropriar da linguagem. Porém Alcântara (2016) chama atenção para a necessidade de diferenciarmos som e voz. Mesmo na ausência do som, a voz materna faz função.

Antes mesmo do bebê poder ouvir e falar, já está inserido na linguagem, uma vez que é pela linguagem que se estrutura o inconsciente materno. Como afirma Jerusalinsky (2001), um sujeito nasce quando passa a ocupar um lugar na fala da mãe. Logo, não é apenas o estímulo sonoro produzido pela voz da mãe, mas o que sua fala significa, a marca que faz no corpo do bebê, que vai deflagrar a entrada do bebê na linguagem. O que se diz não tem efeito pelo significado da palavra, ainda inacessível ao bebê. O próprio *manhês* demonstra que não é o conteúdo da fala da mãe dirigida ao bebê, mas sim a forma como ela fala que vai convocar o bebê à relação. São as emoções, desejos, medos, fantasias, insatisfações transmitidas pela voz que engancham o corpo do bebê ao simbólico.

Ao analisar o *manhês* produzido por mães que, diante de um filho surdo, optam por usar língua de sinais, Alcântara (2016, p. 180) afirma que: “é lícito supor que no *manhês* a musicalidade da fala materna será identificada pelo bebê surdo à gestualidade, que o capturará

no sistema simbólico posto em movimento pela língua de sinais – ‘movimento’ nos sentidos metafórico e literal”. O autor nos lembra que as crianças, surdas ou ouvintes, balbuciam com gesticulação e com vocalização. Se um ou se outro predominará como ponto de partida para o desenvolvimento da linguagem, vai depender da modalidade linguística privilegiada pelo meio.

Portanto, embora a importância, aparentemente original, da voz da mãe não possa ser negada, é preciso também reconhecer os outros elementos do discurso materno – instrumento usado no processo de estruturação subjetiva. O discurso materno se constitui da voz, do olhar, do toque e dos cuidados, do estilo materno ao cuidar do bebê. Portanto ascender à linguagem não depende de ouvir a voz materna. Para a criança surda, outros sentidos, em especial o olhar, serão sua via de entrada na ordem simbólica.

Solé (2005, p. 275) afirma que a voz não é imprescindível, por outro lado, o desejo da mãe em relação ao filho e sua inserção na ordem simbólica é que serão decisivos para o estabelecimento da união entre mãe e bebê. É o afeto e não o som da fala que oferece acolhida ao desamparo e necessidades do filho. Se aceitamos essa ideia, vemos que é a lesão fantasmática e não a surdez que podem impedir a alienação do bebê à mãe. Segundo Bergés (1988a), a lesão fantasmática diz respeito ao modo como a deficiência é tomada pelo outro. Neste caso, ao modo como o nascimento de um filho surdo vai se inscrever na realidade fantasmática familiar e social.

Vimos que outras vias de acesso à linguagem podem se tornar pontes entre o bebê surdo e sua estruturação. Porém é fundamental pontuar que esta alternativa pode ficar fragilizada pela ausência de um diagnóstico precoce. Antes do diagnóstico, não há uma ação consciente da família em substituir o estímulo auditivo organizador por outro. E, mesmo depois disso, a orientação específica não é corrente e não há um suporte adequado às angústias da família.

Diferentemente dos efeitos do real da lesão, que oferecem algum tipo de previsão, os efeitos da lesão fantasmática não podem ser apontados *a priori*. Desse modo, o trabalho psicológico ofertado às famílias não pode ser de caráter meramente informativo ou de orientação, os quais, por sua lógica racional e normatizadora, podem mesmo ter efeitos iatrogênicos no processo de construção de laço. Como bem afirma Solé (2004, p. 267):

Essas especificidades estarão diretamente vinculadas à história pessoal de cada sujeito; vinculadas às suas vivências, à sua relação com essa falta de escuta, à relação com seus pais e destes com a surdez, e à história desses pais e de sua inclusão na ordem simbólica. Não podemos, portanto, antever, pressupor ou fazer generalizações sobre as especificidades que a surdez pode acarretar, mas devemos pensar sobre elas.

Dentre os efeitos que pode ter o diagnóstico, Rafaeli (2004) recorre à ideia de estrangeiro como metáfora para pensar sobre o sentimento de pais ouvintes diante da surdez de seu filho – metáfora que se ancora no conceito freudiano de estranho familiar, o *Unheimlich*. Para ela, o desconhecimento da família sobre as possibilidades linguísticas do bebê provoca uma suspensão de sua entrada na linguagem e, portanto, de sua subjetivação. Os pais se angustiam diante da suposta impossibilidade de compartilhar um código comum com seu filho, e de garantir-lhe, pela oralidade, o acesso à linguagem, vendo-se numa posição de estrangeiros.

Freud (1919, pg.301) diz do estranho que ele “não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão”, e amplia assim o desconforto da relação com o estranho para além de uma incerteza intelectual. Para Lajonquière (2010), contudo, toda criança trará algo de estrangeiro ao mundo, em relação àqueles que já o habitavam. O estrangeiro, segundo ele, pode ser recebido com maior ou menor curiosidade e simpatia, como aquele que tem algo a nos contar sobre um outro mundo.

À figura do estrangeiro, o autor junta duas outras por vezes atribuídas ao infantil: o extraterrestre e o selvagem. O selvagem, se for *bom*, se tornará objeto da curiosidade científica, se for *mau*, será objeto de extermínio. Quanto ao extraterrestre, o queremos a uma distância tal que possamos continuar a adorá-lo, mas que nos permita fugir, caso se aproxime de fato. No estrangeiro, para que topemos o desafio de encontrar uma língua comum com a qual possamos nos conhecer melhor, teremos que reconhecer algo de familiar. Lajonquière (2010) nos dá uma pista ao lembrar que um filho nos confrontará sempre com um retorno inesperado da nossa própria condição infantil e com o fato de não termos sido, nós mesmos, a criança dos sonhos de nossos pais.

Portanto o estrangeiro também pode ser tomado como um enigma, como o portador de saberes e vivências que fascinam justamente por seu desconhecimento/familiaridade. A transformação do choque, da suspensão, em enigma pode pôr em funcionamento as engrenagens para o estabelecimento de uma outra forma de relação comunicativa. Como afirma Rafaeli (2004, p. 288): “A partir dessa nova conjuntura que se articula, outras formas de comunicação devem ter investimento, para que se abram as vias de acesso para uma inclusão de fato efetiva, que transcenda as meras possibilidades de comunicação”.

Sobre as diferenças linguísticas entre pais e filhos, Alcântara (2016) questiona, ainda, a suposta naturalidade ou espontaneidade com que o ouvinte aprenderia a língua oral e o surdo a língua de sinais. Para o autor, nenhuma língua é adquirida, mas imposta, na medida em que

chega pela intervenção do Outro, obriga o bebê à submissão a uma ordem e o aprisiona “em seu funcionamento simbólico e em sua estrutura linguístico-discursiva” (p. 177).

Transcender as meras possibilidades comunicativas, portanto significa pensar e atuar na linguagem para além da simples comunicação, reconhecendo seu efeito organizador e seu papel de instauração da lei, do discurso social. Mais do que o uso dos gestos como possibilidade de comunicação, é preciso que se estabeleça uma nova zona pulsional, a gestual, em acréscimo às zonas oral, auditiva e visual, ainda que isto não implique, necessariamente, uma opção pelo uso da língua de sinais. Para Rafaeli (2004), o reconhecimento dos pais quanto ao estatuto de linguagem dos gestos é o que pode garantir a entrada do bebê no discurso.

Como agravante à ausência do som da voz, temos que, muitas vezes, ao abdicar da comunicação oral, os pais abdicam de toda forma de comunicação. Por não ouvir, a criança acaba também privada de todos os outros elementos comunicativos que acompanham a fala: sorrisos, olhares, expressões faciais, gestos e movimentos diversos. Por não ouvir, os pais tendem a criar pouca expectativa quanto à possibilidade de expressão de seus filhos. Por outro lado, a ênfase na aquisição da linguagem oral fetichiza a fala, que se torna um fim em si mesma, vazia de expressão subjetiva.

Segundo Villas Boas, Rodrigues e Yamada (2006), estudos que comparam a interação entre mães ouvintes e filhos ouvintes e mães ouvintes e filhos surdos mostram que mães de filhos surdos são mais dominantes e menos responsiva aos filhos, ao passo que esses são menos participativos. Para as autoras, o fato de os pais de crianças surdas serem menos igualitários e espontâneos nas interações, além de agirem de forma mais controladora, tomando mais a iniciativa e dando poucas alternativas ao filho, prejudica a comunicação e estimula uma postura passiva da criança. Esses e outros achados ratificam a importância de orientação aos pais sobre práticas de interação que favoreçam a participação da criança e o consequente desenvolvimento de sua linguagem, também como instrumento de exploração do mundo.

Rossi (2003) vai recuperar a importância do brincar enquanto instrumento de construção de uma interação motivadora e duradoura entre a mãe ouvinte e seu filho surdo. A autora define o brincar como “a linguagem universal das crianças (p.99)”, portanto capaz de operar no estabelecimento de uma relação prazerosa e afetiva entre mãe e bebê. O brincar seria ainda, segundo a autora, uma forma de lidar com os efeitos que o diagnóstico da surdez de um filho exerce sobre os vínculos familiares. Por outro lado, a autora observa que os sentimentos de

pena e tristeza que se instauram no olhar dos pais sobre a criança, além do sentimento de culpa, resultam em uma diminuição nas brincadeiras e conversas com o filho.

Tanto Bergès (1988a), como Carvalho e Rafaeli (2003) trazem a escrita como possibilidade de sustentação do corte entre a mãe e a criança surda. Assim como a palavra falada, a palavra escrita requer a queda do corpo para o surgimento da letra, ou seja, é preciso se libertar da forma para que a significação se torne possível. O requisito para se constituir como representação é, justamente, a ausência do objeto representado. A leitura e escrita pressupõem a submissão a um sistema de representação compartilhado, com regras que devem ser seguidas para se ascender ao significado, logo, há que operar a castração.

Uma criança surda congênita que acompanhei, desde muito cedo demonstrou grande interesse por letras e números, os quais reproduzia incessantemente, com perfeição. No entanto, era a forma das letras e números e, talvez, a imitação do ato de ler e escrever em si mesmos que o capturavam. Porém, seu fascínio foi o gancho para um investimento familiar na sua alfabetização. A reprodução guiada apenas por seu desejo e prazer de deixar uma marca sobre o papel precisou ser interdita pelas regras compartilhadas da língua escrita, para que ele pudesse compreender sua função de significação.

Na criança surda, a linguagem escrita pode vir a se constituir como uma modalidade comum entre ela e seus pais, uma vez que sua representação gráfica pode ser mais acessível ao surdo¹⁶. Obviamente, o investimento na escrita só se faz possível em um momento posterior, mas pode promover ou reforçar o corte que separa a criança de sua mãe, inserindo-a em uma relação compartilhada com a lei e o saber.

2.4 EFEITOS NA APRESENTAÇÃO DO MUNDO

A separação entre a mãe e o bebê se sustenta na permissão da entrada de um terceiro nesta relação. Este corte é operado pela alteridade, ou Função Paterna, e é ela que inaugura a possibilidade de que o bebê seja apresentado ao mundo e ao conhecimento compartilhado. Pela instauração da falta e constituição do sujeito do desejo, a criança se lança na incessante busca por objetos com os quais possa chegar ao gozo. Como vimos, é o discurso do Outro que valida ou rechaça os objetos que serão socialmente aceitos como objetos causa do desejo. A

¹⁶A aquisição da leitura e escrita pelo surdo é discutida com mais profundidade em outro artigo desta tese.

família e a escola são as instituições que primeiro se encarregam de apresentar o mundo à criança, abrindo-lhe o leque de possibilidades sobre as quais investir seu desejo.

Grande parte desta apresentação se dá de maneira informal, pela simples vivência e convivência da criança com pessoas e atividades cotidianas. No entanto, muito desta aprendizagem incidental, que ocorre pela escuta inevitável do que se passa no entorno, fica prejudicada no caso da criança surda. Azevedo e Joffily (2009) chamam atenção para esse caráter coletivo da escuta e sua função na formação de laço social. Para os autores, não é à toa que, enquanto os estudos sobre a cegueira focam, predominantemente, no desenvolvimento cognitivo dos cegos, os estudos sobre a surdez se ocupem das dificuldades relacionais enfrentadas pelos surdos.



p. 262

O estímulo sonoro é classificado por eles como “democrático” e “involuntário”, enquanto o visual é “individual” e “voluntário”. Um grupo de cegos e videntes será igualmente e simultaneamente afetado por um som e sua reação a ele promove relação. Por outro lado, dois ou mais surdos e ouvintes não poderão apreciar um mesmo estímulo visual sobre um mesmo ângulo de visão sem que tenham que movimentar a cabeça, olhos e pálpebras. Os autores reforçam que os efeitos dessas características sobre os arranjos cognitivos de surdos e cegos não podem ser negligenciados.

Segundo eles, para melhor compreender a forma de relação dos surdos e dos cegos com o mundo, mais do que conhecer as características do sentido faltante, é preciso avaliar a eficácia dos arranjos cognitivos que resultam das modalidades remanescentes. A análise dos autores sobre as características “tempo-espaciais” das modalidades sensoriais de que dispõe um surdo congênito nos ajuda a começar a entender sua forma de estar e se relacionar com o mundo.

Com relação à sequência de instauração dos sentidos, ela começa pela modalidade tátil; seguida da vestibular (equilíbrio e orientação espacial); depois gustação e olfato, que têm em comum serem modalidades químicas; em seguida a audição e; por último, a visão. A modalidade tátil tem uma dimensão passiva e uma dimensão ativa, chamada háptica, que depende da aquisição de controle motor para seu aprimoramento. Por exemplo, sabe-se hoje que a sucção, antes classificada como atividade reflexa, pode ser considerada uma realização háptica voluntária bastante precoce, uma vez que estudos demonstram sua adaptação ao estímulo externo, seio, bico, dedo. Já a atividade háptica manual, terá um desenvolvimento mais lento, pois depende do controle progressivo dos membros superiores.

Portanto, o momento de instauração deve ser analisado em conjunto com o tempo de maturação. Enquanto o sistema háptico (no que se refere à boca e à língua), olfativo e gustativo têm instauração precoce e maturação rápida, tato passivo, equilíbrio e audição também se instauram precocemente, porém têm maturação lenta. A visão e o sistema háptico manual têm instauração tardia e maturação lenta. Apenas por volta da trigésima semana de gestação, o bebê apresenta reações à luz e sua percepção visual seguirá se desenvolvendo até entre os oito e dez anos de idade. Para efeito de comparação, temos que, desde o terceiro mês de gestação, o bebê já ouve sons e ruídos internos e externos.

Ainda quanto à dimensão temporal, a percepção dos estímulos pode ser simultânea, quando os diferentes elementos de um estímulo podem ser apreendidos ao mesmo tempo e de forma imediata, ou sequencial. Paladar, olfato e visão são modalidades simultâneas, já tato passivo e ativo e audição são modalidades sequenciais. Enquanto podemos ver os diversos objetos de uma cena, com cores, dimensão, formatos, localização e movimento, de forma imediata, o som tem uma duração e sua apreensão depende da organização sequencial de seus elementos.

Os estímulos ainda podem ser classificados em proximais, quando precisam ser produzidos próximos ou mesmo em contato com o corpo, ou distais, quando são percebidos mesmo à distância. Tato e paladar são sentidos proximais e audição, olfato e visão são distais. As modalidades distais permitem um contato amplificado com o mundo. Com relação ao campo sensorial, o alcance da visão é definido em 170° , ao passo em que o alcance da modalidade háptica é de difícil definição em graus. O ouvinte, especialmente pais e professores, no contato com o surdo, precisa estar atento a isso, já que o campo sensorial da audição é de 360° . Em muitas situações, será preciso informar ao surdo aquilo que se passa fora do seu campo de visão, de modo que ele possa ser afetado por essa experiência.

Enquanto a audição de um ruído apenas insinua a presença da coisa, a visão a revela. O que parece ser uma vantagem, alertam Azevedo e Joffily (2009), pode acabar tendo o efeito contrário. A modalidade auditiva, que apenas insinua presenças, levanta dúvidas e questionamentos, estimulando uma operação lógica sobre os estímulos percebidos, de modo a lhes dar sentido. Por outro lado, a modalidade visual “afirma e objetiva a realidade do mundo externo” (p. 598), estimulando uma relação mais concreta com o meio e gerando dificuldades de extrapolar o visível, de interpretar ou fazer previsões. Como dizem os autores: “O uso praticamente exclusivo, intensivo e precoce de uma modalidade ‘distal’ e ‘simultânea’, apta a captar instantaneamente ‘formas’, ‘cores’ e ‘movimentos’, como a visual, poderia levar o surdo congênito ao confinamento cognitivo do mundo externo” (p. 598).

Outra característica importante diz respeito à fugacidade do estímulo. De modo geral, o estímulo háptico e visual permitem um retrocesso à experiência sensorial. É possível rever ou tocar outra vez um objeto, com certa autonomia. Por sua vez, segundo eles, a necessidade de recorrer a processos mnemônicos, à representação ou à imaginação, para prolongar a experiência sonora favoreceria uma operação cognitiva sobre o estímulo. Os autores discutem ainda sobre o prejuízo cognitivo acarretado pela falta da atividade precoce de retroalimentação que a audição permite e da qual já tratamos anteriormente. Cabe pontuar que a modalidade háptica também permite a retroalimentação, de forma ainda mais precoce do que a audição.

Pais (e professores) ouvintes, que se relacionam com o mundo a partir de um conjunto de modalidades sensoriais específico, podem ter dificuldade em adaptar os estímulos para melhor explorar o arranjo sensorial e cognitivo de que dispõem seus filhos surdos. Além disso, precisamos encontrar formas de suprir os prejuízos que podem decorrer da não percepção do estímulo sonoro. Penso que podemos aprender muito com os pais surdos e a forma como apresentam o mundo aos seus filhos. Certamente, ainda precisamos avançar bastante na compreensão das especificidades do pensamento surdo.



p. 223

A necessidade da manutenção constante do olhar e do toque, para apresentar objetos e antecipar situações, acarreta alguns efeitos. Por exemplo, as informações são passadas para a criança de maneira sequencial, e não sincrônica. Ela não pode, como a criança ouvinte, ouvir o nome de um objeto ao mesmo tempo em que olha para ele. O gesto precede a visão da coisa e realizar a síntese é para a criança uma operação cognitiva mais complexa e demorada. Podemos supor que a criança surda terá menos elementos para a construção da noção de permanência do objeto, acarretando, como já vimos, mais períodos de vivência de solidão, até que isso se dê. O que pode gerar um desinvestimento no mundo externo e uma relação mais passiva com o meio.

Reproduzo um exemplo extremamente banal, narrado por Rossi (2003), que nos dá a medida do quanto a ausência da audição pode interferir no desenvolvimento cognitivo da criança surda. A criança brinca com sua mãe e o telefone toca. A mãe se levanta e desaparece da cena. Sem a percepção do estímulo sonoro, a criança não poderá construir a noção de causalidade entre o toque do telefone e a ação da mãe, e sua saída será vivida como algo totalmente arbitrário. Poderíamos pensar em várias outras situações semelhantes em que a criança não tem elementos suficientes para estabelecer relação entre os acontecimentos ou para

compreender e mesmo prever comportamentos. Entre outros efeitos, podemos inferir dificuldades na construção da Teoria da Mente¹⁷.

A Teoria da Mente é um importante conceito, que se situa entre o cognitivo e o psíquico, e que deve ser considerado quando se pensa sobre a forma como a criança surda vai construindo seu saber sobre o mundo. Miller (2006, p.142) define a Teoria da Mente como “a compreensão de estados mentais – tais como crença, desejo e conhecimento – que nos permite explicar e prever o comportamento de outros.” Em geral, a Teoria da Mente é acessada por meio de três tipos de provas: a prova da aparência e realidade, que avalia a possibilidade de distinguir entre a realidade e sua representação; e duas provas sobre falsa crença, a de mudança de lugar e a de conteúdo inesperado, que avaliam a possibilidade de atribuir crenças a outras pessoas, ainda que falsas. As falsas crenças podem ser de primeira ordem, ou seja, a compreensão sobre a crença de outra pessoa, ou de segunda ordem, que se referem à compreensão da crença de uma pessoa sobre a crença de uma outra pessoa (MILLER, 2006; CUENCA et al., 2008).

De modo geral, crianças dão conta de atribuir falsa crença a alguém e, a partir dela, prever seu comportamento entre os 04 anos e meio e 05 anos de idade. Miller (2006) aponta uma série de precursores, demonstrando que a Teoria da Mente vai se construindo desde os seis meses até por volta dos cinco anos. Os precursores são: atenção compartilhada, apreciação de intencionalidade, reconhecimento de que diferentes pessoas têm diferentes perspectivas, uso de palavras que descrevem estados mentais e jogo de faz-de-conta.

Esses precursores apontam, indubitavelmente, para a intrínseca relação entre Teoria da Mente e linguagem. Sobre isso Miller (2006, p. 149) afirma que:

A relação entre linguagem e teoria da mente é uma via de mão dupla, contudo. A conversação provê um contexto crucial para se aprender sobre a mente, e se as desordens de comunicação da criança limitam sua habilidade para se engajar e se beneficiar de tais conversações, o desenvolvimento da teoria da mente está em risco e, com ele, o desenvolvimento comunicativo posterior.

No estudo realizado por Cuenca et al.(2008) os dados obtidos demonstram que os participantes surdos apresentaram atraso na habilidade de atribuir falsa crença de primeira e segunda ordem, comprovando estudos anteriores. Por outro lado, o estudo demonstra ainda

¹⁷No documentário *'Sourds et malentendus'*, a atriz surda Sandrine Herman conta que, quando criança, achava que as pessoas se comunicavam por um sistema de telepatia ou por balões que saiam de seus lábios com a mensagem, como nas histórias em quadrinhos. Como ela era a única que não compreendia, que não compartilhava do saber sobre o estar no mundo, Sandrine acreditava ser de outro planeta e esperava que um dia viessem finalmente buscá-la.

que há uma evolução nesta habilidade, contrariando a hipótese de que, nos surdos, a Teoria da Mente jamais chegaria a se desenvolver. Os autores afirmam que a criança surda passa pelas mesmas etapas, porém ao longo de um período maior. No estudo descrito, 38% dos participantes entre 11 e 13 anos deram conta da tarefa de falsa crença de segunda ordem, enquanto que no grupo de 14 a 19 anos, esse valor foi de 74%.

Cuenca et al. (2008) e Miller (2006) apontam para a importância de atentarmos para os precursores da Teoria da Mente, como forma de intervirmos com as crianças surdas de modo a favorecer seu desenvolvimento. Estes precursores estão intimamente ligados ao desenvolvimento da linguagem e da capacidade de representação. Para tanto, afirmam que “é preciso que não apenas estimulemos o desenvolvimento linguístico da criança surda, mas a competência de sua família para comunicar-se com ela” (CUENCA et al, 2008, p.101).

Outro achado importante, apresentado por Cuenca et al. (2008) após revisão de diversos estudos, mostra que crianças surdas, filhas de pais surdos, ou seja, crianças que adquiriram a língua de sinais de forma precoce e intensiva não apresentam diferenças no rendimento em tarefas de falsa crença, em relação às crianças ouvintes. O mesmo não acontece com crianças surdas que foram introduzidas à linguagem de sinais um pouco mais tarde.

Em diálogo com a psicanálise não vamos entender que esta diferença diz respeito apenas à precocidade cronológica em que a criança teve acesso a uma língua, mas também ao fato de que esta língua é a língua de sua mãe, a língua em que o bebê foi sonhado, falado, desejado antes mesmo de seu nascimento. Como pontua Jerusalinsky (2001, p. 27), “Não é mero estímulo. O estímulo tem que fazer letra para poder formar parte de um discurso, onde essa letra forma parte de um enigma.”

Por tudo isso, a apresentação do mundo ao bebê e criança surdos deve ser feita de modo mais consciente, isso significa que, conceitos que são aprendidos incidentalmente pela criança ouvinte precisam ser deliberada e sistematicamente ensinados à criança surda. Além disso, devem ser explorados os recursos comunicativos e exploratórios que ela possui. Essa não é uma tarefa fácil e depende de um acompanhamento adequado por uma equipe interdisciplinar, apta a focar seu trabalho na família e não apenas na criança.

Solé (2005), na sua experiência de escuta das famílias, chama atenção para a queixa frequente dos pais sobre agitação, agressividade e irritabilidade dos filhos, ao ponto de muitas dessas crianças serem diagnosticadas e medicadas para transtorno de hiperatividade. Lembro da mãe de uma criança surda não oralizada que havia levado seu filho a uma neurologista por conta

de agitação e desatenção. Ela veio ao meu encontro desconcertada com o questionário que a médica pediu que respondesse. Nele, havia questões como, ‘a criança fala em excesso?’ e ‘a criança parece não ouvir quando se fala diretamente com ela?’

No meu contato com crianças surdas e suas famílias, observo as mesmas queixas que Solé (2005). Penso, contudo, que, na falta do som como instrumento de exploração do meio e suporte à unificação corporal, o movimento pode assumir essa função. Ao contrário de um transtorno, portanto, a agitação motora pode ser uma tentativa, saudável, da criança surda, de se relacionar ativamente com o mundo.

Esse é apenas um exemplo de como critérios de avaliação e de compreensão do desenvolvimento, construídos a partir da experiência com crianças ouvintes, não nos informam corretamente sobre o desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças surdas congênicas ou pré-linguais. Seguir empregando esses parâmetros significa condenar a criança surda a uma posição de desvantagem e privá-la da estimulação adequada às suas especificidades sensoriais e cognitivas.

2.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise destes três eixos, a partir de artigos teóricos, relatos de casos e experiência profissional com crianças surdas e suas famílias, aponta que a surdez, enquanto ausência de percepção do estímulo auditivo, não impede o processo de estruturação subjetiva, embora coloque algumas barreiras, especialmente por conta da diferença linguística entre o bebê e sua família. No entanto, não é a lesão real, mas a lesão fantasmática que pode trazer efeitos mais nocivos e permanentes para o sujeito surdo.

Parece claro que o acesso precoce à linguagem deve ser priorizado, independente da sua modalidade. Porém, quando ampliamos a compreensão da linguagem como mero instrumento de comunicação, e a vemos como lugar de estruturação e relação, como representante da lei e do discurso social, entendemos melhor o quanto a escolha dessa modalidade linguística é afetada por, e afeta, a realidade fantasmática parental. Desse modo, o conhecimento técnico sobre a aquisição da fala não basta para que os pais possam se engajar na introdução do bebê à linguagem. Será preciso garantir um espaço para vivência do luto pelo filho idealizado e abertura de um lugar para o filho real, de modo que este possa ser olhado em sua subjetividade, que tem a surdez como marca, mas que não se representa exclusivamente por ela.

Essa constatação coloca o saber fazer do psicólogo no centro do trabalho de diagnóstico, acolhimento e acompanhamento das famílias, desde os primeiros momentos, essenciais para a construção do laço mãe-bebê-linguagem. Sob todos os aspectos, as questões aqui discutidas sustentam a necessidade do diagnóstico precoce da surdez e do imediato acompanhamento qualificado da criança e de sua família. Do lado estrutural, o saber sobre a surdez e a possibilidade de elaborar o luto pelo filho idealizado é que vão permitir a construção do laço com o bebê. Do lado instrumental, um acompanhamento interdisciplinar poderá ajudar a família a lançar mão de diferentes possibilidades linguísticas, ainda nos primeiros momentos da entrada deste bebê na linguagem e na apresentação do mundo.

Os efeitos da perda auditiva não podem ser negligenciados, por outro lado, é fundamental que o saber técnico deixe espaços para que o novo emergja de cada relação. Um acompanhamento adequado pode minimizar os efeitos da surdez, restituindo aos pais o saber sobre seu filho e transformando o estranhamento em desejo de desvendar o enigma que nos traz cada pequeno estrangeiro.

3. IDENTIDADES SURDAS OUTRAS À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL¹⁸

Uma longa série de transformações epistemológicas e políticas foi necessária para que se pudesse propor o conceito de Identidade Surda; e uma nova série de transformações se desenrolou a partir de sua proposição, alterando significativamente o lugar dos surdos na sociedade. Este conceito foi desenvolvido como forma de oposição à visão dominante da surdez como uma deficiência, situada sob o domínio exclusivo do discurso médico-terapêutico. Seu propósito inicial foi o de dar relevo a outros aspectos da vida do surdo, para além da perda sensorial, orientando a compreensão da surdez na direção de uma positividade discursiva e da valorização da diversidade humana e afastando-se da referência a um ideal único de normalidade.

O reconhecimento das línguas de sinais como completas e eficazes permitiu a aproximação a outro campo conceitual – o das minorias linguísticas e culturais. O desenvolvimento de conceitos como Comunidade Surda, Cultura Surda, Epistemologias Surdas e Identidade Surda, entre outros, permitiu aos surdos demandar o reconhecimento de seus direitos com recurso às políticas identitárias (DE CLERCK, 2010; WANG, 2010).

Por um lado, esta aproximação a grupos étnicos e culturais minoritários possibilita um fortalecimento conceitual e político, pois, como afirma Wang (2010), identidades construídas a partir do pertencimento cultural têm um efeito capacitante e empoderador. Por outro lado, expõe as elaborações e demandas às críticas que pesam sobre o próprio conceito de identidade, controverso desde suas origens e intensamente questionado frente às mudanças nos processos de subjetivação próprias da pós-modernidade (Hall, 2006).

Duas ideias ajudam a compreender o destino conturbado desse conceito. Hall (2006), recuperando Kobena Mercer, chama atenção para o fato de que só pensamos sobre a identidade quando esta está em crise, momento em que o fixo, o coerente e o estável dão lugar à dúvida e à incerteza. Essa ideia explicita a dimensão ontológica da identidade, que tem a crise como elemento fundador. Já Santos (2008) afirma que são sempre aqueles que se encontram em situação de subordinação que questionam sobre sua identidade, já que o fazem

¹⁸ Esse trabalho foi inicialmente desenvolvido para apresentação na Journée Internationale Jeunes Chercheurs, ocorrida na Université de Lorraine, em Nancy, França, em maio de 2015, sob o título *Une Identité Sourde Globale? Les identités autres à la lumière des Epistémologies du Sud*. Nessa ocasião contou com as contribuições do Professor Saeed Paivandi, então meu co-orientador do estágio sanduíche (financiado pela Capes) e com as revisões cuidadosas de Anaëlle Milon, doutoranda daquela instituição, e de Frédérique Dupuy.

em oposição às referências hegemônicas, sublinhando, assim, as relações de poder que se revelam nos processos identitários explicitando, portanto, sua dimensão política.

Não é à toa, portanto, que o conceito de identidade suscite tanta discussão. Em 1992, Hall (2006) alertou que o conceito era ainda muito pouco compreendido para ser posto à prova. Segundo afirma o mesmo autor, alguns anos depois (HALL, 1996, p.01), ao mesmo tempo em que assistia a uma “explosão discursiva”, o conceito sofria severas críticas, de diferentes disciplinas, especialmente direcionadas ao seu caráter supostamente integral, originário e unificado. No entanto essas características podem se aplicar a uma compreensão de identidade própria ao sujeito do Iluminismo e ao sujeito sociológico, mas não ao sujeito pós-moderno, segundo classificação proposta por Hall (2006).

A identidade cultural na pós-modernidade¹⁹ não é fixa, essencial, nem permanente. Ao que Hall (2006, p.13) opõe, respectivamente, as noções de identidade como “celebração móvel”, ou seja, formada constantemente em resposta às representações e interpelações dos sistemas culturais em que circulamos; como historicamente definida, portanto, não essencialista; e como um processo em que identificações múltiplas e contraditórias coexistem em deslocamentos contínuos, de modo que a ideia de uma permanência identitária se alcança apenas graças à construção de uma “narrativa do eu”, uma história sobre nós mesmos.

Ainda, ao refletir sobre a continuidade da pertinência do conceito, Hall (1996) afirma que se, por um lado, as críticas desconstrutivas tiveram como propósito apagar o conceito e torná-lo inútil, por outro, não chegaram a propor algo que pudesse suplantar seus erros e fazer avançar a discussão. Portanto, defende Hall, o conceito de identidade continua a funcionar enquanto dispositivo de pensamento, ainda que operando fora do paradigma em que foi concebido, representando “uma ideia que não pode mais ser pensada da forma antiga, mas sem a qual, algumas questões centrais não podem ser pensadas de forma alguma²⁰” (HALL, 1996, p.02).

Duas décadas depois, Kaufmann (2015) defende a mesma tese que Hall. Para ele, seria um erro abandonar o conceito de identidade, tanto do ponto de vista científico, uma vez que esse ainda teria muito a nos ensinar, quanto político, visto que os esforços de definição do que seja

¹⁹ *A identidade cultural na pós-modernidade* é o título do livro de Stuart Hall, publicado pela primeira vez em 1992. O conceito de pós-modernidade ou de modernidade tardia é aqui empregado de acordo com o uso feito pelo autor nessa obra, ou seja, um momento sociohistórico marcado, especialmente, pela descontinuidade, pela fragmentação, pela ruptura e pelo deslocamento.

²⁰ Tradução da autora. No original: “an idea which cannot be thought in the old way, but without which certain key questions cannot be thought at all” (HALL, 1996, p.02).

identidade, e os debates que eles engendram, têm importância para o futuro da sociedade. De fato, Kaufmann (2015) considera que a imprecisão do conceito de identidade tem uma função, porém é preciso que ele deixe de ser um conceito que, por servir a tudo, não serve para nada.

Para o autor, a concepção atual dominante de identidade incorre em três erros principais. O primeiro é a crença de que a identidade se relaciona de forma direta com a história, com as raízes de cada um. Ainda que seja produzida historicamente, como também afirma Hall (2006), não se iguala à história. Para o autor, a identidade é uma construção que se faz necessária justamente quando o lugar social ocupado não é suficiente para a produção de sentido e para a subjetivação. O segundo erro é a associação da identidade a características objetivas, administrativas. Por fim, o terceiro erro, também apontado por Hall (2006), diz respeito à crença na fixidez da identidade, que pelo recurso à noção de essência ou de substância, seria fechada, homogênea e estável.

Segundo Kaufmann (2015), a identidade é o que reformula incessantemente os elementos herdados, de modo que façam sentido em um momento dado. Por meio de uma fixação ou redução provisórias, cria uma totalidade significativa instantânea, necessária para que o sujeito tome decisões e se engaje em ações específicas. O processo identitário se produz constantemente e está, para o autor, ancorado no presente, mas se dirigindo ao futuro.

Como indicado anteriormente, os avanços possibilitados pela noção de Identidade Surda são, evidentemente, inegáveis. No entanto, ela também é sujeita a inúmeras críticas, entre elas, o fato de ser referida a uma característica única e permanente e de supor/impôr uma homogeneidade identitária entre os surdos, ao que chamaremos, com Friedner (2010), de Identidade Surda Global. Assumindo, como Hall e Kaufmann, que este conceito posto em obra e em debate, ainda tem muito que contribuir para que compreendamos as dinâmicas sociais, proponho sua análise à luz das Epistemologias do Sul, um conjunto de estudos e de intervenções desenvolvidos por diversos autores e agrupados sob essa designação por Santos (MENESES; SANTOS, 2010; SANTOS, 2010a, 2010b).

3.1 EPISTEMOLOGIAS DO SUL

As Epistemologias do Sul são um conjunto de reflexões e propostas de intervenções que, partindo de uma compreensão bastante particular do que seja epistemologia, reconhece o conhecimento como instrumento poderoso, que se presta tanto à dominação, quanto à construção de justiça social. Sendo desenvolvidas por diversos autores e por diversos

caminhos, alguns conceitos são centrais às Epistemologias do Sul, entre eles, a própria reconceitualização da epistemologia e sua adjetivação, os conceitos de pensamento abissal e pós-abissal, de justiça cognitiva e de ecologia dos saberes.

Dois referenciais teóricos são apontados como precursores das críticas internas ao ideal a-histórico e a-político da racionalidade moderna: as Epistemologias Feministas e as Pós-coloniais (NUNES, 2010; SANTOS, 2010b). Esses referenciais dão visibilidade à pluralidade interna da ciência, que foi tornada invisível em decorrência da hegemonia de um conhecimento científico específico. Um efeito dessas críticas é abrir o caminho para a assunção de uma ciência outra, que assume a impossibilidade da objetividade e imparcialidade e que reconhece a dimensão política do conhecimento.

As Epistemologias do Sul se aproximam das Epistemologias Feministas especialmente pela compreensão de que o saber construído não é indiferente às vivências daquele que o constrói, como a experiência de gênero, por exemplo. Contudo se diferenciam destas, ao negar o papel da ciência como juíza exclusiva da validade dos conhecimentos. As Epistemologias Pós-coloniais, por sua vez, conquanto tenham trazido para dentro de sua reflexão teórica e política as relações desiguais entre o Norte e o Sul como fator primaz de compreensão do mundo contemporâneo, segundo Santos (2010a), preservam tradições eurocêntricas de análise e essencializam a Europa, desconhecendo sua diversidade interna e, por comparação, desconhecendo as heterogeneidades da não-Europa.

Para Nunes (2010) e Santos (2010a), portanto, essas epistemologias permanecem presas a um referencial eurocêntrico e ao ideal da ciência como crivo de validade de todo conhecimento. Também isso precisa ser superado para que se chegue a uma epistemologia que faça oposição radical à epistemologia tradicional. Avançar nas críticas e na identificação de alternativas epistemológicas é a que se propõem as Epistemologias do Sul.

As Epistemologias do Sul consideram que é pela construção de saberes que damos sentido ao mundo. A epistemologia é, portanto, instrumento de produção de realidades sociais e de sujeitos. O mesmo se dá na direção contrária, ou seja, segundo essa compreensão, são as experiências sociais que validam o conhecimento. Consequentemente, é imperativo reconhecer a existência de epistemologias múltiplas, ligadas aos diferentes contextos sociais. Portanto, para essa teoria, as dimensões social, ontológica e política da epistemologia devem ser sempre consideradas.

A locução adjetiva “do Sul” foi adicionada à epistemologia em referência aos saberes que são produzidos por povos e grupos oprimidos. O Sul é, dessa forma, uma metáfora para todos os saberes que foram desvalorizados ou mesmo suprimidos, uma vez que não serviam aos interesses dos grupos hegemônicos. A este pensamento hegemônico, que não admite a existência de outros saberes, Santos (2010a) chama de pensamento abissal.

Para as Epistemologias do Sul, a justiça cognitiva é via de acesso à justiça social, de modo que é preciso fazer dialogar os saberes, sempre parciais, para construir um “pensamento alternativo de alternativas” para um mundo melhor. Este exercício, denominado Ecologia de Saberes, é deflagrado por questões existenciais e busca melhorar a vida daqueles que foram oprimidos pelo pensamento abissal. A Ecologia de Saberes é, portanto, apresentada como um dos dispositivos possíveis de promoção do diálogo entre diferentes fontes de conhecimento, em direção à construção de um saber interdisciplinar. Esses conceitos principais são desenvolvidos a seguir.

São muitas as definições possíveis para epistemologia, todas elas sustentadas por um referencial teórico e ético e com implicações políticas diversas. Para Meneses e Santos (2010, p.09), epistemologia é “toda noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”; ao que acrescentam que: “É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível.” Assim entendida, a epistemologia, posto que dependente de práticas e atores, se desenvolve sempre nas relações sociais. Esta definição e a afirmação que a segue expressam, portanto, o caráter reflexivo da relação entre conhecimento e experiência social, expresso em um movimento de validação recíproca.

Atrelar a validação do conhecimento ao contexto social implica uma consequência lógica inevitável, qual seja reconhecer que à pluralidade de experiências sociais possíveis, corresponde a existência de epistemologias diversas. Daí a opção por utilizar o termo no plural. Esta escolha demarca um posicionamento radicalmente contra o caráter hegemônico da epistemologia tradicional, que é, também ela, contextual; além de se oferecer como lembrete indelével de que qualquer pretensão de universalidade epistemológica deve ser abandonada (NUNES, 2010).

No outro sentido dessa relação reflexiva, no qual se enfatiza o papel do conhecimento como legitimador das experiências, a dimensão ontológica da epistemologia é recuperada. Isso significa que a reflexão sobre a ciência e os saberes é necessariamente uma reflexão sobre suas consequências e implicações no mundo (NUNES, 2010). Como afirma Santos (2010a, p.

49), “Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.” Todo conhecimento é, portanto, testemunhal, ou seja, o que se sabe sobre o mundo incide sobre aquilo que se conhece acerca do sujeito mesmo do conhecimento.

Outra dimensão, que não está explicitamente posta na definição de epistemologia com que começamos, mas que é essencial para sua reelaboração no âmbito das Epistemologias do Sul, é a política (NUNES, 2010). Durante os dois últimos séculos, de acordo com Santos e Meneses (2010), a epistemologia dominante eliminou a dimensão política de sua reflexão, mantendo com esta um suposto afastamento. No entanto isso não significou, de forma alguma, que se tenham suprimidos os efeitos da política na epistemologia e vice-versa.

Com isso em mente, a denominação Epistemologias do Sul foi criada por Boaventura de Sousa Santos em 1995 e, desde então, passa por diversas elaborações. Ela designa tanto um conjunto de reflexões e intervenções, nas quais se podem identificar sinais de resistência à hegemonia da epistemologia tradicional, quanto um programa de pesquisa, que aponta para o desenvolvimento de alternativas. O uso da locução adjetiva “do Sul”, como dito acima, se refere a uma construção metafórica que reconhece o sul geográfico como o espaço onde os danos causados pelo colonialismo e pelo capitalismo se expressam com maior pungência. Por oposição, “o Norte” fica identificado como agente da dominação, que se desenrola nos âmbitos epistemológico e político (MENESES; SANTOS, 2010).

A metáfora se baseia na prevalência de povos oprimidos ao sul do Equador, em contraste com a maioria de países que exercem dominação capitalista e colonial localizados ao seu norte, mas ela não se resume a essa dicotomia. Para que se avance nas construções epistemológicas é preciso compreender que há no sul países, grupos ou pensadores que se alinham, exercem e se beneficiam da dominação capitalista e colonialista, de modo que não basta que venha do sul para que uma prática ou conhecimento sejam inovadores; ao passo que há também no norte aqueles que sofrem a exclusão epistemológica e política consequente dessa dominação. Eles são, respectivamente, o Norte no Sul e o Sul no Norte (HOUNTONDJI, 2010; NUNES, 2010; MENESES; SANTOS, 2010; SANTOS, 2010a, 2010b).

Visvanathan (2010), ao tratar da relação entre a Índia e o ocidente exemplifica com primor a complexidade dos encontros culturais e políticas de conhecimento entre Sul e Norte e nos alerta para os riscos de uma compreensão simplista desses. De um lado, o autor mostra o quanto a imagem de uma Índia exótica influenciou não só a visão do ocidente sobre ela, mas dos indianos sobre si mesmos. De outro, argumenta que o pensamento moderno ocidental não

teria alcançado certos avanços marcantes sem algumas influências fundamentais da racionalidade indiana.

A primeira missão das Epistemologias do Sul, então, é impor a existência do Sul enquanto espaço outro de experiências sociais e, portanto, de conhecimentos. A partir disso, é preciso estabelecer uma relação horizontal entre os diversos saberes, em que a diversidade epistemológica seja vista como fator enriquecedor. Em seguida, há que se trabalhar para fazer emergir dessa diversidade novas formas, ainda mais poderosas e menos limitadas, de interpretação e intervenção no mundo, que se libertem da invisibilidade instaurada pelo pensamento abissal (MENESES; SANTOS, 2010).

Segundo Santos (2010a), o pensamento abissal é toda forma de racionalidade hegemônica, cuja principal característica é estabelecer uma divisão radical na realidade social, que, ao definir um lado de cá, torna inexistente tudo aquilo que está do outro lado. Uma racionalidade assim constituída será sempre ela mesma o ponto de referência, o lado de cá da linha, único lugar onde o verdadeiro e o legítimo são reconhecidos como possíveis. Desse modo, a linha traçada por um pensamento abissal não estabelece uma fronteira, posto que esta pressupõe a existência do exterior, mas um abismo infinito, para além do qual tudo o mais desaparece. O outro lado, portanto, não se constitui como lugar de alteridade, mas de “ausência não-dialética” (SANTOS, 2010a, p.24).

Ainda que a relação entre metrópole e colônia seja o tempo e espaço histórico em que se alcança maior correspondência entre norte e sul geográficos e metafóricos, a tese defendida por Santos (2010a) é a de que as práticas do pensamento abissal continuam a dividir o mundo entre este, dos humanos, e aquele, dos sub-humanos. Nessa dinâmica, o conhecimento se põe a serviço de justificar, em nome da ciência, práticas de dominação e extermínio e refreia o constrangimento que poderia advir da coexistência entre ações de apropriação e violência e os ideais humanistas tão caros ao ocidente.

O pensamento moderno ocidental é um exemplo contumaz do pensamento abissal, embora não seja sua única forma. Para o autor, o conhecimento e o direito são os mais significativos domínios de demarcação das linhas abissais que constituem e caracterizam a modernidade ocidental. No domínio do conhecimento, a hegemonia se impõe pela eleição da ciência moderna enquanto crivo universal da distinção entre verdadeiro e falso. Sempre do lado de cá da linha, único lugar onde o conhecimento real é possível, a ciência encontra como alteridade a filosofia, que ancora sua verdade na razão, e a teologia, que ancora sua verdade na fé, e que, apenas eventualmente, são aceitas como formas alternativas de conhecimento.

Tudo o mais fica excluído do domínio do conhecimento real, sendo classificado como crença, opinião, magia, idolatria, que, para a ciência, interessam apenas como objeto de estudo, jamais como produtores de conhecimento. O lado de cá é o lugar do sujeito do conhecimento e o lado de lá, do seu objeto (SANTOS, 2010a). Um exemplo disso é dado por Hountondji (2010) ao discutir os chamados estudos africanos, que, para o autor, se constituem, majoritariamente, de conhecimentos sobre a África e não conhecimentos da África e produzidos por africanos. Indo além, o autor afirma que a extensão da dominação da racionalidade eurocêntrica se faz presente mesmo nos estudos produzidos na África, por africanos, pois é, segundo ele, uma produção extravertida, ou seja, orientada pelas necessidades teóricas do ocidente e pelas perguntas por ele colocadas.

Meneses e Santos (2010) denominam de epistemicídio essa descredibilização ou supressão de saberes. Além de servirem de matéria-prima para o conhecimento científico, os conhecimentos adjetivados como locais ou contextuais foram mesmo usados como instrumento de domínio, para dar aos povos a falsa ilusão de autogoverno. Assim, às perdas epistemológicas somam-se perdas ontológicas, eliminando a auto-referência ou fragilizando-a pela desvalorização do seu patrimônio cognitivo.

É importante salientar que também a ciência sofre o epistemicídio perpetrado pela hegemonia epistemológica. A ciência moderna representa apenas uma forma específica de pensar e fazer ciência dentre as outras produzidas, tanto pelo Sul quanto pelo próprio Norte, sendo aquela que melhor serviu aos interesses do colonialismo e do capitalismo. Para assumir o posto hegemônico, a ciência moderna foi extirpada de sua diversidade e contradição, legitimada como universal e descontextualizada por um regime epistemológico específico, por meio de um vasto aparato institucional e discursivo.

Em oposição ao pensamento abissal, um pensamento pós-abissal é, na sua definição mais direta, aquele que possa superar e reparar as injustiças cometidas pelo pensamento abissal ao longo de sua longevidade histórica. Para Santos (2010a), o primeiro passo para sua construção é assumir a persistência do pensamento abissal, o que, possivelmente, explica a escolha da denominação pós-abissal. Em resposta à ausência não-dialética instaurada pelo pensamento abissal, o pensamento pós-abissal propõe a co-presença radical dos saberes. O pensamento só será pós-abissal se for não-derivativo, ou seja, se conseguir romper de maneira radical com a forma de pensar e agir da racionalidade moderna ocidental (SANTOS, 2010a).

O pensamento pós-abissal, portanto, não se restringe a pensar alternativas, mas deve ser um “pensamento alternativo de alternativas” (SANTOS, 2010a, p.41). Essa compreensão emerge

da relação inextricável entre epistemologia e política, e está no cerne das Epistemologias do Sul. Ela expressa o esgotamento da racionalidade moderna ocidental enquanto dispositivo de compreensão e construção do mundo e afirma a necessidade de recorrer a outros saberes. Se entendermos que foi essa forma de pensar exaurida que nos conduziu até onde estamos, pensar o novo a partir dela fatalmente nos levará ao mesmo lugar, ou a um lugar ainda pior.

Daí que dois posicionamentos caracterizam o pensamento pós-abissal. O primeiro é negar toda teleologia, que orienta o desenvolvimento sempre em direção ao Norte. Essa visão sustenta uma concepção linear do tempo, e compreende o lado de lá como lugar do eterno primitivo e o lado de cá como único futuro possível. Negar a teleologia implica, a um só tempo, assumir a simultaneidade de existências como contemporaneidade, reconhecer percursos alternativos de desenvolvimento abertos a futuros diversos e identificar no Norte a existência de passados outros (SANTOS, 2010a; 2010b). O segundo posicionamento é a não aceitação da intolerância e da guerra, posto que, como afirma Santos (2010a), uma e outra representam a impossibilidade de co-presença.

Por tudo o que já se falou da relação entre dominação epistemológica e política, temos que o pensamento pós-abissal é instrumento indispensável na luta pela transformação social, porque ele nos permite percorrer o caminho no sentido contrário. Isso significa alcançar a justiça social global por meio da justiça cognitiva. Como afirma Santos (2010a), a resistência política não se faz sem que seja acompanhada pela resistência epistemológica.

A luta pela justiça cognitiva passa por “uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (SANTOS, 2010a, p.48), mas não pode se limitar a isso. Por um lado, porque ela segue impossível nas atuais condições ditas pelo capitalismo e pelo colonialismo. Por outro, porque o conhecimento científico vem reiteradamente demonstrando seus limites no que diz respeito a propor intervenções que tenham o efeito de diminuir ou corrigir as injustiças do mundo real. De fato, nenhum saber isoladamente pode responder a essa demanda, que deve ser enfrentada de forma conjunta. É a isso que se propõe a Ecologia dos Saberes.

A Ecologia dos Saberes é um procedimento que deve ser levado a cabo toda vez que um conjunto de saberes é convocado a produzir conhecimento e propor intervenções sobre determinado assunto ou situação. Cada ecologia de saberes é um exercício particular de construção de alternativas, que se desenrola em um contexto social específico. Sua proposta foi formulada por Santos (2010a, 2010b) a partir de três pressupostos básicos.

O primeiro deles é a necessidade de reaproximar o conhecimento dos problemas existenciais e das questões do nosso tempo. Para o autor, as teorias e disciplinas, ocupadas que são com os problemas que elas mesmas se colocam, quando convocadas a responder às questões existenciais, não oferecem mais que respostas reducionistas, sustentadas na falsa promessa de certezas e completude. Será preciso, portanto, confrontar teorias e disciplinas com sua utilidade, avaliando-as segundo uma racionalidade que não é a sua própria. Esta é a tarefa, segundo Santos (2010b), da Sociologia das Ausências, que recupera as experiências sociais até então tidas como inexistentes; e das Emergências, que legitima o surgimento de experiências sociais tidas como impossíveis.

Os dois outros pressupostos se constroem a partir de paradoxos e representam tentativas de reagir a eles. O primeiro é o da finitude e da infinitude. Do ponto de vista epistemológico, esse paradoxo tem, de um lado, a assunção e valorização da infinidade epistemológica do mundo e, de outro, a necessidade de fazer emergir dessa diversidade saberes que possam sustentar experiências transformadoras. A diversidade de saberes traz consigo a necessidade de assumir que todo saber é parcial e que cada saber só pode compreender a si próprio em comparação com outros. Logo, o segundo pressuposto da Ecologia de Saberes afirma que os limites e possibilidades de cada saber se definem na sua relação com os outros saberes.

O problema consiste em desenvolver maneiras de avaliar, selecionar e hierarquizar conhecimentos, sem, contudo, proceder segundo a lógica do pensamento abissal. Para tanto, Santos (2010b) propõe dois mecanismos: a tradução e a artesanania das práticas. A tradução, que deve ser recíproca, opera pela busca de proporção e correspondência entre os saberes presentes numa dada ecologia de saberes e busca ampliar a consciência sobre a incompletude de cada um deles. A distinção entre a tradução e a apropriação realizada pelo pensamento abissal é que, nela, a diferença epistemológica é assumida por todos os saberes, que se engajam no processo em posições inicialmente simétricas.

A artesanania das práticas é o modo proposto de definição dos saberes que farão parte de determinada ecologia, que transcorre, necessariamente, no contexto das práticas sociais. Ela é posta em marcha quando diferentes grupos sociais se dão conta de que seus interesses serão alcançados pela articulação entre si. Santos (2010b) salienta que os objetivos a partir dos quais se seleciona os saberes e o campo de interação onde ocorrerá a ecologia dos saberes não são epistemológicos, mas políticos, sendo referenciados ao contexto gerador da preocupação que a convoca. Na artesanania das práticas, a dimensão política está posta desde o início, de modo a se precaver de que o conhecimento seja apropriado por poucos como instrumento de

dominação. O critério de hierarquização entre os saberes passa a ser o quanto cada um contribui para a construção da ação em questão, e não mais sua adesão a um ideal qualquer de dominação.

O segundo paradoxo, que define o último pressuposto da Ecologia dos Saberes, reside na contradição entre a urgência da realização de ações que cessem ou minimizem os problemas sociais, políticos e ecológicos que ameaçam a continuidade da humanidade e a compreensão de que as soluções dependem de mudanças civilizatórias profundas, logo, cujos resultados se percebem apenas em longo prazo. O efeito primeiro desse paradoxo é deixar-nos na incerteza sobre a possibilidade de um mundo melhor. Ora, os dois pressupostos anteriores deixam claro que a Ecologia dos Saberes tem como finalidade última a construção de possibilidades para um mundo melhor, sendo justamente esse seu terceiro pressuposto básico.

A questão que permanece é, então, como lidar com o paradoxo entre urgência e mudanças civilizatórias e não desistir diante da incerteza relativa a um mundo melhor, o qual, como afirma Santos (2010b), sentimos que merecemos. Para isso, o autor recorre a Pascal e propõe reeditarmos sua aposta, agora não mais na existência de deus, mas na possibilidade de um mundo melhor. A aposta é uma metáfora para a escolha de acreditar nessa possibilidade. Algumas características fazem dessa uma aposta arriscada. Uma delas é o fato de sabermos melhor sobre aquilo que rejeitamos do que sobre onde queremos chegar e como. A segunda característica é o fato de que esta precisa ser uma aposta coletiva e nem todos têm razão ou condição de apostar. Ainda, o resultado da aposta depende dela mesma e das ações que venha a deflagrar. Por fim, os riscos são duplos: aqueles aos quais se fica exposto quando se luta contra a opressão e o risco mesmo de que um mundo melhor não chegue a se concretizar.

Pela adesão aos três pressupostos acima, a Ecologia dos Saberes visa eliminar o que Santos (2010b) chama de pensamento ortopédico. O pensamento ortopédico, segundo o autor, é aquele que se produz quando as teorias e disciplinas, confrontadas com os problemas existenciais, que lhes são alheios, apelam para soluções empobrecidas, que não consideram a pluralidade de possibilidades. A estas soluções Santos (2010b) denomina de “respostas fracas”, que têm mais o efeito de silenciar as perguntas do que de realmente prover um conhecimento útil para fazer avançar as respostas, obliterando a produção de possibilidades de construção de um mundo melhor. O efeito do pensamento ortopédico é, portanto, epistemológico e político. Logo, uma reação a ele há de ser também ela epistemológica e política.

Os saberes que se pode produzir pelo exercício de uma ecologia de saberes são infinitos e imprevisíveis, mas possuem algumas características comuns, das quais cito quatro: incompletude, pragmatismo, prudência e esperança. Ao constatar a parcialidade de qualquer saber, posto que dependente e limitado pela realidade social em que é produzido, as Epistemologias do Sul assumem a incompletude e a incerteza, não como falhas, mas como indícios de complexidade. O saber é sempre incompleto, embora deva almejar ser o mais completo possível em relação ao contexto social em que se produz. Essa compreensão deve nos poupar de atitudes arrogantes comuns àqueles que se pensam detentores do único saber válido.

De modo a se defender da armadilha do relativismo absoluto posta pela diversidade epistemológica, o saber deve ser pragmático, ou seja, deve ser orientado e validado pelos efeitos que produz. Como salienta Nunes (2010), as Epistemologias do Sul se alinham ao pragmatismo clássico quando defendem a indissociabilidade entre produção de conhecimento e intervenção no mundo, e se diferenciam dele ao se posicionar, por princípio, do lado dos oprimidos. Assim, o critério de validade de um saber é o quanto ele pode contribuir ou não para a construção de justiça social.

Dada sua orientação em direção às consequências, o saber tem como responsabilidade ser prudente. Sua prudência se manifesta na preocupação com os efeitos de um dado conhecimento na manutenção de injustiça ou construção de justiça social, mas também na recusa taxativa ao desperdício de experiências.

Por fim, o saber deve ser esperançoso. Um conhecimento esperançoso é aquele que não se satisfaz com as respostas fracas do pensamento ortopédico, que conduzem ao imobilismo. O conhecimento perseguido por uma ecologia dos saberes pode ser esperançoso, pois, ao legitimar passados e presentes diversos, abre o leque de possibilidades para novos futuros, quem sabe melhores.

3.2 IDENTIDADE SURDA GLOBAL

Ainda que diversos modelos de identidade sejam utilizados pelos autores para pensar sobre a identidade surda, podemos identificar alguns pontos em comum; particularmente, a centralidade, e, por vezes, a exclusividade, conferida à surdez enquanto eixo em torno do qual a identidade surda se forma (BIENVENU, 2008), e a importância central atribuída às

experiências sociais, em oposição às experiências familiares, como espaço de formação de suas identidades (FRIEDNER, 2010; HALCOMB, 1997; MCILROY; STORBECK, 2011).

Mesmo entre aqueles que se alinham a uma compreensão pós-moderna da identidade, logo fluida e múltipla (MCILROY; STORBECK, 2011), identificamos uma tendência teleológica em direção a uma identidade surda bicultural e bilíngue. Encontramos, ainda, um apelo ao reconhecimento das semelhanças entre os surdos do mundo e, por conseguinte, de sua identidade transnacional. A este ideal Friedner (2010, p.50) chama de Identidade Surda Global (*Global Deafness*), que define da seguinte forma:

Um conjunto normativo de compreensões sobre a Surdez que emerge das práticas de instituições internacionais de reabilitação e organizações que disseminam um conceito extremamente específico de Surdez baseado nas ideias de uma cultura e comunidade Surdas universais²¹.

Por um lado, a autora destaca as vantagens de um discurso global sobre a surdez, tais como a difusão de um sentimento de orgulho de ser surdo; os avanços no sentido da garantia de seus direitos e; a formação de uma conexão entre eles, independentemente de sua nacionalidade. Por outro, ela chama atenção para o fato de que são levadas em consideração, quase exclusivamente, as experiências vividas no domínio público. Além disso, critica a visão de humano que sustenta tal discurso, fortemente ligada ao ideal ocidental.

Para muitos autores (BIENVENU, 2008; DUNN, 2008; FRIEDNER, 2010; KELLY, 2008), a Identidade Surda Global, ao hierarquizar os diversos aspectos identitários, colocando a Surdez no lugar de destaque, desconsidera interseções identitárias e pertencimentos múltiplos, aproximando-se de uma visão essencialista, fixa e a-histórica de identidade (HALL, 1996). Ao nos aproximarmos da vida cotidiana das pessoas surdas, vemos que essa é uma construção artificial e insuficiente para dar conta da complexidade e especificidades dos seus processos de identificação.

Hoffmeister (2008), Friedner (2010) e Scambler (2013), desde lugares diferentes que serão tratados mais adiante, apontam para uma lacuna dos Estudos Surdos, que pouco se dedicaram a pensar as experiências familiares, em suas inúmeras configurações, como elemento essencial nos processos identitários. De fato, por vezes, as famílias, em sua maioria formadas

²¹Tradução da autora. No original: “a normative set of understanding about Deafness that emerges through the practices of international rehabilitation institutions and organizations that disseminate a highly specific concept of Deafness based on ideas of a universal Deaf culture and community.”

por ouvintes, são identificadas como reprodutoras de uma postura audista e os surdos, exortados a formarem uma nova família compostas por outros surdos (FRIEDNER, 2010).

Diferentes estudos fazem coro a Friedner na afirmação de que a identidade surda, tal como hoje posta, foi elaborada por autores quase exclusivamente pertencentes ao norte global (DUNN, 2008; FRIEDNER, 2010; MAQBOOL, 2016; RASHID, 2010). Em verdade, Friedner (2010) usa os termos ‘Identidade Surda Global’ e ‘discursos nortistas sobre a surdez’ como sinônimos. O encontro reiterado dessa crítica em particular foi o que apontou a possibilidade de adoção das Epistemologias do Sul como matriz de análise.

Outra crítica constante recai sobre o distanciamento entre o discurso sobre a surdez e a vida cotidiana dos surdos, com suas transformações e demandas (RASHID, 2010; CANTIN; ENCREVÉ, 2014). Também aqui, podemos fazer apelo ao primeiro pressuposto das Ecologias de Saberes, que reforça a necessidade de reaproximar o conhecimento dos problemas existenciais e das questões do nosso tempo, de modo a evitarmos o pensamento ortopédico.

Cantin e Encrevé (2014), por exemplo, apontam que, não obstante a grande importância histórica da França na educação de surdos do mundo inteiro, é apenas nos últimos anos que observamos um aumento na quantidade de obras biográficas e autobiográficas escritas por e sobre surdos; bem como, o surgimento de uma nova geração de historiadores surdos vai se tornando mais consistente e influente no meio acadêmico. Segundo análise desses autores, está em marcha uma nova etapa da construção da história dos surdos, marcada agora pela legitimação do olhar do próprio surdo sobre sua experiência. Novos temas têm despertado o interesse dos historiadores surdos; temas que se dirigem menos para a educação dos surdos e suas instituições, já bastante exploradas, e mais para as experiências cotidianas, de hoje e de antes, seus modos de vida e suas relações.

Para os autores (CANTIN; ENCREVÉ, 2014), essa nova geração deve lidar com temas que foram relegados, tais como a relação entre surdez e deficiência e a possibilidade de encontrar pontos de complementariedade entre esses dois campos de estudo, e a própria visão médica da surdez, totalmente rejeitada pelos trabalhos iniciais. Segundo elas, a manutenção dessa rejeição obstaculiza a compreensão mais profunda de acontecimentos e relações incontornáveis para a construção da história dos surdos. Podemos antever que essa mudança pode vir a promover uma aproximação entre o discurso acadêmico e o cotidiano dos surdos, uma vez que, para muitos autores e pela minha própria experiência, são instâncias ainda bastante dissociadas.

3.3 OS SURDOS DO SUL

Por uma aproximação metafórica aos povos oprimidos de que nos fala Santos (2010a), chamei de Surdos do Sul aos surdos e surdas que não se sentem representados pela noção de Identidade Surda Global, tal como apresentada anteriormente. Desnecessário lembrar que nesta metáfora estão também inclusos aqueles surdos do norte que se sentem à margem desse ideal.

Essa ideia encontra precedentes na literatura sobre a surdez. O psicólogo estadunidense Harlan Lane (1992) propõe pensar a representação e tratamento dispensados à comunidade surda como forma de opressão comparável ao colonialismo impetrado aos povos africanos. O autor traça paralelos entre as características sociais, cognitivas, comportamentais e emocionais atribuídas aos africanos e aos surdos, encontrando inúmeras semelhanças. As características analisadas foram elencadas por Lane a partir da literatura colonialista e da literatura científica sobre a surdez, respectivamente.

Além disso, Lane (1992) caracteriza a relação entre ouvintes e surdos como profundamente marcada pelo paternalismo, tal qual a relação entre colonizador e colonizado. O autor destaca alguns aspectos principais que permitem assim definir essas relações. Segundo ele, os ouvintes se apóiam sobre as características que eles mesmos atribuem aos surdos para justificar a relação desigual, na qual se colocam no papel de benfeitores. No entanto, tais características são bastante diversas daquelas que os surdos atribuem a si próprios. Os ouvintes não reconhecem a língua, cultura e instituições surdas, atribuindo a si mesmos a árdua tarefa de educar os surdos de acordo com seus valores e princípios. Finalmente, Lane (1992) destaca o aspecto econômico envolvido na relação paternalista. A “colonização” dos surdos gera um mercado de produtos, serviços, profissionais, tecnologias, cuja administração e lucros são geridos e desfrutados por ouvintes.

Em que pesem aos anos que nos separam do trabalho de Lane e as muitas mudanças que já ocorreram desde então, a comparação que ele traça nos ajuda a compreender a intrincada natureza da experiência de ser surdo em uma sociedade construída sobre padrões ouvintes. Também Ladd (2008) propõe que a teorização do pós-colonialismo pode ajudar a fazer avançar conceitos da cultura surda, contribuindo para que os Estudos Surdos entrem em uma nova fase. O autor se concentra no que chama colonização linguística e colonização cultural, que se definem pela imposição da cultura e língua de um grupo dominante, sobre um grupo

subordinado. A difusão da ideia de superioridade das línguas orais sobre as línguas de sinais sustenta o que Ladd identifica como agente central do colonialismo: o sistema educacional.

No entanto Harlan e Ladd falam essencialmente da relação entre surdos e ouvintes. Ao tratar dos Surdos do Sul, proponho virarmos essa matriz conceitual para o interior da comunidade surda, para pensarmos se, em alguma medida, o conceito de identidade surda, que tanto representa para a emancipação desse grupo, não se tornou, ele mesmo, um exemplo de pensamento abissal. Diferentes autores e membros da comunidade surda começam a questionar a pertinência de uma Identidade Surda Global, criticando seu caráter restritivo, posto que oferece um modelo único de ser surdo e surda, construído a partir da experiência de poucos. É válido nos debruçarmos sobre alguns desses trabalhos.

Robinson (2010) analisa a história dos surdos norte-americanos e de seus líderes no período entre 1880 e 1920. Com base nos discursos e documentos da época, ele mostra que seus ideais e realizações foram produzidos por e para uma elite surda, que excluía tanto os surdos considerados inferiores, por motivos diversos, quanto os deficientes. Os líderes e instituições de surdos se alinhavam aos valores da época, tais como a produtividade e a autossuficiência financeira. Um exemplo disso eram as intensas campanhas empreendidas pelas associações para desencorajar e punir surdos que pediam esmolas. Para melhorar a empregabilidade, propagava-se uma imagem dos surdos como portadores de corpo hábil, não deficiente, e mente instruída; donde a valorização extrema, pelas associações, da escolarização e do hábito da leitura.

Não obstante o incentivo para o desenvolvimento pessoal que isso pudesse gerar, o autor denuncia a postura capacitista²² daqueles que então advogavam pelos direitos dos surdos. A identificação dos surdos como superiores aos outros deficientes foi usada de forma deliberada para promover a inclusão destes, reproduzindo o capacitismo que sofriam dos ouvintes. Esta estratégia se baseava na noção da surdez como “um mal menor” e os surdos eram encorajados a provarem que estavam mais próximos dos ouvintes do que de outros deficientes. Para tanto, não hesitavam em proferir declarações preconceituosas contra estes últimos e mesmo a barrar a admissão, nas escolas de surdos, de alunos considerados deficientes mentais ou portadores de outras deficiências associadas à surdez.

²² Os termos capacitismo e capacitista aparecem aqui como tradução de *ableism*, que diz respeito ao preconceito contra pessoas com deficiência. O capacitismo se sustenta sobre um padrão fixo de normalidade, baseado em valores como integridade física e mental, capacidade de trabalho, autonomia, independência e produtividade.

Outras formas de preconceito também eram reproduzidas. A *National Fraternal Society for the Deaf*, NFSD, por exemplo, apenas admitia como membros homens brancos surdos, com boa saúde, bom caráter moral e hábitos diligentes. Desse modo, para Robinson (2010), a representatividade dessas associações não se estendia à totalidade da comunidade surda, promovendo uma imagem inatingível para muitos e sustentada em valores não compartilhados por todos.

Os mecanismos de empoderamento empregados não questionavam a postura discriminatória, e eugenista da época, tampouco exortavam à mudança social para promoção da inclusão. Cabia aos surdos se adaptarem à sociedade ouvinte, pela via da normalização. A heterogeneidade da comunidade surda não era retratada por aqueles que publicamente a representavam. Robinson (2010) sustenta que essa postura capacitista marcou o ativismo surdo por todo século XX e que sua internalização está nas bases da construção da identidade surda. Além disso, ela ajuda a entender a posição ambígua que os surdos ainda ocupam nas lutas por direitos dos deficientes.

Rashid (2010) considera que a identidade cultural surda, fundada sobre noções ocidentais, não representa um conceito universal, uma vez que não leva em conta as dimensões econômicas e sociais que afetam os surdos dos países em desenvolvimento. A partir de sua própria experiência, de ser um surdo na Nigéria, o autor afirma que, nessa realidade, a luta pela sobrevivência supera, com frequência e em urgência, a luta pela formação de uma comunidade surda, e engendra uma relação de codependência entre surdos e ouvintes, que não pode ser ignorada. Além disso, neste contexto, a distinção entre os surdos e outros deficientes faz pouco sentido.

Rashid (2010) recorre à pirâmide de necessidades de Maslow²³ para ilustrar a diferença entre os desafios cotidianos dos surdos moradores de países em desenvolvimento e aqueles residentes nos Estados Unidos. Para ele, os primeiros lidam com a garantia das necessidades básicas de sobrevivência, situadas na base da pirâmide, o que conflitaria com investimentos na construção de uma comunidade surda. Ao passo que os surdos estadunidenses estariam, em sua maioria, em busca da satisfação das necessidades situadas no topo da pirâmide.

²³ Proposta pelo psicólogo norte-americano Abraham Maslow, a pirâmide classifica as necessidades do ser humano em cinco níveis: fisiologia, segurança, relacionamento, estima e realização pessoal. Para Maslow, as necessidades de um nível só poderiam ser satisfeitas após a satisfação daquelas do nível anterior, o que é, contudo, questionado por inúmeros teóricos.

Para ilustrar sua tese, o autor retrata o cenário político nigeriano em que a dificuldade de luta pelos direitos dos deficientes contrasta com o grande número de pessoas com deficiência, particularmente em decorrência de epidemias virais. A forte prevalência do islamismo e as dificuldades econômicas, ainda mais acentuadas no norte do país, também afetam a construção identitária dos surdos nigerianos. A caridade é um dos pilares da doutrina islâmica, e o lugar que ocupam os deficientes - de pessoas que precisam ser financeiramente ajudadas - ganha no país um sentido social diferente daquele assumido por uma leitura acadêmica sobre o lugar de piedade em que são, muitas vezes, colocados.

De fato, o autor reitera a ideia de que há uma distância entre o discurso acadêmico sobre surdos e deficientes e aquilo que cada um deles vive no seu cotidiano e no seu contexto local. Em parte, isso se deve, avalia ele, ao papel preponderante dos estudos norte-americanos na construção da identidade cultural surda. Como pesquisador e surdo, conhecedor da realidade nigeriana e estadunidense, Rashid (2010) ressalta ainda o peso da história pessoal no processo de construção identitária, que acaba sendo negligenciado por essa noção. Na sua própria construção, ele destaca, por exemplo, a importância de sua identidade multicultural de base, posto que seus pais vinham de tribos diferentes, com idiomas diferentes entre si e do idioma oficial do país. Além disso, fez faculdade nos Estados Unidos, país onde viveu muitos anos e construiu sua nova família. Rashid (2010) aponta, ainda, o quanto sua identidade étnica ganha relevo a partir de sua mudança para esse país.

Dunn (2008) também discute a dupla condição de negro e surdo, ambas representadas socialmente como pesados fardos. Os negros vivem sob o imperativo do branqueamento como mecanismo de inclusão social e os surdos, oprimidos pelo audismo, são convocados a se parecerem ao máximo com os ouvintes. Em um exercício de retórica, o autor se contrapõe a argumentos exageradamente eugenistas apenas para mostrar o quanto dessas ideias ainda são substrato para a perpetuação de preconceitos e para a construção de um ideal de sociedade. Dunn (2008) reflete sobre como, o que é na verdade consequência de uma história de discriminação passa a ser apontado como justificativa para fracassos e diferenças sociais.

A dupla condição discutida e vivenciada por Dunn imprime, certamente, singularidades ao seu processo de construção de identidade que não são contempladas pelo conceito de uma Identidade Surda Global. Singularidades importantes não apenas pelo que podem representar enquanto dupla opressão, mas também por aquilo que um pertencimento pode contribuir para a compreensão estrutural e empoderamento em relação à outra condição. Assim como outros autores citados (FRIEDNER, 2010; MAQBOOL, 2016; RASHID, 2010), ele também

considera que a literatura e pesquisas sobre identidade surda ainda trazem, predominantemente, uma perspectiva europeia e norte-americana.

Apoiada no diálogo entre os Estudos Surdos e os Estudos Feministas, Kelly (2008) mostra que a história das mulheres surdas e seu papel no desenvolvimento de um novo lugar social para os surdos foram negligenciados. Segundo a autora, isso afeta a construção da identidade surda na medida em que ela se funda sobre uma narrativa parcial de sua história. Tal como encontramos nas Epistemologias do Sul, o conhecimento assume o lugar de importante mecanismo de empoderamento, ressaltando as dimensões ontológica e política dessa epistemologia.

A argumentação da autora se sustenta sobre as teorias feministas, em especial sobre o conceito de ponto de vista feminista, que é assumido quando a consciência sobre uma vivência individual de opressão se estende para a consciência de pertencimento a um grupo socialmente oprimido. O ponto de vista feminista representa, portanto, uma lente através da qual a nosso conhecimento sobre o mundo pode ser reescrito. Segundo Kelly (2008), a ausência de um ponto de vista feminista sobre a história surda mimetiza o que se passa na história, de modo geral.

Por comparação, a autora sugere a importância de que a história fosse revista desde o ponto de vista surdo, ou antes, desde o ponto de vista da mulher surda (*deaf woman standpoint*). Para sustentar seu argumento, Kelly (2008) aponta a ausência de surdos nos livros de história, não obstante o grande número deles que deram importantes contribuições pra sociedade. Essa lacuna é ainda mais gritante no tocante às mulheres surdas. Segundo a autora, não apenas os surdos estão pouco ou nada presentes na literatura, como tendem a ser representados sem gênero (*degendered*). Ela questiona se essa falta de referência seria responsável pelo fato de informantes surdas participantes de duas pesquisas (conduzidas por Kelly e por Doe) se identificarem primeiramente como pessoas surdas e não como mulheres surdas. Ainda, questiona o fato de a maior parte dos livros serem escritos a partir da perspectiva do homem branco ouvinte.

A historiadora surda Lindsey Patterson (2010) dá relevo às afirmações de Kelly (2008) ao analisar a história da Universidade Gallaudet, instituição norte-americana, fundada em 1864, para oferecer ensino superior aos surdos daquele país. Sem negar sua importância para o desenvolvimento e emancipação dessa população, a autora desmonta a visão dessa instituição como lugar utópico de inclusão da comunidade surda como um todo. Segundo ela, mulheres e negros foram historicamente segregados. Isso se comprova pela existência de dormitórios e

refeitórios separados para os estudantes negros e pelo número diminuto de mulheres e mesmo a não admissão dessas entre 1869 e 1885.

As pesquisas de Patterson (2010) revelam que, mesmo não havendo regras explícitas de não admissão de negros e mulheres, foram precisos 30 anos desde a fundação para que uma mulher completasse seus estudos, e o primeiro negro a fazê-lo formou-se apenas em 1953. Além disso, pouca ou nenhuma atenção por parte dos membros da comunidade e gestores da instituição era dispensada às questões raciais e de gênero. Pouco se sabe, portanto, sobre a experiência cotidiana destes estudantes na instituição. Para a autora, isso mostra que, ao contrário do que prega a noção de Identidade Surda Global, a surdez não bastava para ser incluído numa suposta “família cultural entre todos os surdos da América” (p.145)²⁴. Também na comunidade surda imperava a visão racista e machista presente na sociedade norte-americana.

Na busca pelo direito a uma formação graduada, as mulheres surdas desse país procuraram o apoio das mulheres ouvintes e dos movimentos em favor da educação superior para mulheres, encontrando aí maior respaldo do que entre os homens surdos. Foi essa união que, embora breve, pressionou a direção pela aceitação de novas estudantes na Universidade Gallaudet, a partir de 1886.

No entanto esse retorno não representou a aceitação das mulheres no *campus*, tampouco a garantia de direitos iguais e atendimento às suas necessidades. Para Patterson (2010), as altas taxas de evasão das estudantes revelam um ambiente pouco receptivo ou mesmo ativamente hostil. A supressão desse aspecto da história de Gallaudet, bem como a quase invisibilidade das mulheres que lutaram por sua transformação, representam uma lacuna na construção da história da comunidade surda e, conseqüentemente, marcam seus processos identitários.

A autora mostra como a identidade de gênero e a aproximação entre as estudantes de Gallaudet em torno de uma vivência comum de opressão foram fundamentais para a permanência das mulheres na instituição; ao mesmo tempo em que ressalta a grande heterogeneidade interna à comunidade surda. Curiosamente, a experiência comum de exclusão não resultou em uma aproximação aparentemente natural entre mulheres e negros. Para a autora, essa seria uma aliança ainda “muito radical para ser imaginada” (p.155).



p. 232

²⁴ Tradução da autora. No original: “cultural kinship for all deaf people in America”.

Ainda sobre as questões de gênero, os dados encontrados por Friedner (2010), a partir de sua pesquisa realizada em uma organização para mulheres surdas na Índia, também a levam a pôr em questão o imperativo da primazia da surdez como fator de construção de identidade do surdo. Para a autora, a propalada Identidade Surda Global desconsidera as práticas e saberes locais e os múltiplos espaços de pertencimento de cada sujeito surdo, negligenciando, especialmente, os espaços não-públicos. Friedner (2010) afirma que a distinção rígida entre público e privado não retrata a experiência das mulheres surdas com quem trabalha. Ainda, em alternativa à ideia de privado, a autora propõe o conceito de doméstico, espaço co-constituído com a esfera pública e à qual muitas vezes se sobrepõe.

O que significa ser uma mulher indiana surda? Essa é questão que se coloca Friedner ao entrar em contato com as participantes de seu estudo, todas membros de uma associação para mulheres surdas em Nova Delhi. A resposta aponta para uma variedade de espaços de pertencimento e papéis assumidos, tanto na esfera pública quanto doméstica. Entre as mulheres com quem teve contato, o gênero, a família, a casta, a nacionalidade, a religião e a surdez desempenham papéis igualmente importantes na construção de suas identidades. Diante do que a autora pondera que, no processo de construção identitária, não lidamos com relações do tipo ou isso ou aquilo, mas sim isso e aquilo.

O que não significa dizer, absolutamente, que as negociações identitárias se deem sem conflitos. O processo é dinâmico e contínuo. As interseções e limites entre as diferentes dimensões são uma construção pessoal e cotidiana, embora amparada por um contexto familiar, social e cultural. Friedner (2010) deixa claro, por exemplo, o quanto alguns valores ocidentais, que vem à reboque da noção de Identidade Surda Global, entram em choque com os valores das indianas surdas, participantes de sua pesquisa. Nesse cenário, o conflito entre local e global se apresenta de forma contundente.

A questão dos pertencimentos múltiplos é também discutida por Bienvenu (2008). Segundo ela, há pouca aceitação, na comunidade surda, pela assunção de outras dimensões identitárias. Sendo lésbica, ela se viu confrontada com a demanda por se definir como surda ou como lésbica, questão que traz implícita a ideia de que uma identificação impediria a outra. Outras minorias dentro da comunidade, como os negros, também são questionados sobre isso.

Ainda que algumas mudanças possam ser identificadas, a autora denuncia a homofobia presente no interior da comunidade surda, cometida contra surdos gays e surdas lésbicas. Para além do preconceito contra homossexuais em geral, a autora avalia que alguns surdos temem que a luta de gays e lésbicas pelo reconhecimento de sua identidade sexual ameace a

identidade surda e enfraqueça o movimento. Como consequência da falta de espaço para as pautas e lutas pelos direitos dos homossexuais nas instâncias de discussão da comunidade, surdos e surdas gays e lésbicas têm formado suas próprias organizações. Mesmo assim, a participação é ainda frágil. A autora se questiona se não haveria um medo, por parte dessa comunidade, de serem considerados “menos surdos” e de serem estigmatizados pelos outros surdos, dada a homofobia.

Ironicamente, Bienvenu (2008) pontua as semelhanças existentes entre as comunidades surda e LGBT. Uma característica marcante é o fato de que, em ambos os grupos, na maior parte das vezes, gays/lésbicas e surdos não vêm de famílias gays/lésbicas e surdas, respectivamente. Ao contrário de grupos étnicos e minorias linguísticas, muitas vezes comparados com os surdos, estes não têm em suas famílias um espaço de identificação e de reconhecimento de uma vivência comum de opressão que lhes dê sustentação diante do preconceito.

Além da crítica à univocidade da surdez como aspecto formador da Identidade Surda Global, analisemos algumas consequências e incongruências de uma identificação sustentada sobre uma separação radical e, por vezes, hostil, entre surdos e ouvintes. Scambler (2013), por exemplo, critica a ausência do ponto de vista dos pais na literatura sobre a identidade surda. Diante dessa constatação, ela propõe analisar o implante coclear e as políticas identitárias desde o ponto de vista dos pais ouvintes das crianças surdas. Para acompanhar sua discussão, é fundamental recuperar o dado que nos informa que entre 90% e 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes. Portanto, para elas, o convívio com a Comunidade Surda não é garantido, como pode fazer parecer a noção de uma Identidade Surda Global ou a defesa das línguas de sinais como língua natural dos surdos. Este convívio depende de um empenho de seus pais ouvintes, não familiarizados e, muitas vezes, não aceitos nesta comunidade.

A autora, ela própria mãe ouvinte de uma criança surda, elenca dificuldades que interferem na condição dos pais de buscarem a introdução de seus filhos na comunidade surda, sejam de ordem prática, como o desconhecimento da língua de sinais e da cultura; sejam emocionais, como o fato de tratar-se de uma comunidade diferente daquela em que a criança nasceu e da qual sua família faz parte.

Scambler (2013) retoma duas críticas que pesam sobre o implante coclear e, conseqüente, sobre os implantados e suas famílias: a ideia de que ele é um instrumento de assimilação cultural, sustentada na visão da cultura ouvinte como superior, e de normalização, sustentada na visão da surdez como uma falha a ser corrigida. Em ambos os casos, o implante seria uma ameaça à existência da Comunidade Surda. Para a autora, os debates teóricos que alimentam

essas discussões já históricas pouco ou nada influenciam a tomada de decisão dos pais ouvintes diante da indicação de implantação. Não se trata, portanto, de uma decisão contra a comunidade surda ou em prol de seu desaparecimento, mas em nome da oferta de mais possibilidades ao filho.

A discussão proposta traz à tona ao menos duas questões importantes. Primeiro, no debate teórico e ideológico, há uma dicotomização radical entre duas concepções de surdez, que gera uma pressão para que cada pessoa, frente à surdez, seja o próprio surdo, sua família ou profissionais que os acompanham, se posicione de um ou de outro lado desse debate. Na prática, o que vemos é que essa divisão é conflituosa e visões diferentes podem coexistir. Isso ressalta, mais uma vez, o quanto as elaborações teóricas ainda estão afastadas das vivências e dilemas cotidianos.

Uma segunda questão diz respeito a uma particularidade da compreensão da surdez enquanto minoria linguística e cultural. De modo geral, nas outras minorias dessa natureza há uma continuidade transgeracional. Isso significa que a família permanece como lugar de referência de pertencimento linguístico e cultural, no qual a criança se insere desde seu nascimento, mesmo que outra cultura predomine no contexto social em que vive. No caso da surdez, em boa parte das vezes, a inserção na cultura surda representa uma ruptura com sua cultura de origem. Essa é uma dimensão de extrema relevância. Afinal, como conciliar essa contradição frequente entre a cultura surda e a cultura familiar da maioria das crianças que nascem ou se tornam surdas em idade precoce? Será que a noção de Identidade Surda Global preserva o espaço de pertencimento e convivência que os surdos mantêm com suas famílias ouvintes? Ou será que ela acentua essa fratura?

Uma pesquisa, realizada por Maqbool (2016), com adolescentes surdos e seus professores no Paquistão, ilustra esse distanciamento entre os surdos e suas famílias ouvintes. Todos os participantes, alunos e professores, relatam dificuldade de interação entre os adolescentes e suas famílias, em especial pela diferença linguística. Os jovens surdos relatam frustração na tentativa de comunicação com os pais, não obstante seu desejo. Referem, ainda, pouca identificação com os irmãos ouvintes. O autor identifica, nos relatos, o sentimento de alienação.

Mesmo quando o jovem tem alguma oralização, de modo geral, ela ajuda que as famílias entendam o surdo, mas contribui em menor proporção no entendimento do surdo sobre as conversas familiares, de modo que ele se mantém excluído das interações familiares. Por outro lado, os professores participantes do estudo relatam que há pais que buscam aprender

alguns sinais, porém, apenas aqueles usados para dar ordens e limites, ou seja, em geral, não é um movimento de compreender o que o filho tem a dizer, mas apenas de ser compreendido por este e, ainda assim, numa comunicação burocrática.

Os participantes surdos, embora seguros de serem amados por suas famílias, consideram que teriam relações mais profundas e íntimas com elas se fossem ouvintes, ou se seus familiares soubessem a língua de sinais. A segurança do afeto não as impede de se sentirem excluídas no contexto familiar. A percepção dos professores confirma esse sentimento, uma vez que todos sentiam os alunos mais próximos a eles do que a seus pais. Os alunos contam muito sobre o que acontece em casa, mas falam pouco em casa sobre o que se passa na escola. Além disso, reportam que os pais pedem ajuda aos professores com frequência, para lidar com questões de comportamento de seus filhos.

Os participantes referem dificuldades na relação com ouvintes, de um modo geral. Os adolescentes relatam a percepção de que os ouvintes são mais amados, estão em posição de vantagem, são pouco amigáveis. Em geral, se sentem menosprezados e, por vezes, enganados, pelos ouvintes. Como conciliar isso com o pertencimento de suas próprias famílias? Relatos de situações de discriminação por parte das outras crianças e adolescentes também são constantes na fala dos alunos, dos professores e, segundo esses, dos pais. Pelo discurso, tanto dos adolescentes quanto dos professores, é comum que o sentimento de raiva provocado por essas vivências dê lugar à indiferença e ao retraimento diante dos ouvintes, mesmo em encontros de família. Alguns professores relatam não acreditar em uma mudança por parte dos ouvintes e, por vezes, chegam a preferir que os surdos não interajam com eles, face ao efeito negativo que esse contato causa na autoestima.

Diferentes fatores parecem interferir para aumentar ou diminuir esse sentimento de isolamento, tais como a convivência próxima com a família estendida, como avós, tios e primos; a existência de outros membros surdos na família, em particular quando do mesmo sexo e idade próximas; fatores socioeconômicos; a capacidade de oralização do adolescente e o interesse da família em aprender a língua de sinais. O autor acrescenta ainda diferenças individuais e características de personalidade, além do grau de surdez. Vemos a variedade de fatores que estão em jogo na experiência de ser um jovem surdo, membro de uma família ouvinte.

A aproximação à comunidade surda é, segundo o autor, uma estratégia eficaz de lidar com a experiência da surdez, tendo sido encontrada uma relação diretamente proporcional entre esta e a autoestima dos surdos. Por outro lado, o isolamento ou a indiferença em relação aos

ouvintes pode funcionar por um curto período de tempo, porém, a longo prazo, causa sentimentos de impotência e baixa estima de si.

Como tantos outros, Maqbool (2016) também ressalta a inadequação dos estudos realizados no norte para dar conta da experiência da surdez numa perspectiva global. Em especial, ele cita o amplo acesso às tecnologias de informação e comunicação de que desfrutam os surdos do norte. Tais instrumentos, com destaque para a internet e a facilidade na produção e compartilhamento de vídeos, garantem um meio de expressão e construção de um patrimônio cultural e social da comunidade surda desses países. Para o autor, os avanços tecnológicos não favorecem apenas as formações identitárias das pessoas surdas, como possibilitam uma relação mais horizontal entre surdos e ouvintes, fornecendo elementos para a reconstrução das visões de uns sobre os outros.

Não é sem consequências que crianças e adolescentes vivam uma situação de isolamento e desinvestimento em relação à sua própria família. Não é imaginável uma existência, enquanto surdo, totalmente apartada da interação com ouvintes. Um conceito de identidade surda que leve em consideração esses fatores, particularmente quando temos a maioria de crianças surdas pertencentes a famílias ouvintes, poderá ter mais utilidade na melhoria da vida dos surdos, ou seja, terá menos de pensamento ortopédico, e mais potencial de tornar-se um instrumento de construção de justiça cognitiva e social.

Há ainda outro grupo de pessoas que têm seu processo identitário profundamente marcado pela separação radical entre surdos e ouvintes, os CODA (Children of Deaf Adults), que são os filhos de pais surdos. Hoffmeister (2008) recorre ao conceito de experiências de fronteira para pensar sobre esse grupo. Convencionou-se usar o termo CODA para designar as crianças ouvintes, que correspondem a cerca de 90% dos filhos de surdos. A pergunta que ele se faz é: tendo que esses filhos sejam fluentes em língua de sinais, que façam parte da comunidade surda e que compartilhem de seu universo, não teriam também eles uma identidade surda?

Para o autor, ele mesmo um CODA, todos esses filhos ouvintes de pais surdos vivem uma experiência de fronteira entre os mundos surdo e ouvinte, ainda que com diferentes graus de inserção em um ou em outro. Hoffmeister (2008) chama atenção para a invisibilidade desse grupo, que tem como característica durar apenas uma geração (*One Generation Thick* – OGT). Além disso, ele representa uma pequena parcela da população. No entanto os conflitos a que estão expostos ao longo do seu desenvolvimento superam enormemente uma mera diferença linguística.



Ser um usuário nativo de língua de sinais não é uma característica onipresente entre os CODA ouvintes. Segundo Hoffmeister (2008), o filho mais velho tende a ser mais fluente, especialmente se for uma menina. Os outros filhos têm conhecimento da língua, mas não costumam ser fluentes, a não ser que a diferença de idade entre os irmãos seja significativa. De modo geral, pelos papéis sociais ainda atribuídos aos gêneros, as meninas costumam ter mais contato com a cultura surda e maior proficiência nas línguas de sinais, não sendo incomum que venham a ser tornar intérpretes profissionais no futuro.

A questão proposta pelo autor leva ao limite os critérios de definição da identidade surda e desmonta a divisão binária entre surdos e ouvintes. De um modo geral, ser um usuário nativo ou bastante fluente da língua, assim como fazer parte da comunidade surda, são critérios inegociáveis para a construção de uma identidade surda. Como vimos, muitos CODA ouvintes, ainda que não todos, atendem a esses critérios. Ora, se a ausência de audição não é suficiente para que se tenha uma identidade surda, contar com ela será suficiente para que não se a tenha? Insistir na surdez como critério não acaba por revalidar uma visão estritamente organicista, essencialista e rígida de identidade?



p. 252

Boa parte dos estudos revisados se interessam pela vida de surdos e surdas que, por seus pertencimentos diversos, vivem uma experiência de opressão suplementar, como mulheres, como homossexuais, como negros, como pobres. Propomos pensar a identidade surda desde o ponto de vista daqueles cujas especificidades são apagadas diante desse conceito, além de apontar algumas áreas de incongruência, nas quais a noção atual não dá conta de responder às questões que se impõem no cotidiano dos surdos e suas famílias. Tomando a ideia de borda, de que nos fala Hoffmeister, e que nos parece bastante coerente com as elaborações das Epistemologias do Sul, nos voltamos não apenas para as distinções entre surdos e não surdos, mas para aquelas que se estabelecem dentro do próprio conjunto, extremamente heterogêneo, de pessoas surdas.

De fato, se há fronteira, se há borda, há a assunção da existência do outro, ao contrário do que se passa com o pensamento abissal, para além do qual só há o vazio. Pois bem, essa brevíssima revisão nos mostra que há identidades surdas outras que demandam sair da condição de ausência não-dialética em que uma identidade surda única as coloca e serem alçadas ao lugar de co-presença radical dos saberes.

3.4 CONSIDERAÇÕES

A identidade surda, aliada aos outros conceitos desenvolvidos pelos Estudos Surdos, promoveu mudanças radicais na representação dos surdos, tanto por eles mesmos, quanto pelos outros. No entanto, para que esse conceito possa continuar a agir pela melhoria da vida dos surdos, é preciso que ele seja constantemente posto à prova. Esta é a proposta da Ecologia dos Saberes, que mostra que o conhecimento é sempre incompleto e parcial.

O primeiro desafio é relativizar o ideal de uma identidade surda global. Um bom ponto de partida pode ser o trabalho de identificação e produção de pesquisas sobre a identidade surda que proponham um olhar não ocidental ou euro-centrado. Segundo sustentam as Epistemologias do Sul, é preciso procurar em outro lugar os pensamentos alternativos de alternativas, recuperando os saberes até então ignorados (SANTOS, 2010a; 2010b). Foi o que tentamos fazer aqui, ao apresentar estudos que questionam a hegemonia de uma identidade surda única desde pontos diversos de interseção.

Ao mesmo tempo, o conceito de identidade que produz esse discurso global deve ser questionado. Esta noção se baseia em uma concepção que elege um único aspecto da vida dos sujeitos para a constituição de sua identidade. Como consequência, ela engendra identidades que minimizam o pertencimento a outros espaços de filiação. Ainda que não se trate de uma revisão exaustiva, ou, talvez, justamente porque não o seja, é possível indicar a insustentabilidade de um conceito de identidade que se molde sobre aspectos rígidos, essencialistas e unívocos.

Além disso, uma identidade surda global, tal como proposta, apaga a multiplicidade de experiências subjetivas e realidades sociais vividas pelos surdos. Portanto ela não contempla a diversidade interna da comunidade surda. Como nos alertam as Epistemologias do Sul, esta uniformização forçada resulta na perda de saberes e no empobrecimento das experiências da surdez.

Não por acaso, os grupos sub-representados são aqueles tradicionalmente oprimidos, particularmente, as mulheres, os negros, os homossexuais, os pobres. Vale aqui retomar os autores que nos informam que a identidade surda global foi formada por uma elite entre os surdos (FRIEDNER, 2010; RASHID, 2010; ROBINSON, 2010). É preciso também considerar o quanto os surdos, eles mesmos imersos em um contexto social, estão também sujeitos a reproduzir preconceitos presentes na sociedade.

Ao se distanciar da multiplicidade presente na humanidade, as teorias e os conceitos se tornam incapazes de dar respostas satisfatórias às demandas práticas da vida cotidiana (SANTOS, 2010a). Portanto um discurso fundado sobre a uniformização e a hegemonia da surdez terá uma capacidade limitada de melhorar a vida dos surdos.

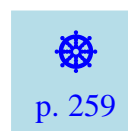
O discurso social sobre a surdez e os Estudos Surdos foram desenvolvidos para confrontar o modelo médico, sem dúvida um pensamento abissal que serve aos interesses hegemônicos quando define uma única possibilidade de ser surdo. No entanto é preciso estar sempre atento para que ele mesmo não se torne uma forma de pensamento abissal. Uma postura vigilante e o diálogo constante com outros saberes é o que nos prescrevem as Epistemologias do Sul.

4. AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS SURDOS²⁵

Ora todos os profissionais reconhecem que o acesso da criança deficiente auditiva ao domínio da escrita é uma das condições determinantes de sua integração social e que o problema do iletrismo das pessoas surdas é um dos mais espinhosos que há. (BENOIT, 2005, p.52)²⁶

A aquisição da leitura e da escrita pelo surdo é compreendida como um importante instrumento de inclusão (SILVA, 2001; BENOIT, 2005; NIEDERBERGER, 2007; ROMAND, 2005; BARROS, 2015), na medida em que facilita sua comunicação com ouvintes e possibilita um acesso mais direto à produção intelectual e cultural, além de permitir o registro duradouro de sua própria produção intelectual e cultural²⁷. No entanto ela representa também um grande desafio para o qual ainda não existem soluções satisfatórias. Seja como psicólogas, fonoaudiólogas ou educadoras, nos deparamos com essa dificuldade cotidianamente na nossa prática e nos relatos de pacientes e familiares. O mesmo é discutido também, de forma ampla, na literatura (SILVA, 2001; BENOIT, 2005; NIEDERBERGER, 2007; PERLIN, 2010; SANTORO, 2014; BARROS, 2015) e comprovado por dados demográficos.

De acordo com o IBGE (2010), apenas cerca de 75,5% das pessoas com deficiência auditiva, com cinco anos ou mais, são alfabetizadas. Para a população dessa mesma faixa etária, sem qualquer deficiência declarada, esse índice é de aproximadamente 92,1%. Esses dados, conquanto salientam a discrepância entre esses dois segmentos, não nos oferecem um quadro preciso da real habilidade de leitura e escrita dos grupos investigados. Como discutem Sperrhake e Traversini (2012), conceitos como alfabetização e escolarização são socialmente construídos e se inserem no vasto quadro de tecnologias de governamentalidade, portanto, devem ser compreendidos desde a lógica da normalização e disciplinarização dos corpos.



²⁵Artigo desenvolvido a partir do poster “Aquisição da Leitura e Escrita pelos Surdos: ainda um desafio”, apresentado no XXIII Congresso Brasileiro e IX Congresso Internacional de Fonoaudiologia, realizado em Salvador, Bahia, entre os dias 14 e 16 de outubro de 2015 (Apêndice A). Naquela ocasião, o trabalho foi elaborado e apresentado em parceria com a fonoaudióloga Bárbara Fernandes e Sousa.

²⁶Tradução da autora. No original: “Or tous les professionnels reconnaissent que l’accès de l’enfant déficient auditif à la maîtrise de l’écrit est une des conditions déterminantes de son intégration sociale et que le problème de l’illettrisme des personnes sourdes est l’un des plus épineux qui soit.”

²⁷O que vem sendo parcialmente resolvido graças ao barateamento e à popularização dos meios de produção e transmissão de vídeos.

As autoras apontam, ainda, a fragilidade desses dados, uma vez que são obtidos pela resposta, do tipo sim ou não, à pergunta: “Sabe ler e escrever?”. Vemos que a forma de perguntar não deixa claro o nível de leitura e escrita a ser considerado, mesmo que analfabetismo seja definido pelo IBGE (2010) como incapacidade de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Além disso, seja por limitações metodológicas, seja pelo emprego das estatísticas como estratégia governamental de gestão e convencimento (RECH, 2013), os censos tratam analfabetismo e alfabetismo como variáveis discretas e dicotômicas, o que não corresponde à realidade.

Outros dados nos mostram que, no âmbito da população em geral, levando-se em conta as informações do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), de 2011, temos, no Brasil, 6% de analfabetos e 21% de pessoas com nível rudimentar de alfabetização, na população de 15 a 64 anos. O índice de analfabetismo funcional é obtido pela soma desses dois percentuais. Certamente, é preciso considerar esses números sob a ótica da precariedade de acesso a uma educação de qualidade, que ainda é marcante no país, não obstante os avanços verificados nos últimos anos – entre 2001 e 2011 o índice de analfabetismo funcional caiu de 39% para 27% (INAF, 2011). Em que pese às diferentes metodologias de pesquisa e às diferenças conceituais, estes dados nos oferecem um vislumbre da magnitude do problema com o qual nos deparamos.

De fato, embora a leitura seja atividade corriqueira para boa parte da nossa sociedade, mecanismos extremamente complexos estão em jogo no ato de ler, seja do ponto de vista neuronal, seja do ponto de vista cultural. Parte desses mecanismos, em especial aqueles que dizem respeito ao funcionamento cerebral, começam a ficar mais claros com a grande evolução das neurociências, particularmente nos últimos 20 anos. De tal modo que, para Dehaene (2012), assistimos ao nascimento de uma ‘ciência da leitura’. No entanto, talvez por se tratar de uma jovem ciência, os trabalhos sobre grupos específicos, como é o caso dos surdos, ainda são escassos.

Para abordar esse tema, portanto, diferentes aspectos devem ser considerados, entre os quais figura com destaque a questão pedagógica. Com a opção do Estado brasileiro pela educação inclusiva, a escolarização em instituições especializadas foi substituída, quase que inteiramente, pela inclusão dos surdos na escola regular. Essa passagem se dá, ao menos no

âmbito legal, considerando a demanda do movimento Surdo²⁸, que luta pelo direito de receber sua educação em língua de sinais, preconizando um ensino bilíngue.

A inclusão dos surdos no ensino regular assume diferentes formatos, porém a modalidade escrita da língua majoritária está presente na maior parte dos casos, senão na totalidade deles. Apesar dessa prevalência, os relatos de fracasso excedem as experiências bem sucedidas, no que diz respeito à aquisição satisfatória do uso da leitura e escrita pelos surdos. Estudos dão conta de que, aos 15 anos, o desempenho em leitura de alunos surdos apresenta uma defasagem média de cerca de seis anos em relação aos ouvintes, na mesma faixa etária²⁹ (LEYBAERT, 2013). Diante dessa realidade, muitos surdos se veem lançados numa escalada de dificuldades. Os problemas com a leitura e escrita contribuem para a defasagem em outras áreas do conhecimento, uma vez que a educação formal prioriza esse instrumento de transmissão e avaliação da aprendizagem.

Que elementos podem nos ajudar a compreender o espinhoso processo de aquisição da leitura e escrita pelo surdo e a pensar ações que possibilitem uma mudança nesse quadro? Para tentar responder a essa questão, dedico-me a uma discussão teórica, apoiada, especialmente, no trabalho de pesquisadores franceses, sobre diferentes fatores que interferem na aquisição da leitura e da escrita pelo surdo, e na análise de artigos de relatos de experiências e pesquisas. Como ponto de partida, é importante analisar a tese que afirma a indissociabilidade entre a língua oral e a lectoescritura, uma vez que, a forma como cada profissional ou instituição se posiciona frente a essa questão, está na base das estratégias pedagógicas que serão postas em prática no trabalho cotidiano com alunos surdos.

A investigação a esse respeito me levou até pesquisas sobre a Língua Falada Complementada (LFC), ou *Cued Speech*, estratégia que parece ainda pouco empregada no Brasil, dada a escassez de literatura nacional a esse respeito³⁰. A LFC consiste, grosso modo, no uso de sinais manuais para desambiguação de fonemas não reconhecíveis pela leitura orofacial. Os estudos revisados apontam resultados promissores.

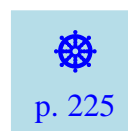
²⁸Trata-se aqui dos Surdos usuários de línguas de sinais. Há um contingente crescente de surdos que optam pela oralização como meio principal de comunicação, especialmente com o aprimoramento e popularização de tecnologias assistivas que melhoram a capacidade auditiva. No entanto mesmo o surdo oralizado necessita de adaptações importantes no contexto escolar.

²⁹Esses estudos não incluem a nova geração de crianças surdas que têm sido implantadas em idade cada vez mais precoce.

³⁰ Por ocasião da defesa desta tese a professora Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira pontuou que as pesquisas realizadas pelo professor Fernando César Capovilla, em particular no âmbito do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro, avaliam a LFC em comparação com outras estratégias de ensino utilizadas na educação de surdos no país.

Em tempo, pensar sobre as especificidades da aquisição da leitura e escrita pelo surdo se presta a um objetivo mais amplo, qual seja, tomá-la como dispositivo para refletir sobre a existência de um desenvolvimento cognitivo que seja particular aos surdos. Como afirmou Huey (1908), que trabalhava com a noção de uma ‘psicologia da leitura’, compreender plenamente os mecanismos da leitura seria uma das maiores ambições do conhecimento psicológico, já que a maior parte das habilidades mais sofisticadas da mente estão envolvidas nesse processo. A assunção de uma assim chamada Epistemologia Surda, ou seja, da ideia de que os surdos têm uma forma particular de construir conhecimento e dar sentido ao mundo, nos leva a uma reformulação profunda de toda a proposta de inclusão do surdo na sociedade, que extrapola largamente a já complexa discussão acerca da língua de instrução.

Finalmente, nunca é demais chamar atenção para a enorme heterogeneidade abrigada sobre a designação “surdos”, de forma que qualquer generalização está fadada ao equívoco. De modo geral, as reflexões aqui expostas se referem aos assim chamados surdos pré-linguais, ou seja, aqueles que apresentam surdez congênita ou adquirida antes da aquisição da língua. Porém também essa categoria é formada por pessoas com características e trajetórias extremamente variadas e está, ela mesma, sujeita a críticas. Afinal, quando se pode dizer que alguém verdadeiramente adquiriu uma língua? É por essa estrada, cheia de obstáculos e desvios, que tento avançar.



4.1 RELAÇÃO ENTRE O TEXTO ORAL E O ESCRITO

Filogeneticamente, a escrita surge como uma representação gráfica da língua falada (BENOIT, 2005), ainda que o grau de correspondência entre grafia e fonologia seja extremamente diverso, variando desde uma correspondência quase linear, como no finlandês (SEYMOUR, 2013), até quase nula, como numa escrita ideográfica ou logográfica³¹ puras (DEHAENE, 2012). Portanto, alguns autores afirmam que a aquisição da leitura e escrita deve ser precedida, necessariamente, pela aquisição da modalidade oral da língua (WILLIAMS, 2004; ROMAND, 2005) e que a qualidade da lectoescrita se relaciona diretamente à qualidade da língua oral adquirida.

Essa visão culmina na construção de estratégias de alfabetização baseadas no desenvolvimento da consciência fonológica e na composição do texto a partir de seus

³¹Um ideograma, ou logograma, é um símbolo gráfico que representa um conceito ou palavra, como na escrita egípcia e chinesa, por exemplo.

elementos fonográficos mínimos, ou seja, da apreensão das letras, sílabas, palavras, até a compreensão do seu sentido geral. A alfabetização pela via fonográfica é comumente empregada nos idiomas em que se observa uma relação grafia/som estável, sendo esta a estratégia dominante nas escolas brasileiras.

Outra estratégia de alfabetização se baseia na chamada via lexical, global, viso-gráfica, ou acesso direto, na qual a palavra é apreendida como uma imagem, sem passar pela sua decomposição em letras/fonemas: a relação se dá de forma direta entre a palavra escrita e o item armazenado na memória lexical. As hipóteses fonológicas não estariam ausentes, porém se desenvolveriam posteriormente, a partir do contato repetido com as palavras e como consequência do desenvolvimento da leitura e escrita. Enquanto a via fonográfica mobiliza principalmente o canal áudio-oral, a via lexical mobiliza o canal viso-gestual (ROMAND, 2005), ou seja, o mesmo empregado pelas línguas de sinais.

Ora, fica claro que o emprego da estratégia fonográfica é facilitado sobremaneira pela aquisição da língua oral, que se torna, então, suporte para o desenvolvimento da leitura e escrita, ao passo que a alfabetização pela via viso-gráfica poderia, ao menos em tese, prescindir desta. São igualmente óbvias as dificuldades que podem se impor aos surdos quando expostos à alfabetização unicamente pela via fonográfica, uma vez que a leitura orofacial (LOF) não garante o acesso pleno a todos os fonemas. Estima-se que apenas cerca de 30 a 35% das informações sejam captadas exclusivamente pela leitura labial³². Ainda assim, a LOF é um importante instrumento para as crianças que, mesmo com uma perda auditiva, chegam a desenvolver representações fonológicas da fala, como afirma Leybaert (2013).



Por outro lado, segundo Virole (2009), a via fonográfica é mais econômica, no que diz respeito à construção de um léxico, ao armazenamento e à evocação das palavras. Quando essa via é privilegiada, estratégias de desenvolvimento da fonologia do aluno surdo devem caminhar a par e passo com as estratégias pedagógicas. O mesmo autor afirma, contudo, haver um componente genético na capacidade fonológica, que deve ser considerado, e que definiria, em alguma medida, o grau possível de consciência fonológica para cada um de nós, surdos ou

³² Fonte: Panfleto “*Accueillir un sourd en entreprise*” do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris. Leybaert (2013) fala em cerca de 30% de compreensão pela LOF. Isso não significa, contudo, que apenas esse percentual da mensagem seja compreendido; dicas contextuais, capacidade de inferência e conhecimento da língua se somam à leitura labial, garantindo diferentes níveis de compreensão.

ouvintes (VIROLE, 2015). Ressalto não ter encontrado, na literatura consultada, outra menção a essa dimensão genética da capacidade fonológica.

Ao revisar estudos que visaram determinar se informações fonológicas são ativadas durante o reconhecimento de palavras por leitores com perda auditiva, Leybaert (2013) encontra que há evidências de que processos de decodificação grafofonêmicos podem ser empregados por crianças com perda auditiva, em especial aquelas com boa habilidade verbal. No entanto, segundo a autora, não é possível estabelecer uma base clara da relação entre inteligibilidade da fala e conhecimento fonológico. Uma questão que permanece é se a codificação fonológica nos surdos é anterior à aquisição da leitura e escrita, podendo auxiliar nesse processo, ou posterior à ela, sendo aprimorada justamente pelo exercício da lectoescritura.

Dehaene (2012) defende que o estudo dos processos cerebrais e do funcionamento do córtex visual nos mostra que somente a via fonológica permite o acesso a palavras novas, logo é a única utilizável no momento da alfabetização. No entanto, segundo o autor, nos leitores hábeis, as duas vias operam simultaneamente, posto que nenhuma delas dá conta, de forma isolada, dos conflitos que devem ser resolvidos ao longo do processo de leitura. Como consequência, podemos derivar que o desenvolvimento da leitura depende do exercício eficaz dessas duas vias. Isso é o que defende a Teoria do Processo Dual, que preparou o cenário para a ciência da leitura contemporânea (VAN ORDEN; KLOOS, 2013). O domínio de ambas as vias faz com que tenhamos a impressão de que há apenas um sistema em operação. No entanto, a vasta revisão de trabalhos sobre a qual se sustenta Dehaene não se debruça sobre o leitor surdo, que, a despeito de não possuir igual acesso à fonologia, pode desenvolver a leitura.

De fato, para Van Orden e Kloos (2013), ainda não temos uma resposta satisfatória sobre a dependência do acesso à fonologia para a compreensão de palavras escritas. A principal tese dos autores para explicar o achado de evidências conflitantes é que as pesquisas não acessariam a fonologia em si, mas efeitos dependentes das demandas postas pelos testes usados para acessá-la. Duas metodologias em especial têm sido adotadas para investigar as vias de leitura: estudos sobre homófonos, nos quais assume-se que os erros no reconhecimento de palavras homófonas demonstram a mediação da fonologia; e sobre *priming*, que intentam avaliar se o tempo necessário para o reconhecimento de palavras é compatível com o uso de regras grafofonêmicas, mais demorado em relação ao emprego do acesso direto.

Segundo os autores, no primeiro caso, para controlar outras variáveis, tais como a familiaridade, os testes com homófonos acabam propondo circunstâncias artificiais, muito distantes da situação normal de leitura, o que impede a generalização dos achados. Já os testes sobre *priming*, embora tenham demonstrado que o acesso à fonologia é quase instantâneo, não são capazes de determinar a prioridade desta sobre o acesso direto. Testes de *priming* com mascaramento anterógrado – apresentação de estímulo máscara breve, estímulo ativador breve e palavra alvo disponível até reconhecimento, nesta ordem – chegam a resultados conflitantes, ora apontando para a prioridade da fonologia, ora do acesso direto, quando alterado o tempo de exposição do estímulo. Van Orden e Kloos (2013) questionam as premissas sobre as quais se sustentam esses testes e questionam ainda o quanto eles podem ser comparáveis a situações naturais de leitura. Nessa mesma linha, Vanbrugghe (2005) põe em questão a possibilidade de se isolar as habilidades fonológicas de todas as outras tantas competências, linguísticas e metalinguísticas, bem como de sobrepô-las ao conhecimento geral e cultural posto em obra no ato da leitura e escrita.

Nos testes dessa natureza, realizados especificamente com pessoas surdas, os resultados também parecem pouco conclusivos. A já mencionada revisão realizada por Leybaert (2013) chega aos seguintes resultados, entre outros: crianças com deficiência auditiva podem desenvolver consciência fonológica, porém o uso do código fonológico pelos surdos não é comparável ao de leitores com audição normal; leitores surdos classificados como codificadores fonológicos tendem a ter melhor desempenho na leitura e escrita, porém, a consciência fonológica tem maior força preditiva para ouvintes do que para surdos; crianças com melhor leitura labial e melhor articulação da fala têm melhor codificação fonológica, porém essas três condições podem ser determinadas por outra variável, tal como melhor audição residual; a habilidade de decodificação, tanto em crianças surdas quanto ouvintes, é favorecida pelo conhecimento do sistema sonoro da língua, enquanto o efeito inverso, ou seja, a habilidade de leitura favorecendo o conhecimento do sistema sonoro é mais forte nas crianças com perda auditiva; a experiência com escrita alfabética, ou datilologia, e com a Língua Falada Complementada favorece a representação fonológica; leitores surdos hábeis demonstram diferenças individuais quanto ao grau de recurso a informações fonológicas ou a códigos ortográficos.

Quando descolamos a alfabetização do simples processo de codificação e decodificação e passamos a pensar, de forma mais ampla, sobre o que chamamos de letramento, a insistência sobre a tese de indissociabilidade entre o texto oral e o escrito torna-se bastante frágil. Soares

(2004, p. 16) define letramento como “participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas”. Quando vivemos em um mundo letrado, estamos constantemente expostos à língua escrita, mesmo antes de sermos capazes de manejá-la. Os surdos, mesmo sem acesso, ou com acesso restrito à língua oral, estão envolvidos em atividades de leitura e escrita e habitam um mundo marcado por elas.

Benoit (2005) nos conta que a ideia da indissociabilidade entre língua oral e escrita remonta à Idade Média, quando não apenas os textos eram uma reprodução exata da produção oral, como eram escritos para serem lidos em voz alta. No entanto, atualmente, a escrita goza de uma existência autônoma, com regras e funções próprias, sintaxe e léxico específicos. Para Dehaene (2012, p. 48), o texto escrito não tem como função reconstituir a fala, mas “codificá-la num nível mais abstrato” que facilite a recuperação das palavras e sentidos. Barros (2015) lembra que a proficiência na língua escrita passa, justamente, pela possibilidade de desprender-se de sua modalidade oral, mesmo para os ouvintes.

Courtin (2005), por sua vez, defende uma tese original: segundo ele, a passagem da língua oral para a escrita é já uma tradução, tanto quanto a passagem da língua de sinais para a escrita, questionando a suposta impossibilidade do aprendizado desta a partir de uma língua não oral. Ao se debruçar sobre os processos cognitivos em jogo na leitura e escrita, o autor afirma que, se a decodificação e armazenamento da palavra assumem um papel primordial, o processo de compreensão do texto fica prejudicado, uma vez que informação e processo competem por uma quantidade limitada de energia mental disponível para a tarefa. Segundo essa lógica, quanto mais automatizado o processo de acesso ao significado de uma palavra escrita, mais condições terá a criança de adquirir uma boa habilidade de leitura e compreensão. A disponibilidade e eficácia dos elementos e processos que permitem a compreensão de um texto estão intimamente relacionados com a qualidade da linguagem adquirida.

Outros autores (BENOIT, 2005; ROMAND, 2005; VANBRUGGHE, 2005; PEIXOTO, 2006; NIEDERBERGER, 2007; VIROLE, 2009) estão de acordo quanto ao papel que a qualidade da linguagem construída pelo surdo (e também pelo ouvinte) exerce sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. A competência na lectoescrita depende, portanto, de uma entrada significativa na linguagem, da construção de conceitos, da vivência de experiências dialógicas, da compreensão do que seja a leitura e a escrita e do interesse em adquirir essa

habilidade. Esses autores, salvo Niederberger, também são unânimes ao afirmar que a melhor forma de garantir uma boa inserção na linguagem à criança surda é pela via das línguas de sinais, mesmo quando a oralização é um objetivo. Para Niederberger (2007), a entrada na linguagem pela via oral é também possível ao surdo, contanto que acompanhada por estratégias que a facilitem, como a Língua Falada Complementada, por exemplo.

Alguns dados compilados por Courtin (2005) sustentam a ideia de que a qualidade da linguagem, independente da sua modalidade, seria um melhor preditor da competência em língua escrita e merecem ser aqui recuperados. Pesquisas apontam que níveis mais elevados de leitura são encontrados em alunos com melhor capacidade de utilização da língua de sinais. De modo geral, esses níveis são ainda melhores quando os pais conhecem e utilizam a língua de sinais e quando a exposição a essa língua se dá de forma precoce, ou seja, antes dos três anos.

Courtin (2005) afirma ainda que a porcentagem de adultos surdos com fluência em língua de sinais e que, mesmo assim, têm dificuldades de leitura é de 8,5%, enquanto que a taxa de adultos, em geral, que “não dominam os rudimentos da compreensão textual” é estimada em 10% (DEHAENE, 2012, p.16). Para o autor, portanto, a língua de sinais exerce, para o surdo, a mesma função que a língua oral para o ouvinte, no acesso à língua escrita; com o que concordam Peixoto (2006) e Oliveira (2009), para quem o acesso à escrita pelo surdo é precedido e possibilitado pela sua inserção nas línguas de sinais.

O problema é que o cenário ótimo para o desenvolvimento da fluência em língua de sinais não é a regra. Uma vez que as causas mais comuns da surdez são fatores genéticos recessivos, ou causas não genéticas, como vírus, infecções e exposição a medicamentos ototóxicos, por exemplo, temos que entre 90 e 95% das crianças surdas pré-linguais são filhas de pais ouvintes (LEYBAERT, 2013). Além disso, ainda que estejamos observando uma amplificação do diagnóstico precoce da surdez, a orientação às famílias é frágil e os centros de apoio, escassos. Portanto é preciso pensar estratégias que atendam justamente às necessidades das crianças surdas que não se encaixam no perfil ótimo para a aquisição da leitura e escrita; ou seja, aquelas que não dominam a língua de sinais ou que tiveram contato com essa de forma tardia e/ou parcial (apenas na escola, por exemplo), ou aquelas que estão em processo de oralização, mas que ainda não possuem uma habilidade verbal que lhes garanta o acesso pleno à fonologia.

Mesmo reconhecendo a dificuldade, Benoit (2005) e outros autores (COURTIN, 2005; ROMAND, 2005) não descartam a importância, para o surdo, da compreensão da função

original da escrita enquanto codificação grafo-visual do oral e da construção do que chama de competência metafonológica. Ressalto que tal competência é mais efetiva quanto maior for a grau de correspondência entre grafia e fonema do idioma em questão. No português, essa correspondência é relativamente estável, ou seja, salvo em algumas exceções, a cada grafema corresponde apenas um fonema e um mesmo fonema possui apenas uma grafia (DEHAENE, 2012).

Para Benoit, há que se reservar um espaço, ainda que não necessariamente preponderante, para que os alunos “possam construir as representações fonológicas necessárias à análise metalinguística de um significante vocal” (BENOIT, 2005, p. 48). Também Courtin (2005) não menospreza a importância de se incentivar o uso da via fonológica para o desenvolvimento máximo da habilidade de leitura e escrita. No entanto Benoit (2005) distingue essa dimensão áudio-oral da dimensão da oralização, esta última ligada à produção vocal. Como afirma Vanbrugghe (2005), é preciso distinguir entre fonema – unidade linguística – e som – unidade acústica, de modo a não reduzir a fonologia à fonética. Nessa perspectiva, o aspecto acústico seria um dos componentes do fonema, mas não o único. Podemos inferir, portanto, que a fonologia, no surdo, pode ser desenvolvida com suportes não orais, tais como a Língua Falada Complementada e a Datilologia, ou alfabeto manual.

De fato, diante do aluno surdo, há que se proceder a uma avaliação constante de riscos e benefícios: por um lado, o desenvolvimento da consciência fonológica já se provou como bom preditor da habilidade de decodificação da escrita; por outro, ela é, como afirma Benoit (2005, p. 49) uma competência superficial, que, quando assume papel preponderante, pode comprometer a condição do aluno de aceder a compreensão dos sentidos da escrita. Essa é uma consequência comum, entre surdos, o que Courtin (2002) e outros (BENOIT, 2005; VANBRUGGHE, 2005; VIROLE, 2009) denunciam como uma preponderância da forma sobre o conteúdo. Essa inversão, não pouco frequente, especialmente quando se opta pela oralização, prejudica a inserção na linguagem porque a torna artificial, e tem como efeito a atribuição direta à surdez de dificuldades que são, de fato, consequências de práticas reeducativas e de reabilitação.

Vanbrugghe (2005), a partir de sua experiência de muitos anos de ensino de leitura e escrita para surdos, elenca o que considera as três principais armadilhas em que se vêm tropeçar as práticas pedagógicas. A primeira é o investimento excessivo em atividades centradas no código da escrita, ou seja, apresentar e trabalhar a escrita a partir de pequenas unidades – fonemas, sílabas, palavras – que, na maior parte das vezes, não comportam sentido em si

mesmas. Sua consequência é fazer da decodificação a atividade fim, empobrecendo o ato da leitura e escrita. A segunda armadilha é o inverso da primeira, ou seja, se apoiar exclusivamente no uso dos indícios visuais para acessar o significado, privando o surdo de um conhecimento, ainda que mínimo, sobre a estrutura alfabética da escrita.

Soares (2004), sem tratar especificamente de surdos, chama atenção para o quanto a proposição e difusão do conceito de letramento, que foca na construção de sentidos, vieram esvaziar o conceito de alfabetização, que, por sua vez, se centra sobre o domínio do código. A pendulação entre esses dois paradigmas parece corresponder às duas primeiras armadilhas identificadas por Vanbrugghe. Para a autora (SOARES, 2004), essas duas práticas são interdependentes e indissociáveis. O conceito de letramento não deve anular o de alfabetização, mas provocar sua reinvenção, garantido o ensino direto, explícito e sistemático da língua escrita, porém sem perder de vista a produção de sentido e a construção de uma relação significativa com a leitura e escrita.

Não que essa seja uma proposta facilmente implementável. A terceira armadilha de que nos fala Vanbrugghe (2005) se refere justamente a uma tentativa mal ajambrada de conciliar código e sentido que, com frequência, resulta em que os alunos surdos, mesmo com um domínio formal da língua, não sejam capazes de empregar suas habilidades em situações reais de comunicação, leitura e produção de texto. Trata-se, mais uma vez, de encontrar a justa medida entre a forma e o conteúdo. Tarefa ainda mais delicada na educação de surdos, uma vez que sua relação com o código escrito se assenta sobre uma experiência sensorial particular, em relação à qual temos ainda dificuldade de pensar estratégias de alfabetização; sobre questões identitárias extremamente complexas; e sobre práticas políticas de exercício de poder e de normalização.

4.2 LÍNGUA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Ainda que cheguemos à conclusão de que a língua de sinais seja um ponto de partida viável para a aquisição da língua escrita, é preciso compreender as especificidades desse processo, que Virole (2015) qualifica de transmodal. É comum que se compare a aquisição da lectoescritura pelo surdo com a aquisição de uma segunda língua por um ouvinte. Porém, esta comparação é ainda imprópria. Para o surdo, a aquisição da leitura e escrita não é apenas a aprendizagem de duas modalidades de uma mesma língua, ou de duas línguas distintas em uma mesma modalidade, mas, a aprendizagem de duas línguas diferentes, em modalidades diversas.

A isso soma-se o fato de que, muitas vezes, no caso dos surdos, a aprendizagem da língua escrita é concomitante à aprendizagem da primeira língua, seja ela oral ou de sinais. Isso acontece, no primeiro caso, pelo fato de a língua oral não ser aprendida de forma natural pelo surdo, mas depender de um processo de reabilitação, que pode levar muitos anos até que se chegue a uma oralização satisfatória. De modo análogo, mesmo quando se opta pela inserção na língua de sinais, o mais comum é que isso se dê de forma tardia, uma vez que, como vimos, a maior parte das crianças surdas pré-linguais são filhas de pais ouvintes que, raramente, são fluentes em língua de sinais. Em geral, esse contato virá a acontecer apenas na escola.

Isso não é sem efeito para a produção escrita do surdo, especialmente quando há unanimidade quanto à importância de uma linguagem estruturada para o bom desenvolvimento do letramento. Em que pese a essas especificidades, é recorrente na literatura, como afirmado anteriormente, compreender a aquisição da leitura e escrita pelo surdo como aquisição de uma segunda língua. De tal modo que a educação de surdos é (ou deveria ser) concebida como uma educação bilíngue.

Desde 2005, pelo decreto 5.626 (BRASIL, 2005), foi reconhecido, no Brasil, o direito do surdo de ter a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução, juntamente com o português, na modalidade escrita. Essa conquista responde a uma demanda do movimento surdo, por uma educação bilíngue. No entanto não existe um consenso quanto ao formato do bilinguismo, também referido como multilinguismo, que tem sido implementado com configurações diversas. Configurações que, de modo geral, não chegam a atender às necessidades dos alunos surdos (NEVES; QUADROS, 2015), seja por se manterem presas a modelos de alfabetização pensados para ouvintes (PEREIRA, 2015), seja por terem sido elaboradas para os surdos, mas não com eles (RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015). Um fator complicador, já mencionado, é o fato de que, muitas vezes, a escola é o primeiro espaço de contato do aluno com a LIBRAS, que precisa, portanto, ser ensinada. Ao que Niederberger (2007, p. 259) qualificou como ‘dupla tarefa’ do aluno surdo: descobrir o funcionamento da língua escrita e aprender palavras e estruturas que ele desconhece.

Nas experiências em curso, temos, de modo combinado ou isolado: professores bilíngues, que ministram suas aulas em LIBRAS e em português oral; a presença de intérpretes, que mediam a relação do aluno com professores, com colegas e com o conhecimento; ensino de LIBRAS no turno oposto; atividades complementares realizadas nas salas de recursos multifuncionais,



com foco na aprendizagem do português; entre outros modelos. Para além dessa diversidade, Neves e Quadros (2015) advertem que o bilinguismo não se resume a uma questão linguística, mas deve possibilitar ao aluno uma imersão tanto na cultura surda, quanto na cultura ouvinte, de modo que a língua de sinais e a língua majoritária sejam instrumentos de construção de si e de uma relação crítica com o mundo. Como pontua Virole (2009), uma língua não opera apenas na comunicação e na construção de pensamento, mas carrega em si uma cultura e seus significados compartilhados.

Silva (2015) analisou as consequências da aquisição tardia da primeira língua, especificamente, da LIBRAS, para a compreensão da leitura, em sujeitos surdos. Para a construção do seu estudo, a autora se baseou na noção de período crítico para a aquisição da linguagem e em pesquisas que demonstraram que a aquisição tardia da primeira língua não só tem efeitos negativos na construção da estrutura linguística desta, como prejudica a proficiência nas línguas que, por ventura, venham a ser aprendidas posteriormente. Seu delineamento considera a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua e os resultados encontrados apontam uma relação negativa entre a idade de aquisição da LIBRAS e a capacidade de compreensão do texto escrito, mesmo que todos os participantes tenham alcançado o nível máximo no teste de compreensão da língua de sinais.

A autora (SILVA, 2015) chama atenção para a inadequação do ensino do português escrito hoje oferecido aos alunos surdos, que não considera suas necessidades como aprendizagem de uma segunda língua. Algumas pesquisas têm focado nessa questão. Peixoto (2006), por exemplo, recupera estudos que mostram que muitos dos assim entendidos erros cometidos por alunos surdos na produção escrita correspondem, justamente, a transposições diretas de construções próprias à língua de sinais, de modo que o olhar pejorativo sobre essas produções precisa ser ressignificado.

Também Silva (2001) afirma que as especificidades da escrita dos surdos advêm do fato de ser sustentada na língua de sinais. A autora recupera a noção de bimodalismo, que caracterizaria essa língua terceira, formada pela mescla entre a língua de sinais e a língua escrita majoritária. Como características comumente encontradas nas produções textuais de surdos, Neves e Quadros (2015) citam: o emprego de frases curtas, a omissão de artigos e o uso inadequado de preposições; que são, segundo as autoras, características também comuns aos textos daqueles que estão aprendendo o português como segunda língua. Niederberger (2007) também encontra essa semelhança entre os textos dos alunos surdos franceses e de estrangeiros em processo de aquisição do francês. Silva (2001) trata da frequente falta ou mau

uso de conectores e um dos alunos surdos, participante da pesquisa de Gomes (2015), se refere à dificuldade em “arrumar a frase”, ou seja, em expor a ideia de acordo com as regras sintáticas da língua escrita.

Ora, é importante salientar que a LIBRAS não possui preposições, artigos e conectivos, além de possuir uma sintaxe diferente do português, de modo que a organização da frase segue regras próprias. Pereira (2015) chama atenção ainda para o fato de algumas trocas de letras se apoiarem em semelhanças visuais, como **p**, **d**, **b** e **q** ou **l** e **t**, diferentemente das trocas normalmente feitas pelos ouvintes, que costumam se apoiar em semelhanças sonoras.

Capovilla et al. (2006) apresentam o Teste de Nomeação de Figuras por Escolha, que, além da competência de leitura, fornece dados sobre o tipo de erro cometido. Neste teste são apresentadas 36 figuras, com quatro palavras, sendo uma delas a palavra alvo. As palavras distraídas são escolhidas de modo a identificar o possível processo empregado na leitura. Os autores trabalham com três tipos de erros de leitura: semântico, quando o participante escolhe uma palavra com significado próximo à palavra alvo; ortográfico, quando a palavra escolhida tem grafia parecida a esta, e; quirêmico, quando a palavra distraída escolhida é representada por um sinal em LIBRAS semelhante ao sinal da palavra alvo.

Os resultados relatados sugerem que o leitor surdo recorre, de modo espontâneo, ao processo de sinalização interna como forma de mediação do acesso ao léxico semântico, em atividades de leitura e escrita. Isso evidencia, segundo os autores, a importância da língua de sinais no armazenamento, processamento e recuperação das informações necessárias à execução das tarefas de leitura, no caso de surdos sinalizadores.

Em pesquisa com crianças surdas, ainda em processo de aquisição da escrita alfabética, Peixoto (2006) investigou as teorias iniciais sobre a escrita por elas desenvolvidas. Neste estudo, as crianças eram convidadas a escrever as palavras correspondentes aos sinais efetuados pela pesquisadora. Para sinais conhecidos e de fácil representação gráfica (‘flor’, ‘Brasil’, ‘onça’), as tentativas de escrita foram acompanhadas de desenhos. Diante de sinais desconhecidos ou de difícil representação gráfica (‘comunicação’, ‘mau’, ‘profissional’), a escrita vinha acompanhada de uma tentativa de representação do próprio sinal. Essa é uma estratégia interessante em que a criança demonstra compreender o caráter representacional da escrita, ou seja, o que se escreve é o significante (palavra ou sinal), não o significado. Toda criança em processo de alfabetização, seja surda ou ouvinte, precisa fazer essa passagem.

Diante de sinais desconhecidos, as crianças também recorreram a transposições quirêmicas, como na pesquisa de Capovilla et al. (2006) relatada acima. Algumas vezes, faziam a escrita de uma palavra conhecida que apresentasse parâmetros semelhantes aos da palavra sinalizada. Outras vezes, diante de dois sinais parecidos para os quais desconheciam a grafia, as crianças apresentavam hipóteses de escrita também semelhantes – para pequenas diferenças de parâmetros, faziam corresponder pequenas diferenças na ortografia. Além disso, sinais compostos por dois ou mais radicais eram reproduzidos como tal na escrita, mesmo correspondendo a uma palavra não composta na língua portuguesa.

O que a autora ressalta, a partir dos seus achados, é o papel ativo que o sujeito assume frente à língua escrita. Diante dos conflitos postos pela demanda de escrever, as crianças analisam, comparam, formulam hipóteses, se adaptam às dificuldades. A criança transita entre as modalidades da língua, recolhendo e reconfigurando os recursos de que dispõe. Reconhecer a lógica empregada pelo aluno surdo e encará-la como esforço de construção, e não como erro, é fundamental para pensar uma pedagogia adequada ao seu processo de aquisição da leitura e escrita, que legitime a língua de sinais como suporte.

Oliveira (2009) extrapola o recurso à língua de sinais e trabalha com o conceito de linguagem visual, que, segundo ela, inclui também a utilização de símbolos visuais convencionados. Para a autora, a linguagem visual, além de suporte para a aquisição da escrita pelo aluno surdo, favorece a interação entre surdos e ouvintes convivendo no espaço coletivo da escola inclusiva. Construir uma prática pedagógica que considere a especificidade da experiência visual depende de uma compreensão aprofundada dessa forma de apreensão da realidade e da proposição de ações cuidadosamente planejadas para esse fim, defende a autora.

Quando pensamos nas diferentes modalidades, assim como a língua oral, a língua de sinais conta com outros elementos que contribuem para a compreensão do sentido, como a expressão facial e corporal. Além disso, em boa parte das vezes, é produzida na presença do interlocutor ou pressupõe a possibilidade de interpelação. Na aquisição da língua escrita, o aluno precisa compreender que é preciso empregar recursos específicos para favorecer a compreensão do leitor, que, em geral, não tem como interpelar o autor do texto de forma imediata, tampouco se apoiar em elementos não textuais para melhor compreender a mensagem.

Por tudo isso, Pereira (2015) e Ribeiro et al. (2015) recomendam que o ensino da leitura e escrita ao surdo deve incluir, necessariamente, a comparação sistemática entre as produções textuais e a LIBRAS, ajudando o aluno a compreender que se tratam de línguas com regras

gramaticais e usos sociais distintos. As pesquisas de Oliveira (2009) e de Gomes (2015), realizadas com alunos surdos, salienta a importância de que o professor seja proficiente em LIBRAS e faça uso dela como mediadora da aprendizagem da leitura e escrita, quando essa for a primeira língua dos alunos. Barros (2015) também reforça a necessidade de que o professor conheça a língua de sinais usada por seus alunos, quando for o caso, de modo que a comunicação se dê de forma fluida. Ao tratar do papel do outro para a produção escrita do surdo, Guarinello (2005) dá enfoque à necessidade de que criança e adulto tenham uma língua comum, não apenas para servir de modelo formal, mas, principalmente, de modo que a interação concorra para a construção de sentidos.

Para Silva (2001), as características das produções textuais dos surdos devem ser encaradas como material norteador do trabalho pedagógico, não como empecilhos. Niederberger (2007), além de apontar aqueles que seriam os pontos frágeis enfrentados pelos alunos surdos no seu processo de aprendizagem da língua escrita, mais ligados à dimensão morfossintática, ressalta também os pontos em que estes apresentam um bom desempenho. Um exemplo disso é a facilidade com homófonos com grafias distintas – como sexto e cesto, acento e assento, voz e vós –, que costumam causar dificuldades aos alunos ouvintes. Os surdos desenvolvem um bom léxico ortográfico, que depende de uma boa memória visual e também os sinais de pontuação costumam ser aprendidos com facilidade.

Barros (2015) propõe que o reconhecimento de padrões morfológicos e ortográficos pode ser favorecido por estratégias que prescindam da consciência fonológica. Além disso, para esse autor, um trabalho de familiarização com os gêneros textuais, por exemplo, pode ser um instrumento rico para a interpretação de textos escritos, uma vez que informa sobre os significados e objetivos comunicativos do texto em questão, ajudando o aluno a construir o que chama de um acesso informado às formas de utilização da língua. Barros (2015) lembra que essas competências são importantes não apenas para o aprendizado da língua portuguesa, mas de todo o currículo escolar. De fato, ele considera as dificuldades de aquisição da língua escrita como principal barreira ao sucesso escolar dos alunos surdos.

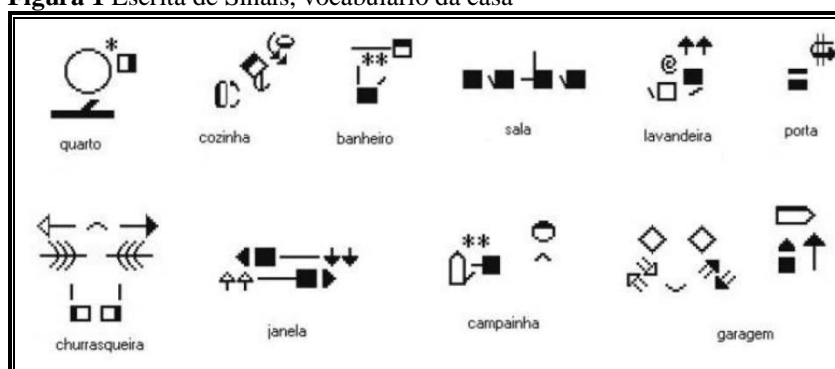
Muitas vezes, o caráter ágrafo das línguas de sinais é apontado como fator complicador da aquisição da leitura e escrita da língua majoritária pelos surdos. Para registro, é válido informar que existem sistemas de notação de línguas de sinais. O sistema mais popular de Escrita de Sinais, ou *Signwriting*, foi criado pela coreógrafa americana Valerie Sutton, ainda na década de 1970, para ser usado para a transcrição de



qualquer língua de sinais e, desde então, vem sendo estudado e aprimorado por diversos pesquisadores.

Na Escrita de Sinais, um conjunto de símbolos visuais é usado para representar os cinco elementos das línguas de sinais que são responsáveis por dar sentido ao que está sendo comunicado: a configuração das mãos, seu posicionamento em relação ao corpo, o movimento que realizam, a direção e a expressão facial (Figura 1, abaixo). No entanto, talvez pela complexidade de reprodução, ou pela popularização de outros meios de registro, ou por motivos outros que caberiam ser pesquisados, a escrita de sinais apenas começa a se popularizar entre os surdos no país e a ser usada de forma sistemática na educação e na pesquisa. Portanto, ainda são poucos os estudos nacionais que pesquisem se o uso da Escrita de Sinais tem efeitos sobre a aquisição da leitura e escrita alfabéticas, com ênfase para o trabalho de Marianne Rossi Stumpf, além de Carolina Hessel, Fabiano Rosa, Lodenir Karnopp e Fernando Capovilla (OLIVEIRA, 2009).

Figura 1 Escrita de Sinais, vocabulário da casa



Fonte: STUMPF, 2008.

Em tempo, é preciso dizer que, embora o uso da língua de sinais na educação de surdos seja um direito, ele permanece como uma escolha. Graças ao aperfeiçoamento e popularização de tecnologias assistivas, como o implante coclear, e ao diagnóstico cada vez mais precoce, há um número crescente de famílias que optam pela oralização dos seus filhos surdos pré-linguais. No entanto, é um equívoco bastante comum que se pense que, por serem oralizados, esses alunos não precisariam de adaptações escolares, estando integrados às atividades regulares. Muitas das considerações aqui arregimentadas são úteis para pensar a alfabetização e letramento também dos surdos oralizados, implantados ou não, que, mesmo que alcancem uma boa discriminação auditiva, continuarão a se beneficiar de outros suportes.

A aquisição da leitura e escrita pelos surdos é uma questão de grande complexidade, que mobiliza habilidades e comportamentos diversos e questiona nosso conhecimento acumulado

sobre alfabetização e letramento. No cotidiano da sala de aula, ela se coloca como um grande desafio, para o qual, penso, não existe uma abordagem única. Guarinello (2005, p. 246) chama atenção para o fato de que cada criança, surda ou ouvinte, desenvolverá a escrita de forma singular, sendo este, portanto, “um processo de imprevisibilidades e diferenças.” Vanbrugghe (2005), por sua vez, define a educação de surdos e sua entrada na leitura como um paradoxo, cujos pontos principais nem sempre são perceptíveis à primeira vista. Para essa autora, as tentativas históricas de proposições unívocas resultaram em prejuízos e inflexibilidades que contribuem para cristalizar o que ela chama de ‘deficiência adquirida’ pelos surdos graças à insistência em ações pouco eficazes, se não, nocivas.

Aqui, a questão da avaliação da competência de leitura assume papel crucial. Pelo exposto, fica evidente a necessidade de que esta avaliação leve em consideração as especificidades do aprendizado do aluno surdo. Para referência, cito o trabalho, realizado pelo professor Fernando Capovilla e sua equipe (CAPOVILLA et al., 2006), de desenvolvimento, validação e normatização de uma bateria composta de onze instrumentos que avaliam o desenvolvimento em língua de sinais e a competência de leitura e escrita em alunos surdos.

Reafirmo que não há uma forma de ensino padrão, que atenda às necessidades de todos os alunos surdos. Cada um precisa ser compreendido nas suas necessidades, potencialidades e desejos. Além disso, analisar as experiências, sejam exitosas ou mal sucedidas, é fundamental para avançarmos um pouco mais na construção de melhores alternativas. Por isso mesmo, proponho algumas considerações sobre o uso da Língua Falada Complementada.

4.3 LÍNGUA FALADA COMPLEMENTADA

A Língua Falada Complementada (*Langue Parlée Complétée*), ou *Cued Speech*, como denominada em inglês, é apontada como uma técnica que contribui consideravelmente para a construção da consciência fonológica em pessoas surdas ou com perda auditiva acentuada (ROMAND, 2005; VIROLE, 2009; LEYBAERT, 2013). A Língua Falada Complementada (LFC) foi criada pelo então vice-presidente da Universidade de Gaulladet, Dr. Cornett, na década de 1960, com o intuito de melhorar o nível de leitura dos estudantes.

Para LaSasso (2010), os resultados obtidos pelo uso da LFC sustentam uma mudança de paradigma quanto à educação de surdos. Segundo a autora, a ideia do surdo como incapaz de aprender a língua oral e escrita vinha orientando políticas e práticas de educação pouco exitosas. O uso da LFC mostrou que os problemas na aquisição e desenvolvimento da

habilidade de lectoescritura provinham da ausência de estratégias pensadas para os surdos, a partir de sua relação visual com o mundo e com a linguagem.

Embora esteja a completar 50 anos de existência, essa é uma técnica pouco ou nada presente na literatura nacional, o que provavelmente aponta para um uso ainda incipiente no nosso cenário. Meu primeiro contato com a LFC foi em 2015, em um evento realizado no Instituto de Surdos de La Malgrange, em Nancy, França. Depois disso também presenciei seu emprego como recurso de acessibilidade em outros eventos dedicados ao público surdo, em Paris.

Na LFC são empregadas formas manuais simultâneas à fala, posicionadas próximo à boca do falante ou intérprete, de modo a distinguir fonemas de articulação semelhante e explicitar fonemas produzidos na parte anterior da boca, logo, sem pista visual clara. As dicas visuais da LFC se somam à leitura labial, para facilitar a compreensão integral da linguagem oral por meio de um canal apenas viso-espacial. Normalmente³³, as vogais são explicitadas por cinco diferentes posições da mão em relação ao rosto, enquanto a desambiguação das consoantes se dá por oito configurações de mão (Figuras 2 e 3, abaixo, respectivamente). A combinação entre a posição da mão, sua configuração e a dica orofacial indica cada fonema emitido durante a fala e é chamada de chave.






Por meio de diversos estudos, realizados com diferentes colaboradores, Leybaert afirma que crianças surdas, expostas à LFC precocemente (antes dos três anos) e intensivamente (tanto no ambiente escolar quanto familiar), alcançam capacidades fonológicas e níveis de leitura comparáveis às crianças não surdas, pareadas pela faixa-etária (LEYBAERT, 2013). Seus estudos também mostram que essas crianças recorrem à correspondência fonográfica quando diante de uma palavra desconhecida. A principal vantagem do uso precoce e intensivo da LFC seria garantir “acesso claro e completo ao fluxo contínuo da fala” (LEYBAERT, 2013, p. 408). Além disso, fica comprovado o caráter amodal do conhecimento fonológico, que depende de contrastes linguísticos, sejam eles visuais ou auditivos.

Christine Romand é fonoaudióloga do *Centre Expérimental Orthophonique et Pédagogique* de Paris, o CEOP, onde a LFC tem sido usada desde 1978. Segundo a autora, não há dúvida de que o uso regular da LFC, tanto em casa quanto na escola, favoreça ao surdo o acesso à língua oral e à língua escrita. No entanto, adverte ela, não deve ser vista como uma “solução milagrosa”, uma vez que a forma de transmissão da mensagem não pode se sobrepor à

³³Há variações de acordo com o idioma.

quantidade e à qualidade da experiência de linguagem à qual a criança surda é submetida (ROMAND, 2005). Além disso, o código em si não garante a compreensão do sentido da fala. Para Romand, é preciso se manter atento ao aspecto natural da comunicação, na qual operam outros elementos, como a prosódia, os gestos e as expressões faciais. Por tudo isso, a língua de sinais não pode ser negligenciada, ao contrário, ela é a base a partir da qual a LFC, a língua oral e a língua escrita são inseridas.

Figura 2 Codificação de vogais em português (brasileiro) falado complementado









 <p>ao lado</p>	<p>a pá <u>g</u>ato</p> <p>α <u>c</u>ama <u>p</u>edra</p> <p>o <u>f</u>erça <u>c</u>alor</p> <p>consoante isolada <u>m</u>as <u>M</u>ac Portugal</p>
 <p>na garganta</p>	<p>i b<u>i</u>co sa<u>i</u>r</p> <p>u <u>s</u>u<u>i</u> <u>m</u>enino <u>m</u>al<u>u</u>co</p>
 <p>no queixo</p>	<p>ε pé <u>f</u>erro</p> <p>o <u>p</u>ó <u>b</u>ola</p>
 <p>na boca</p>	<p>õ <u>o</u>ntem <u>b</u>omb<u>o</u>m</p> <p>e <u>m</u>edo sa<u>b</u>er</p> <p>ẽ <u>b</u>em <u>e</u>ncarnado - (rot.)</p>
 <p>na face</p>	<p>ã <u>j</u>anta <u>r</u>ã</p> <p>ũ <u>m</u>undo <u>H</u>umberto</p> <p>ĩ <u>s</u>im <u>M</u>indelo - (rot.)</p>

Fonte: Site Daily Cues, Português Falado Complementado - Cued Speech (DAYLYCUES, 2017).

A LFC é também um instrumento importante na oralização de crianças surdas, como mostram Leybaert e Colin (2007), que analisam seu emprego com crianças implantadas. Mesmo com um implante, as crianças com surdez pré-lingual profunda continuam a depender essencialmente do canal visual. Isso é mais acentuado quando a implantação acontece de

forma tardia (após os 03 anos). Além de facilitar o acesso à fala, mesmo em se tratando de palavras novas, e à construção de representações fonológicas mais precisas, a exposição precoce e intensiva à LFC exercita a habilidade de integração entre estímulos de modalidades distintas (nesse caso, auditiva e visual) para a construção de informações.

Figura 3 Codificação de consoantes em português (brasileiro) falado complementado

1		<p>p pato sapo</p> <p>d dente sede</p> <p>z jeito longo gente</p>
2		<p>k casa legue</p> <p>v yaca chuya aye</p> <p>z casa rosa zero</p> <p>l milho malha</p>
3		<p>s sopa assado raça</p> <p>r carro Rute</p>
4		<p>n nave pano</p> <p>b bola Bárbara</p> <p>ts presente tia</p>
5		<p>m mãe amora</p> <p>f fato girafa</p> <p>t teu faço</p> <p>vogal ou ditongo isolado eu o amor</p>
6		<p>l leite mel fala</p> <p>s chapéu bolacha xaiile peixe</p> <p>w água mágoa</p> <p>n ninho minha</p>
7		<p>g gato frango</p> <p>r caro quero</p> <p>dz verdade verde dia</p>
8		<p>j Márjo</p> <p>ñ timing</p>

Para Leybaert e Colin (2007), a LFC facilita o acesso à fala pela eliminação das ambiguidades presentes na leitura orofacial, mas também porque ela antecipa o movimento labial e este, por sua vez, antecipa o estímulo auditivo. Segundo elas, mesmo que essa informação não seja percebida de forma consciente, ela pode maximizar a percepção do sinal labial e auditivo, uma vez que delimita significativamente o número de fonemas possíveis.

Segundo as autoras, essa prática favorece ainda a experiência de episódios de atenção compartilhada entre pais e filhos, servindo de base para o desenvolvimento de representações lexicais e o contato com as regras gramaticais primárias. Crianças implantadas, exposta à LFC, demonstraram melhor desenvolvimento morfossintático. Elas são mais sensíveis, por exemplo, às designações de gênero gramatical e isso se reflete na sua habilidade de leitura e escrita.

Embora o uso dessa técnica traga benefícios incontestáveis, a LFC exige uma grande capacidade de concentração do surdo e uma grande habilidade linguística de quem a realiza. Leybaert e Colin (2007) também chamam atenção para o risco de que o surdo se apóie apenas nas chaves da LFC, ignorando a leitura labial. Como cada chave corresponde a um grupo de fonemas possíveis, isso pode conduzir a uma má interpretação da fala.

Romand (2005) clarifica que o momento de introdução e de retirada da LFC deve ser avaliado cuidadosamente, caso a caso, de acordo com a relação que cada um estabelece com a língua oral. Além disso, é preciso observar como cada pessoa vai se relacionar com a técnica. Já Courtin (2005) diz desconhecer estudos sobre possíveis efeitos que o uso intensivo e precoce da LFC poderia ter sobre a quantidade e qualidade das conversações familiares, especialmente no nível pragmático.

4.4 DESENVOLVIMENTO SOCIOCOGNITIVO

Para pensarmos a aquisição da leitura e escrita é importante retomar o conceito de letramento emergente (*emergent literacy*), que diz respeito aos comportamentos relacionados à leitura e escrita, porém, que acontecem antes do letramento dito convencional, normalmente entre o início da vida e os cinco ou seis anos. Segundo Williams (2004), este conceito marca uma mudança na teorização, pesquisa e educação acerca da aquisição da leitura e escrita, vindo substituir a ideia de prontidão para a leitura (*reading readiness*). Essa última se sustenta na noção de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, tais como comunicação oral, discriminação visual e auditiva e reconhecimento das letras, além de pensar a leitura como

pré-requisito para a escrita. Já as pesquisas que adotam o paradigma do letramento emergente demonstram que a linguagem, a leitura e a escrita se desenvolvem de forma concomitante, além de contribuírem para o desenvolvimento umas das outras (WILLIAMS, 2004; PHILIPS; LONIGAN, 2013).

É importante também tratarmos da função constitutiva da linguagem. É por meio da linguagem que nos relacionamos com os objetos de conhecimento, inclusive quando nós mesmos somos esse objeto. É por meio de uma linguagem compartilhada que conhecemos o mundo e buscamos dar sentido àquilo que experienciamos. A linguagem, portanto, constitui o mundo e seus sujeitos e é constituída por eles, explicitando essa relação de simultaneidade expressa no conceito de letramento emergente.

Na base da aquisição e domínio da leitura e escrita está a possibilidade de simbolização, e de sua outra face, a interpretação. A língua escrita, tal como qualquer língua compartilhada, exige a entrada em um sistema normativo. Se a regra constrange e limita, é apenas por sua introjeção que podemos subvertê-la, criar novos sentidos e novos modos de expressão. O simbólico presentifica o que está ausente, prescinde da coisa em si, instaura a polissemia. O simbólico precede a leitura e a escrita, mas é também enriquecido por essa aquisição, que vem ampliar a possibilidade significativa (CARVALHO; RAFAELI, 2003).

Ao tratar dos efeitos da apropriação da língua e da escrita sobre a subjetivação, Carvalho e Rafaeli (2003) entendem que, assim como a língua de sinais, a escrita pode vir a ser, para o surdo, uma possibilidade de se dizer, porém, na condição de que a materialidade da letra se torne fundo para dar lugar ao simbólico da escrita. A noção de desenvolvimento sociocognitivo aqui adotada tenta dar conta justamente dessa dimensão ontológica – vamos nos tornando quem somos na medida em que estamos inseridos em um meio social e que vamos construindo conhecimento sobre este meio. Os estudos realizados com crianças surdas, filhas de pais surdos usuários de línguas de sinais, são uma forma interessante de abordar a centralidade do desenvolvimento sociocognitivo para a aquisição da lectoescrita.

De modo geral, essas crianças apresentam melhor leitura e níveis acadêmicos mais elevados, quando comparadas às crianças filhas de pais ouvintes, não fluentes em línguas de sinais. Para Leybaert (2013, p. 409), nas vantagens apresentadas por crianças surdas inseridas nas línguas de sinais de forma precoce, o que está em jogo é um “maior conhecimento de mundo e um conhecimento linguístico mais avançado em termos de vocabulário ou morfossintaxe”. Para esse grupo, que, no entanto, corresponde a apenas cerca de 5% a 10% das crianças nascidas surdas, podemos supor que a relação com os pais se estruture de forma mais natural, uma vez

que esses terão melhor habilidade comunicativa e estarão mais aptos a adaptar suas expectativas em relação aos seus filhos, favorecendo o desenvolvimento sociocognitivo.

Philips e Lonigan (2013) reportam que pesquisas corroboram a influência que as crenças e expectativas dos pais quanto ao seu comportamento e ao de seus filhos com relação à escola exercem sobre o desempenho das crianças. A valorização do letramento pelos pais pode se refletir na quantidade e qualidade das situações de leitura e escrita domésticas a que estão expostas as crianças, favorecendo seu aprendizado escolar. Mas não é só isso, o interesse na leitura sofre influência também da dimensão afetiva envolvida nas atividades de leitura. Além disso, fatores econômicos podem afetar a disponibilidade de recursos materiais e simbólicos, para a promoção do que os autores chamam de ‘letramento como entretenimento’. Outros fatores que se relacionam ao desempenho escolar são a etnicidade, o nível de aculturação, a formação educacional dos pais, o estilo de criação, a ênfase na conformidade ou no esforço e motivação, a história perinatal da criança etc, mostrando que múltiplas situações de risco interagem de forma dinâmica.

Os autores relatam, ainda, a importância de avaliar a distância de um determinado grupo em relação à cultura dominante. Embora eles se refiram aqui a grupos étnicos e imigrantes, podemos traçar um paralelo com a criança surda de quem se espera um esforço de adaptação à cultura ouvinte vigente. De que maneira essa distância interfere na exposição da criança a fatores favorecedores do letramento emergente? Como a criança surda é apresentada ao mundo letrado e ouvinte?

Segundo Williams (2004), crianças com comprometimento auditivo importante e atraso significativo da linguagem apresentam comportamentos de letramento emergente e se engajam, de forma consistente e interessada, em atividades de leitura e escrita. De fato, segundo a autora, as crianças surdas preferem as atividades de leitura, escrita e desenho em comparação com todas as outras e recorrem muito cedo à linguagem gráfica (desenho e escrita) como forma de comunicação. Essas atividades são experimentadas como atividades sociais, ou seja, compartilhadas com e incentivadas por outras crianças.

Williams (2004) e Courtin (2005) afirmam que o contato precoce e consistente com uma rotina familiar e escolar de leitura é um fator chave para o letramento, uma vez que estimula o desenvolvimento de conhecimentos e comportamentos próprios da leitura e escrita. Portanto é fundamental pensarmos sobre a produção e distribuição de livros infantis adaptados às crianças surdas, que contenham a representação gráfica dos sinais que descrevem a imagem apresentada e narram a história, servindo ambas de ponte para a compreensão da função de

representação da letra escrita e suas regras (WILLIAMS, 2004). A escrita do sinal faz a mediação entre a imagem e a palavra escrita, tal como a fala o faz para crianças ouvintes.

Estudos mostram que, quando favorecemos o letramento emergente, com atividades de leitura compartilhada, também a linguagem, como um todo, é favorecida (WILLIAMS, 2004). Para Philips e Lonigan (2013), embora a magnitude do efeito esteja em debate, há abundante evidência científica de que a leitura compartilhada tem influência significativa sobre o letramento e sobre a habilidade oral das crianças, particularmente pelo favorecimento de comportamentos afetivos entre adulto e criança. Ainda assim, é preciso salientar que um ambiente letrado não se define apenas pela ocorrência de leitura compartilhada, mas pela conjunção de diversos fatores que, isoladamente, não têm valor preditivo. Os autores reforçam que é perigoso pensar que todas as crianças precisam dos mesmos tipos de estímulos ambientais – as diferenças de habilidades e experiências devem ser consideradas.

É importante resaltar que há particularidades na forma como se conduz a leitura de livros para crianças surdas. Por exemplo, a criança ouvinte pode olhar o livro e ouvir a leitura simultaneamente, e o leitor pode mostrar elementos ao mesmo tempo em que interage oralmente com ela. Já no caso da criança surda, é preciso segurar o livro, mostrar elementos, sinalizar a história, quando se tratar de uma criança usuária de língua de sinais, ou garantir que a criança faça a leitura labial, quando esta for sua via de comunicação; ou seja, a criança precisa focar o olhar em diferentes estímulos, que não poderão ser emitidos simultaneamente. Para que a atividade seja significativa, é preciso buscar a maior fluidez possível na conjugação dos estímulos. Alguns pais e professores poderão precisar de orientação específica, de modo a enriquecer a experiência da criança com artefatos textuais. Um suporte interessante é observar como os pais surdos envolvem seus filhos, também surdos, em atividades de leitura.

Para Guarinello (2005), as dificuldades dos surdos com a lectoescritura persistem, uma vez que persiste o não “acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 246). A autora nos mostra a importância de, nos posicionarmos como interlocutores qualificados frente ao sujeito surdo, assumindo que ele tem algo a dizer, tem uma razão para dizê-lo e tem alguém genuinamente interessado naquilo que tem a dizer. O processo dialógico que aí se estabelece será motivador para a construção da coerência e coesão, uma vez que, como bem pontua a autora, essas não são características imanentes ao texto, mas que ganham forma apenas na relação.

De fato, a compreensão e apropriação da leitura e escrita passa pela compreensão e interiorização do próprio processo dialógico da comunicação humana, em que operam, segundo Benoit (2005), dimensões afetivas, sociais e cognitivas. Ao lado da compreensão da função original da escrita como codificação da língua oral e da construção de uma linguagem interior rica, o autor ressalta a importância do desenvolvimento de outras competências, como o saber sobre o mundo, conhecimentos sociais, familiaridade com o universo da leitura e escrita e com diferentes estruturas textuais.

Para Pereira (2015), experiências ricas e prazerosas com a língua escrita são pouco comuns para as crianças surdas no seu contato com adultos ouvintes. Também Vanbrugghe (2005) afirma que a relação social de surdos com ouvintes muitas vezes fica no nível superficial. Barros (2015), por sua vez, chama atenção para o acesso limitado que os surdos têm aos contextos sociais em que circulam e para o quanto isso interfere na sua habilidade de interpretação.

As dificuldades de interação acabam interferindo na qualidade e quantidade de suas experiências de linguagem. Niederberger (2007) lembra que os surdos ficam significativamente privados de experiências promotoras de aprendizagem incidental, de modo que as informações que possuem sobre o mundo são, sobretudo, aquelas que lhes são direta e explicitamente dirigidas. Certamente que isso tem efeitos sobre o arcabouço com o qual se apropriam e dão sentido ao texto escrito.

Vanbrugghe (2005) adverte que a ideia de que a inserção no meio regular seria suficiente para garantir o banho de linguagem necessário ao desenvolvimento é uma compreensão bastante simplista da experiência da surdez, posto que desconsidera a importância do grupo linguístico. Para muitos surdos, a comunicação com ouvintes gera um desconforto tal que ela pode se limitar ao nível superficial. Por tudo isso, e pensando na supremacia da interação para o desenvolvimento sociocognitivo, a importância do contato das crianças com outros surdos, inclusive com adultos surdos, é bastante enfatizada na literatura (OLIVEIRA, 2009; PERLIN, 2010; SACKS, 1996); permitindo, como afirma Vanbrugghe (2005, p. 88), “a emergência de uma língua de aprendizagem”, que sobrevém do pertencimento a um grupo.

4.5 EM RESUMO

A constatação de Niederberger (2007, p. 255), com a qual tendo a concordar, de que, historicamente, a dificuldade de aquisição da lectoescritura pelo surdo independe do método

pedagógico utilizado, reforça a ideia de Virole (2006), para quem a educação de surdos se define menos por sucessos e fracassos práticos das diferentes abordagens metodológicas, do que pelo desenrolar da história do pensamento, situando a questão no centro das relações entre sujeito, linguagem e conhecimento.

Embalada pela compreensão de que nenhuma proposta pedagógica padrão poderá dar conta da grande variabilidade contida na categoria ‘alunos surdos’, me abstenho de apresentar respostas. Creio, contudo, após as considerações relatadas, poder elencar três conjuntos de fatores que, embora não exaustivos, interferem, de forma significativa, na construção da habilidade de leitura e escrita pelo surdo. A análise cuidadosa desses aspectos, diante de **cada** situação de ensino e aprendizagem, pode ajudar a afinar as estratégias e adequá-las às necessidades e possibilidades de cada aluno.

Acredito que nosso percurso até aqui tenha deixado claro que as dificuldades da aquisição da leitura e escrita pelo surdo não advêm da surdez, tampouco podem ser creditadas ao aluno, mas resultam de uma forma particular de pensar a educação e, em especial, os padrões de uso da linguagem (RIBEIRO; SILVA, 2015). Desse modo, é de responsabilidade de cada profissional envolvido com o tema trabalhar pela transformação dessa fatídica realidade.

4.5.1 Consciência fonológica ou competência metafonológica

Apesar dos questionamentos sobre a hegemonia da consciência fonológica enquanto estratégia de leitura e escrita, há evidências suficientes de sua importância como suporte para nos tornarmos leitores hábeis. No caso dos surdos, essa capacidade depende de diversos fatores, tais como o grau, o tipo e o momento de instauração da surdez, que irão definir a existência e a qualidade de uma experiência auditiva prévia à perda auditiva e a presença de uma memória auditiva. Somam-se a eles, a qualidade da protetização, quando ela existe, e o nível de discriminação auditiva que permite; juntamente com os resultados obtidos com a reabilitação auditiva. Interferem, ainda, características pessoais geneticamente determinadas (VIROLE, 2015).

Porém, para além de aspectos audiológicos, é importante considerar a relação subjetiva de cada surdo com o estímulo sonoro. Tal relação pode ser prazerosa, instigante, ou pode ser vivida pelo surdo como um imperativo de se enquadrar no mundo ouvinte. Não é sem efeito que as experiências auditivas tenham sido de prazer ou de desprazer, ou mesmo de como é elaborada a perda auditiva, muitas vezes vivida como uma punição (BERNARD, 2001; VIROLE, 1990). Importa também, aqui, a forma como a família lida com a surdez e como a

criança ou adolescente experimenta as terapias de reabilitação. Portanto o desejo de ascensão ao domínio áudio-oral será marcado por esses fatores que se presentificarão diante das demandas pedagógicas.

Conhecer estas características nos permite dosar o investimento que se faz sobre o desenvolvimento da consciência fonológica com a necessidade de potencializar outras estratégias. Além disso, pode nos orientar para ações que se sustentem menos sobre o estímulo auditivo e mais sobre outras dimensões do fonema, uma vez que, como vimos, há outros suportes sobre os quais apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica.

4.5.2 Via de entrada na linguagem e estruturação do pensamento

Não obstante muitos autores defendam o uso das línguas de sinais como meio mais eficaz de construção da linguagem pelos surdos, mesmo no caso de implantação precoce (VIROLE, 2015), a escolha da modalidade linguística continua sendo uma prerrogativa familiar, sobre a qual incidem diversos fatores. Além disso, as alternativas ideais estão pouco disponíveis no cenário nacional e ainda marcadas por questões econômicas. Mesmo quando o implante ou a protetização são realizados pelo Sistema Único de Saúde, os custos com a manutenção dos aparelhos e com atendimentos são altos. Ainda é escassa a oferta de serviços de reabilitação gratuitos adequados à necessidade das pessoas com implante e aparelhos auditivos, especialmente fora dos grandes centros. Além disso, muitas vezes, cabe às famílias arcar com os custos do aprendizado de LIBRAS e presença de intérprete, mesmo sendo direitos assegurados por lei ao surdo. Logo há uma grande variedade na forma de introdução de cada sujeito na linguagem e no momento em que diferentes modalidades linguísticas lhe são apresentadas.

Devemos entender que a história pessoal de entrada na linguagem terá efeitos sobre a forma pela qual se estrutura o pensamento. Ainda que o surdo privilegie o canal viso-gestual na construção de sua relação com o meio, ele habita, na maior parte das vezes, um mundo em que as trocas áudio-orais são privilegiadas, portanto está sujeito a regras e modos de funcionamento que se estruturam nesse registro. Na sua dimensão visual, a iconicidade desempenha um importante papel na construção da linguagem e do pensamento. Este é um aspecto ainda pouco considerado e sobre o qual temos um conhecimento restrito. Mesmo para os surdos oralizados, de quem se pode esperar um melhor desenvolvimento da consciência fonológica, após considerados os fatores relatados no item anterior, não podemos menosprezar seu forte amparo sobre estímulos visuais.

Analisar os erros cometidos, confrontando-os com a primeira língua empregada pelo aluno, seja a língua de sinais, seja a língua oral em aquisição, é uma estratégia fundamental para compreender a forma como o aluno surdo se apropria da linguagem escrita e cria hipóteses quanto ao seu funcionamento. O trabalho pedagógico deve explicitar as distinções entre a língua de sinal e a escrita e entre a língua oral e a escrita.

4.5.3 Dimensão sociocultural

A riqueza e diversidade de experiências socioculturais vai incidir diretamente sobre a possibilidade de simbolização e interpretação. Isso também reflete na importância que a leitura e escrita assumem na vida de cada um. Contudo vimos que a surdez precoce, vivida em uma sociedade majoritariamente ouvinte, pode trazer embaraços à socialização. O profissional que trabalha com a alfabetização do surdo deve estar pronto para lidar com possíveis lacunas e pode ajudar a supri-las.

De modo geral, a instrução direta precoce sobre a consciência fonológica e o conhecimento da escrita têm pouco efeito, podendo até ter efeitos nocivos, para o desenvolvimento do letramento. Contudo estudos mostram que, para crianças oriundas de ambientes menos ricos em termos de letramento, essa instrução pode ser benéfica (PHILIPS; LONIGAN, 2013). Embora as pesquisas tratem de ouvintes, podemos pensar se essa conclusão teria validade também para as crianças surdas. Mais uma vez trata-se de trabalharmos com o real, principalmente quando ele se distancia do ideal.

Claro está que o desenvolvimento da simbolização não está restrito a atividades de leitura e escrita. Ele pode e deve ser promovido por meio do contato com linguagens e situações socioculturais diversas. O apego às questões formais da leitura e escrita pode cegar o profissional para a necessidade de ampliar o repertório sociocultural do aluno.

Porém, exceto por alguns poucos dados mais objetivos, é muito difícil avaliar o desenvolvimento sociocultural sem adotar uma postura referenciada pela visão majoritária. Aqui, corremos o risco de olhar apenas para aquilo que falta ao surdo em relação ao que é socialmente esperado, sem, contudo, atentar para aquilo que ele possa trazer de modos de socialização e inserção cultural próprios. Tais características combinadas nos levam a uma infinidade de configurações possíveis, sulinhando a complexidade do processo de aquisição da lectoescritura pelo surdo e o grande número de saberes envolvidos em sua produção. Sua apropriação pelo surdo demandará a construção de formas alternativas de apresentação que estejam de acordo com os fatores discutidos acima. Isoladamente, esses fatores podem ser

tomados como indícios para a construção de estratégias adequadas a cada aluno, jamais como unidades determinantes.

4.6 UM PASSO DE LADO

Até aqui apresentei algumas considerações sobre a aquisição da leitura e escrita pelo surdo tendo como pano de fundo a ideia de letramento. Porém o próprio conceito de letramento e a primazia da lectoescritura, enquanto instrumento de transmissão de conhecimento, podem ser postos em questão quando observamos a experiência dos surdos.

Kuntze (2008), por exemplo, questiona a relação unívoca entre letramento e habilidade de leitura e escrita, a qual, segundo ele, é uma simplificação que resulta de uma visão audiocentrada. Em oposição a isso, o autor põe em valor a dimensão cognitiva deste conceito, ou seja, a capacidade de fazer inferências, predições e adequações ao contexto; e também a sua dimensão cultural, reaproximando-o da ideia de letrado: educado, culto, informado. Ora, afirma o autor, tais dimensões se desenvolvem também em relação com textos que não sejam escritos.

Gomes e Oliveira (2015) chamam atenção para o caráter multissemiótico da nossa sociedade, na qual convivem diversas linguagens, que compõem o conceito de letramento. Virole (2009) também propõe a relativização da escrita como meio privilegiado de acesso ao conhecimento. Segundo ele, as inovações tecnológicas, especialmente no campo das tecnologias visuais, permitem suportes mais acessíveis aos surdos, seja no consumo, seja na produção de informação. Para o autor, é possível investir na produção de uma pedagogia inovadora, que não esbarre repetidamente na dificuldade de aquisição da lectoescritura pelo surdo.

Seguindo esta mesma lógica, Niederberger (2007, p. 258) apresenta o conceito de “francês surdo”, de Nadeau e Machabée, como modos de escrita que seriam “variantes culturais do escrito, específicas das pessoas surdas e diretamente derivadas de seu modo de pensar e de apreensão do mundo.” Da mesma forma, podemos falar de um português surdo, uma língua escrita, porém adaptada ao perfil específico de aprendizagem e linguagem do surdo. Por essa visão, a ideia de erro de escrita é relativizada e o sentido pode assumir um papel privilegiado em relação à forma.

Para Santoro (2014, p. 136), “manter o discurso da ‘dificuldade em escrever’ é manter o surdo fora da escrita.” Segundo ela, o discurso pedagógico estaria a serviço de garantir a reprodução do sentido esperado, anulando a polifonia e, portanto, o sujeito autor. Na sua análise, a autora

argumenta que as “(in)correções”³⁴ dos textos direcionam o aluno para a reprodução do já dito, não legitimando outros dizeres que destoem do discurso dominante. O suposto erro seria, na verdade, uma tentativa de fazer sentido e deve ser interpelado como tal.

Tais proposições talvez nos permitam interromper o círculo vicioso e perverso, no qual os alunos surdos têm dificuldades de aquisição da leitura e escrita por uma carência conceitual e de compreensão de mundo, carência que se agudiza progressivamente, na medida em que os conceitos e saberes lhes são apresentados, principalmente, pela via da leitura e escrita. Isso não significa, absolutamente, abrir mão de construir estratégias que contribuam para o aprimoramento da competência em leitura e escrita dos surdos, mas, ao contrário, poderia ser uma forma de chegar até ela por uma via lateral.

4.7 CONSIDERAÇÕES

O leitor aprendiz surdo empurra o professor a suas tricheiras mais profundas, confina-o, às vezes, nos limites de seu entendimento e força-o a um descentramento tal que, se aceito, dele emerge um outro olhar para a lectoescrita, do qual não pode sair outra coisa que um enriquecimento para todos. (VANBRUGGHE, 2005, p. 86)³⁵

Se não é possível oferecer a tão desejada solução para o desafio da aquisição da leitura e escrita pelos surdos, espero, ao menos, ter deixado claras a complexidade do tema e a urgência em construir alternativas. Vimos que ainda há muito a ser feito. A partir da revisão realizada, creio poder afirmar com Niederberger (2007, p. 258) que “os aprendizes surdos apresentam um perfil de aprendizagem específico.” Ou seja, adaptações pedagógicas não são suficientes, é preciso construir um novo pensar sobre a aquisição da leitura e escrita pelo surdo, sobre sua forma de se relacionar com o mundo e de construir seu pensamento.

Espero que mais estudos no campo da ciência da leitura se debruçem sobre esse tema, porém espero com ainda mais força que eles não se restrinjam a uma transposição de perguntas e métodos originários da forma como ouvintes adquirem a leitura e escrita. Penso que seja

³⁴No seu artigo, Santoro (2014) analisa dois textos de uma aluna surda e as respectivas correções feitas pela professora. No texto em que a aluna assume um discurso diferente do esperado, os erros são destacados e corrigidos. Quando a aluna responde de acordo com o sentido “certo”, os erros gramaticais e ortográficos são ignorados. Para a autora o apelo à norma culta, nesse caso, apenas serve de instrumento de controle do que deve ser dito.

³⁵Tradução da autora. No original: “Le lecteur-apprenant sourd pousse l’enseignant dans ses retranchements les plus profonds, le confine parfois aux limites de son entendement et l’oblige à une décentration telle, si on l’accepte, qu’il en émerge un autre regard sur le lire-écrire, dont il ne peut sortir qu’un enrichissement pour tous.”

importante avançar na discussão sobre a relação entre língua oral e escrita, não tanto para superar a polêmica, mas para desenvolver instrumentos teóricos que permitam refinar os instrumentos práticos, qualquer que seja a estratégia na qual se engaje o profissional.

A Língua Falada Complementada apresenta-se como uma alternativa promissora, sem evidências de utilização consistente no Brasil. Será preciso identificar experiências nacionais com o emprego dessa técnica e avaliar sua eficácia no favorecimento da aquisição da leitura e escrita pelos surdos. Quanto às experiências internacionais relatadas, ao passo em que nos mostram sua potencialidade, nos alertam para os cuidados a serem tomados.

Observo que as estratégias de apresentação da leitura e da escrita ao surdo são implementadas, na maioria dos casos, de forma uniformizada, não adaptada às múltiplas dimensões aqui discutidas. Tal inadequação, muitas vezes, conduz a afirmações espúrias sobre uma suposta incapacidade de abstração do surdo e sobre um atraso cognitivo que seria secundário à surdez. É um círculo a tal ponto perverso que a dificuldade de leitura e escrita foi colada ao surdo, sendo mesmo considerada como uma característica da surdez e não como o resultado de uma inserção na linguagem e uma escolarização inadequadas.

Ora, experiências que desconsideram as especificidades do surdo fazem ressaltar apenas a dimensão da falta, posto que referenciadas a um modo único de aprender e dar sentido ao mundo. Uma proposta será realmente inclusiva quando puder se orientar a partir daquilo que os surdos têm de potência. Destaco, particularmente, a importância de conhecer em profundidade as características do pensamento visual, preocupação pouco presente no trabalho pedagógico com surdos. Por um lado, tal conhecimento nos permite identificar os pontos frágeis e buscar formas de fortalecê-los, por outro, nos ajuda a pensar estratégias que explorem os pontos fortes.

Além disso, me parece necessário que nos aproximemos da questão de forma pragmática, no sentido de diferenciar entre o ideal e o possível. Conquanto a exposição precoce e intensiva à língua de sinais seja apontada como fator favorecedor da inserção na linguagem e, por conseguinte, possibilitaria a aquisição da leitura e escrita, sabemos que a maior parte das crianças surdas está em famílias ouvintes. Mesmo que as famílias estejam conscientes da importância da língua de sinais, aprender uma língua, especialmente uma língua que opera em outra modalidade, não é tarefa fácil e não se faz da noite para o dia. Mesmo o uso da LFC, que é apenas uma codificação e não uma língua, exige tempo e investimento.

Diante de um cenário tão diverso de acesso à linguagem, reitero a necessidade de que se elabore uma estratégia de ensino finamente adaptada a cada caso, o que só é possível mediante um trabalho interdisciplinar, que congregue, pelo menos, os saberes da fonoaudiologia, da psicologia, da pedagogia, da linguística e das neurociências. Finalmente, entendo que o trabalho sobre as questões que nos coloca a aquisição da lectoescritura pelos surdos e o esforço empreendido para superar as dificuldades atuais podem ter um efeito benéfico para a teoria e prática do letramento, de modo geral, como explicitado na citação de Vanbrugghe que abre essa seção.

Ainda que a experiência dos surdos nos faça questionar o próprio conceito de letramento e sua ênfase sobre uma escrita padrão, é preciso insistir em melhor compreender o processo de aquisição da leitura e escrita dos surdos. Afinal, apesar da dificuldade, que, como vimos, não é localizada na surdez, mas na nossa incompreensão sobre esse processo, a escrita se torna um instrumento de aprendizagem da linguagem, posto que a torna mais acessível, tanto por sua natureza gráfica, quanto permanente. A leitura e a escrita podem ainda atuar como instrumentos de combate à discriminação e à perpetuação da desigualdade e de construção de si mesmo.

5 PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA BRASILEIRA SOBRE A SURDEZ

A análise da produção científica é uma etapa essencial para compreendermos como um determinado campo de pesquisa tem refletido sobre seus temas de interesse, ou como um dado tema tem sido abordado por diferentes campos. Ainda que uma pesquisa do tipo estado da arte não ofereça um retrato exaustivo de um campo ou tema, ela nos ajuda a identificar avanços, controvérsias, tendências e lacunas na produção do conhecimento. A expressão "estado da arte" é empregada com pelo menos dois sentidos: em referência àquilo que representa o que se tem de mais desenvolvido numa determinada área, técnica ou equipamento, ou como um panorama do conhecimento produzido em certo campo de estudo.

A utilização do termo arte faz referência à definição de Aristóteles para arte ou *téchne*, por isso também é usada a expressão estado da técnica. Segundo Aristóteles (1984, p.11): "[...] a arte aparece quando, de um complexo de noções experimentadas, se exprime um único juízo universal dos [casos] semelhantes." A arte seria, portanto, o conhecimento universal, em oposição ao conhecimento da experiência, que seria singular. Segundo Santoro (2006) a *téchne* se funda sobre o saber fazer, sobre um conhecimento que orienta uma produção, de modo que a arquitetura, a medicina, a olaria e a música, por exemplo, seriam todas definidas por Aristóteles como artes, ainda que hierarquizadas de modo diferente.

Em toda pesquisa é realizada a revisão de literatura sobre o tema em estudo. Esta revisão é muitas vezes definida como delimitação do estado da arte, ainda que não tenha a pretensão de esgotar o tema em questão, já que, para Sampieri, Collado e Lucio (2006), a revisão de literatura tem um caráter seletivo. Porém, para além de uma etapa da pesquisa científica, a definição do estado da arte tem se tornado uma metodologia de pesquisa em si mesma (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Romanowski e Ens (2006) definem as pesquisas de estado da arte como um mapeamento do conhecimento já produzido sobre um tema, de modo a descrevê-lo, mas também a identificar lacunas que apontem para a realização de novos estudos.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), "Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada "estado da arte", recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções", enquanto os estudos que abordam apenas uma parte das publicações, seriam definidos como "estado do conhecimento" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40). Picheth (2007), por sua vez,

apresenta essas duas denominações como sinônimos, não reconhecendo a distinção proposta por Romanowski e Ens (2006). Para ela (PICHETH, 2007), o que define uma pesquisa como sendo do tipo estado da arte é a utilização do material bibliográfico como fonte e sua leitura a partir de unidades de análise específicas, que vão de questões mais gerais, como autor, ano, local de publicação e etc, para questões mais dependentes dos objetivos do estudo, incluindo a análise da metodologia, do referencial teórico e dos temas privilegiados, entre outras.

Ferreira (2002) entende esses diferentes níveis de análise como dois momentos nas pesquisas de estado da arte: um primeiro de identificação e descrição da produção segundo aspectos bibliográficos, logo, que responda a questões do tipo quando, onde e quem, e; um segundo momento em que a história da produção é analisada para se identificar "tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas" (FERREIRA, 2002, p. 265), respondendo a questões do tipo o quê e como. Portanto, as pesquisas do tipo estado da arte lidam tanto com dados quantitativos quanto qualitativos.

Há ainda um terceiro momento, crucial a este tipo de pesquisa, cronologicamente anterior aos descritos por Ferreira (2002): o processo de recuperação e seleção dos trabalhos que constituirão o *corpus* da pesquisa. Nesta etapa, um aspecto muito importante a ser analisado é a identificação dos descritores. Ao contrário das palavras-chave, que podem ser escolhidas livremente pelo pesquisador, os descritores são definidos por especialistas para compor catálogos com sua descrição, origem, significados e relações com outros descritores (GISMONDI, [200?]). As diferentes bases de dados utilizam diferentes catálogos de descritores, cuja seleção, por si só, demanda uma aproximação teórica ao tema, uma vez que o pesquisador deve ser capaz de identificar as palavras que melhor descrevem o assunto em estudo. Um dos objetivos do uso de descritores é melhorar a eficiência das buscas, que será tanto maior quanto se estabeleça o hábito, entre os pesquisadores, de selecionar as palavras-chave entre os descritores catalogados e indexados nas bases de dados.

Os critérios de inclusão do material devem ter uma definição precisa e justificada pelos objetivos da pesquisa e referencial teórico adotado. Ainda assim, a seleção obedece à lógica da redução. Portanto será sempre passível de críticas quanto ao que foi incluído e excluído da análise. Ao pesquisador, cabe reconhecer essas limitações e refletir sobre suas possíveis consequências, o que norteará as conclusões construídas a partir do material selecionado.

Ainda, é preciso definir se cada obra será analisada em sua totalidade ou parcialmente. Algumas pesquisas do tipo estado da arte, por exemplo, se baseiam na análise apenas dos resumos dos artigos, dissertações ou teses. Como bem chama atenção Ferreira (2002) a

análise de um conjunto de resumos sobre determinado tema, nos fornece apenas **uma** história sobre a produção acadêmica, não **a** história. Essa afirmação se deve não só à multiplicidade de resumos localizados para uma mesma obra, mas também ao fato de que toda pesquisa é realizada por um, ou mais de um, pesquisador e, mesmo em um trabalho aparentemente objetivo como este, sua subjetividade deve ser levada em conta, posto que há sempre escolhas em jogo. Não é imprudente estender essa compreensão também para as pesquisas que tratam das obras completas, uma vez que o resultado será uma versão possível do desenvolvimento de um dado campo ou tema, sempre marcada pelas escolhas dos pesquisadores.

Em 2008, Bisol, Simioni e Sperb, no artigo *Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez*, identificaram e analisaram 34 artigos sobre surdez, publicados entre 1995 e 2005. O trabalho realizado pelas autoras apresenta um panorama bastante representativo e útil do que pensaram e fizeram os psicólogos brasileiros que atuam e pesquisam sobre surdos, ao longo de pouco mais de uma década. Visando verificar o que se passou nos anos que sucederam este estudo, o presente trabalho identifica e analisa artigos sobre o tema produzidos por psicólogas³⁶ brasileiras entre 2006 e 2016, empregando estratégias, critérios e categorias de análise próximos aos empregados nesse trabalho inicial citado.

Quatro outros artigos também serviram como base para a elaboração desta pesquisa: o trabalho de Goiten e Cia (2011), em que realizam uma revisão das publicações em revistas da área de psicologia acerca das interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais; o artigo de Nunes, Braun e Walter (2011), que analisa os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) 15 de Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre procedimentos e recursos de ensino destinados a alunos com deficiência; o mapeamento realizado por Ramos e Zaniolo (2014) das tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a educação de surdos, e; o artigo de Azevedo, Giroto e Santana (2015), que traz uma revisão da produção científica sobre a surdez, a partir da análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, entre 1992 e 2013. Vejamos as principais contribuições de cada um deles, no que diz respeito ao escopo desta revisão.

³⁶ Para marcar a expressiva prevalência de mulheres que se dedicam ao tema, opto por utilizar o feminino.

5.1 REFERENCIAL EMPÍRICO

Goiten e Cia (2011) realizam uma revisão de literatura sustentada na importância das relações familiares para o desenvolvimento das crianças, com ou sem Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Além disso, recuperam o delicado processo de luto que se desenrola quando do nascimento de um filho com deficiência, marcando a dinâmica familiar e transformando seus valores e expectativas. Os 17 estudos empíricos analisados foram publicados entre 1999 e 2008, em revistas indexadas na área de Psicologia, e versam sobre diferentes aspectos das interações entre as crianças com NEE e suas famílias, bem como tratam das possíveis implicações dessas interações para o seu desenvolvimento.

Para composição do *corpus* de pesquisa, foram consultadas as bases de dados LILACS, Scielo e Periódicos Capes, com os descritores: famílias de crianças com deficiência, necessidades educacionais especiais, família, relações familiares e irmãos. Os artigos se distribuíram em nove periódicos e predominou a revisão de literatura (10 artigos) como técnica de coleta de dados. Por revisão de literatura entende-se artigos que não trazem uma pesquisa empírica ou relato de caso ou experiência.

As autoras classificaram os artigos em 05 categorias temáticas: deficiência intelectual (06 artigos), deficiência auditiva (04 artigos), deficiências (03 artigos), autismo (03 artigos) e superdotação (01 artigo). Os subtemas identificados na categoria deficiência auditiva, a segunda mais frequente, foram: 01. brincar entre mães e filhos e habilidades sociais; 02. importância da família; 03. vivências de mães de crianças com deficiência auditiva e sala de espera; 04. vivência do pai.

Para Goiten e Cia (2011) ainda são poucos os estudos que focam a família e cuidadores de pessoas com NEE. Em especial, elas reforçam que sabemos pouco sobre a participação dos pais, que têm, contudo, tido um envolvimento crescente na criação e rotina dos filhos. As autoras também pontuam a importância de se estudar sobre as relações fraternas nas famílias com um membro deficiente. Pelos estudos analisados até então, embora os irmãos de crianças com NEE não apresentem problemas significativos no seu desenvolvimento, relatam-se efeitos na sua sociabilidade.

Nunes et al. (2011) identificaram 37 trabalhos apresentados no GT15 de Educação Especial da ANPEd, entre 1996 e 2010, que tratam sobre processos de aprendizagem, técnicas de manejo de classe, interação professor-aluno, procedimentos, estratégias e recursos de ensino

empregados na educação do aluno com deficiência. Esses trabalhos representam 17% do total de 216 apresentados nas 15 reuniões ocorridas durante o referido período.

Os surdos foram a segunda população alvo mais frequente (12 trabalhos), sendo que a deficiência intelectual figura em primeiro lugar (17 trabalhos), tal como encontrado por Goiten e Cia (2011). As autoras (NUNES et al., 2011) apontam, entretanto, um decréscimo no número de produções sobre o tema, com cinco ocorrências no período entre 1996 e 2000, seis, entre 2001 e 2005 e apenas uma no último quinquênio pesquisado.

Os doze estudos sobre a surdez analisados têm como alicerce teórico os trabalhos de Vygotsky, Bakhtin e Skliar. As autoras identificam uma predominância inicial do paradigma oralista, depois da comunicação total e, em seguida, do bilinguismo. As questões abordadas giram, em geral, em torno da busca de soluções para as dificuldades de comunicação e de alfabetização dos alunos surdos. Nesses estudos, a indicação do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua do surdo foi unânime, bem como foi ressaltada sua importância para o processo de aquisição da leitura e escrita.

Já Ramos e Zaniolo (2014) quiseram identificar tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a educação de surdos a partir da análise de dissertações e teses sobre o tema. Para isso, usaram como fonte de dados o Banco de Teses da CAPES, adotando como descritor o termo “Educação de surdos” e delimitando o período entre 2005 e 2009. Esse levantamento chegou a 224 produções, restritas a 206, após análise dos resumos para verificar a pertinência temática.

Os dados bibliográficos foram submetidos à análise quantitativa, que mostrou um número crescente de produções no período, passando de 32 em 2005, para 59, em 2009. Os autores atribuem esse aumento não apenas ao interesse crescente pelo tema, mas ao próprio crescimento do sistema de pós-graduação em Educação. A maioria dos trabalhos (79,1%) foi realizada no âmbito de cursos de mestrado acadêmico, enquanto 16,5% foram teses de doutorado e o restante (4,4%) dissertações de mestrado profissional.

Foram identificadas produções em 17 estados brasileiros, sendo que o maior número se concentra no eixo Sul-Sudeste (150 ou 72,8%), com 65 trabalhos apenas no estado de São Paulo. Aqui, os autores chamam atenção não apenas para o maior número de programas de pós-graduação nessa região, mas também para a maior longevidade destes. A maior parte das produções se deu em programas de Educação (122) e apenas nove trabalhos foram realizados em programas de Psicologia.

Azevedo et al. (2015), por sua vez, tomaram a *Revista Brasileira de Educação Especial* como *locus* de coleta de dados para pensar sobre a produção científica na área da surdez. Foram analisados artigos publicados no periódico entre 1992 e 2013, resultando em 49 artigos selecionados. Além do tema, foi estabelecido como critério que o gênero do artigo representasse produção de conhecimento, ou seja, incluindo ensaios, revisão de literatura e relato de pesquisa, e excluindo relato de experiência, depoimentos, resenhas, notícias e reprodução de documentos oficiais. 88% dos artigos são relatos de pesquisa, 10% revisão de literatura e 2% ensaios. Os relatos de pesquisa foram divididos ainda em intervenção (28%), avaliação (53,5%) e descrição (18,5%).

Os artigos selecionados são, em sua maioria, escritos por dois (40,8%) ou mais autores (42,9%) com ênfase para a formação multidisciplinar dos agrupamentos, formados, principalmente, por pesquisadores das áreas de educação, fonoaudiologia e psicologia. Os psicólogos contam 26% dos autores, a terceira maior frequência. A análise temática levou à identificação de 11 categorias: *aparelho de amplificação sonora individual* (02); *abordagens terapêuticas/educacionais* (06), *ensino superior* (05), *papel da família e escola na inclusão* (06), *inclusão no ensino regular* (07), *letramento/surdez* (13), *percepção visual* (01), *sexualidade* (02), *avaliação da surdez e uso de testes e dança* (04), *formação de profissionais que trabalham com a surdez* (02) e *concepção sobre surdez* (01).

As autoras avaliam que o tema da surdez foi recorrentemente contemplado na revista, além de identificarem uma tendência de crescimento no número de artigos sobre isso. Azevedo et al. (2015) associam essa tendência às mudanças na legislação, que garantiu a educação bilíngue para os surdos, entre outros direitos. O número crescente de artigos que tratam da inclusão no ensino regular e no ensino superior pode retratar, segundo elas, a preocupação em analisar os efeitos dessas mudanças legais sobre as práticas educativas.

A ênfase na questão do letramento coincide com os achados de Nunes et al. (2011), que destacam a produção de estudos sobre a alfabetização no GT 15 da ANPEd. A presença relativa significativa de autores psicólogos nos artigos sobre surdez na *Revista Brasileira de Educação Especial* (AZEVEDO et al., 2015), por sua vez, contrasta com a pouca presença de programas de pós-graduação em psicologia na produção de dissertações e teses sobre educação de surdos (RAMOS; ZANIOLO, 2014).

Ainda sobre a participação da psicologia brasileira na produção científica sobre a surdez, a conclusão mais taxativa de Bisol et al. (2008) diz respeito, justamente, à sua incipiência, em que pese à ponderação das autoras sobre as limitações referentes ao método de seleção dos

artigos e à decisão de trabalhar apenas com artigos. Elas trazem, contudo, outras considerações bastante interessantes. Antes de abordá-las, apresento o método elaborado para a condução de seu estudo. Por sua maior semelhança à proposta da presente revisão, esse artigo será apresentado de forma mais detalhada.

Os descritores empregados por Bisol et al. (2008) para a identificação dos artigos foram: “surdo”, “surda”, “surdos”, “surdas”, “surdez”, “necessidades especiais” e “deficiência”. Foram consultadas as bases de dados SciELO e PsychINFO. As autoras realizaram ainda busca manual em periódicos das áreas de psicologia, educação e letras em bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Caxias do Sul. Revistas das áreas de psicologia, educação, letras e lingüística foram também pesquisadas, por título do periódico, uma vez que algumas delas não possuíam indexação nas bases de dados consultadas. A avaliação das revistas se baseou na lista divulgada, à época, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo sido incluídos artigos publicados em revistas com classificação A, B ou C. A temática foi avaliada, e foram incluídos aqueles com temas pertinentes à psicologia e áreas afins. Além disso, foram selecionados apenas artigos em que pelo menos um dos autores tivesse formação em psicologia. Os artigos selecionados foram analisados segundo três dimensões principais: quanto ao conceito de surdez assumido pelos autores, quanto à temática de maior interesse e quanto ao tipo de publicação.

O trabalho de Bisol et al (2008) baseia-se na compreensão de que duas correntes principais e opostas sobre a surdez são encontradas na psicologia e nas demais áreas que se ocupam do tema. A mais antiga, vinculada ao modelo médico, denominada modelo clínico-terapêutico, alinha-se a uma concepção da surdez como uma falha que deve ser reparada. Essa perspectiva se orienta para um conceito fixo de normalidade. Com isso, é uma tendência, neste modelo, serem atribuídas ao surdo desvantagens maturacionais, sejam elas de origem neurológica ou psicológica e a aquisição da linguagem oral costuma ser o principal foco das intervenções. Na psicologia, a concepção clínico-terapêutica foi dominante, especialmente, entre os anos 1950 e 1960, dando origem à Psicologia da Surdez, que atribuía ao surdo dificuldades de ordem motora, intelectual e comportamental (MARTIN-LAVAL, 1980; SOLÉ, 2005; BISOL et al., 2008).

Em oposição a esta corrente, surge o modelo socioantropológico, que se desenvolve em interface com os estudos culturais, as antropologias de grupos minoritários, políticas de educação, políticas identitárias, entre outros. Este modelo é proposto pelos Estudos Surdos.

Os Estudos Surdos que, na América Latina, têm como difusor mais conhecido o professor Carlos Skliar, sustentam a compreensão de que as discussões sobre a educação de surdos devem ser ampliadas para as diferentes dimensões da vida, extrapolando a construção de práticas educativas e materiais didáticos, e buscando deslindar os mecanismos de poder que subjazem a este processo.

Há, ainda, trabalhos que não se enquadram em nenhum desses modelos, embora não sejam considerados um terceiro modelo: são os trabalhos que se constroem a partir da teoria psicanalítica. Neste referencial, a surdez vai ser tomada a partir da forma como se inscreve na história do sujeito e daqueles com quem ele estabelece seus primeiros laços. Porém, embora a compreensão da surdez como marca constitutiva do sujeito parta da produção de sentido de cada um acerca de sua experiência, ela não nega o caráter social da vivência da deficiência.

Após a análise dos artigos selecionados, as autoras encontraram uma predominância da adoção do modelo socioantropológico, identificado em 24 dos 34 artigos, ao passo que o modelo clínico-terapêutico esteve presente em seis deles. Bisol et al. (2008) identificam a presença crescente do referencial psicanalítico, como alternativa aos dois modelos clássicos, presente em quatro artigos. Esses achados mostram, segundo as autoras, uma mudança no cenário da psicologia entre os anos 1950 e 1960, quando predominava a visão clínico-terapêutica, e podem mesmo apontar para uma superação da hegemonia desses dois modelos pelo surgimento de outros referenciais.

De fato, em 2010, Bisol e Sperb publicaram um artigo em que, amparadas pelas reflexões de Skliar, questionam a pertinência dos contrastes binários que tradicionalmente marcaram os discursos sobre a surdez. A psicanálise e os estudos de narrativa são discutidos, neste artigo, como possibilidades teóricas alternativas que podem contribuir para o campo (BISOL; SPERB, 2010). Sustentada por essa reflexão e pela percepção de um crescente esmaecimento dessas fronteiras nos trabalhos sobre a surdez, não incorporo essa categoria de análise ao presente trabalho. Uma vez que, na maior parte dos casos, a adoção de um ou outro modelo não é explicitada pelos autores, essa categorização seria feita por inferência a partir de alguns indícios de filiação, o que não seria possível sem incorrer, eu mesma, em reducionismos e simplificações que queremos evitar no campo de estudos sobre a surdez.

Com relação à temática de interesse, predominou o tema *Linguagem e língua*, com oito artigos, seguido de *Família*, com sete, *Desenvolvimento cognitivo*, com seis, *Constituição psíquica do sujeito surdo* e *Processo educativo*, com cinco cada, *Ideologia* e *Implante coclear*, com quatro cada, *Triagem sistemática de surdez* e *Musicoterapia*, com um artigo

cada. Ao contrário das outras, esta categorização admitia a inclusão do artigo em mais de um tema. Ainda que Goiten e Cia (2011) tenham enfatizado a pouca produção científica acerca da família das crianças com NEE, no âmbito específico da surdez e, principalmente, da produção em psicologia, essa é uma questão relativamente presente. No entanto, a ausência de estudos sobre o pai e sobre irmãos é sentida.

Bisol et al. (2008) apontam outros temas importantes ainda não abordados, ou pouco considerados, pelos psicólogos do país até então. Dentre suas considerações, cabe destacar a necessidade de estudos que se voltem para outras fases da vida, que não a infância e adolescência; a carência de estudos nacionais que se dediquem à validação de testes psicológicos, para o público surdo; a quase ausência de trabalhos que tratem da especificidade dos processos psicopatológicos e tratamento de surdos em situação de sofrimento psíquico; a urgência da inclusão, a exemplo de pesquisas norte-americanas, de discussões acerca de questões de saúde pública, como o desenvolvimento de programas de informação e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis que sejam acessíveis ao público surdo.

No tocante ao tipo de publicação, houve um equilíbrio entre os artigos de revisão de literatura e de relato de pesquisa empírica, totalizando 15 e 16 artigos, respectivamente. Estes últimos foram ainda classificados em qualitativos e quantitativos (sete e oito artigos, respectivamente), sendo que um artigo se define como qualiquantitativo exploratório-descritivo. Dentre os relatos qualitativos há uma predominância do estudo de caso (cinco). As autoras chamam atenção para o pequeno tamanho das amostras pesquisadas nos estudos quantitativos, o que, dizem elas, corrobora a literatura internacional, que aponta como causa a baixa incidência de surdez na população e a heterogeneidade da população surda. Os três artigos restantes foram classificados como relato de experiência.

5.2 MÉTODO E RESULTADOS

Para a presente revisão, foram empregados os mesmos descritores utilizados por Bisol et al. (2008) a partir da consulta à base de dados Scielo. A Tabela 1, abaixo, traz o número de artigos encontrados por descritor. A busca manual em biblioteca foi relevante para as autoras, uma vez que não dispunham de um limite inicial de data de publicação. No entanto, para essa revisão, que tem como data inicial o ano de 2006, ela foi considerada dispensável. Mesmo as autoras destacam o caráter limitado dessa busca, realizada em apenas duas bibliotecas, como explicitado anteriormente.

A filtragem temática foi realizada, inicialmente, pela análise do título. Quando este não permitia uma análise conclusiva, foi feita a leitura do resumo ou, persistindo a dúvida, o acesso ao artigo. A maior parte daqueles eliminados nesta etapa estava indexada ao descritor deficiência, mais genérico que os outros e para o qual a ocorrência foi bem mais frequente.

Tabela 1 Número de artigos encontrados por descritor

DESCRITOR	2006-2016	APÓS ANÁLISE DO TÍTULO
Surdo	72	68
Surda	62	58
Surdos	207	191
Surdas	82	72
Surdez	291	256
Necessidades especiais	02	1
Deficiência	2292	552
TOTAL	3008	1198

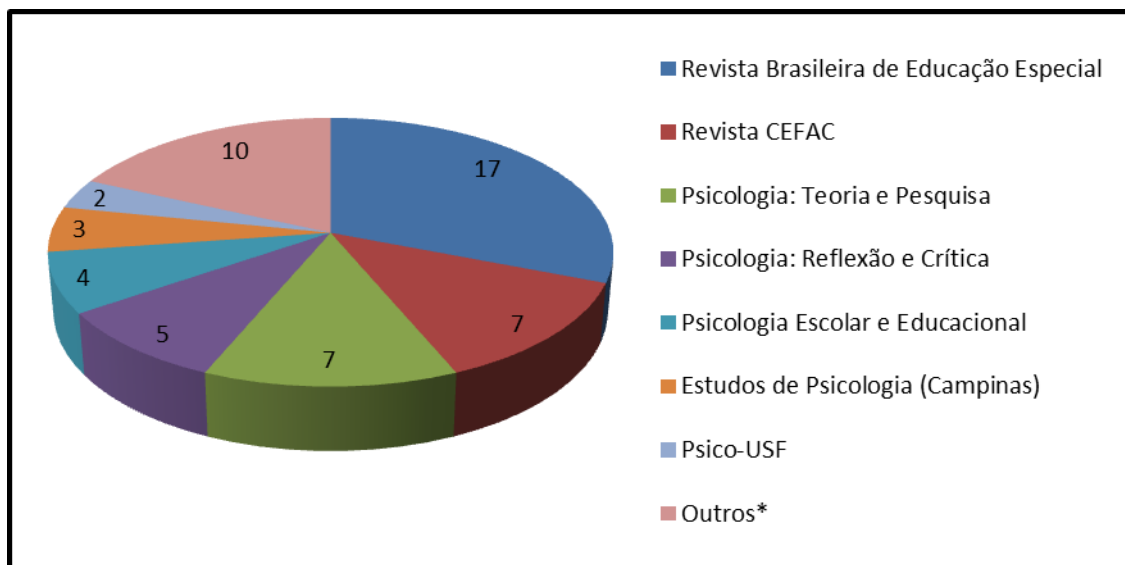
Em seguida, os artigos foram filtrados por periódico. Foram incluídos os periódicos classificados como A e B, para a área de Psicologia, uma vez que a classificação C passou a designar “publicações que não atendem os requisitos mínimos da área” (BRASIL, 2015, p. 6). Ao final, restaram 548 artigos que foram, então, filtrados por formação dos autores. Como em Bisol et al. (2008), foram incluídos artigos em que pelo menos um dos autores tivesse formação em psicologia, totalizando 172. Quando essa informação não estava disponível nas notas do artigo, ou deixava margem para dúvidas, foi feita a busca do Currículo Lattes de cada autor. Após nova análise temática, foram selecionados 55 artigos para serem analisados segundo as categorias propostas (APÊNDICE B). A análise produziu dados quantitativos de frequência, porém uma análise qualitativa global do conteúdo dos artigos também foi contemplada.

5.2.1 Artigos selecionados

Os 55 artigos selecionados estão distribuídos em 17 periódicos (Gráfico 1, abaixo), em sua maioria da área de Psicologia (10 títulos, com 26 artigos), mas também das áreas de Educação (02 títulos, com 18 artigos), Motricidade Oro-facial (01 título, com 07 artigos), Neurologia, Neuropsiquiatria, Pediatria e Saúde Coletiva (01 título, com 01 artigo, cada). A Revista

Brasileira de Educação Especial é a que figura com mais artigos, ressaltando sua importância para o campo, como salientado por Azevedo et al. (2015).

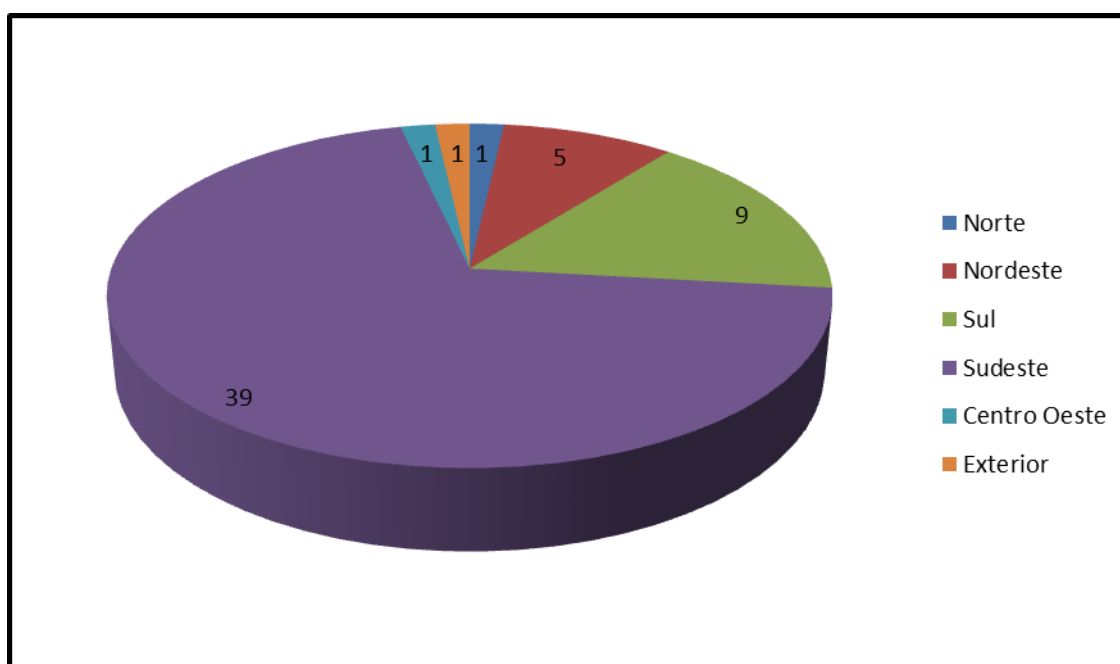
Gráfico 1 Número de artigos por periódico.



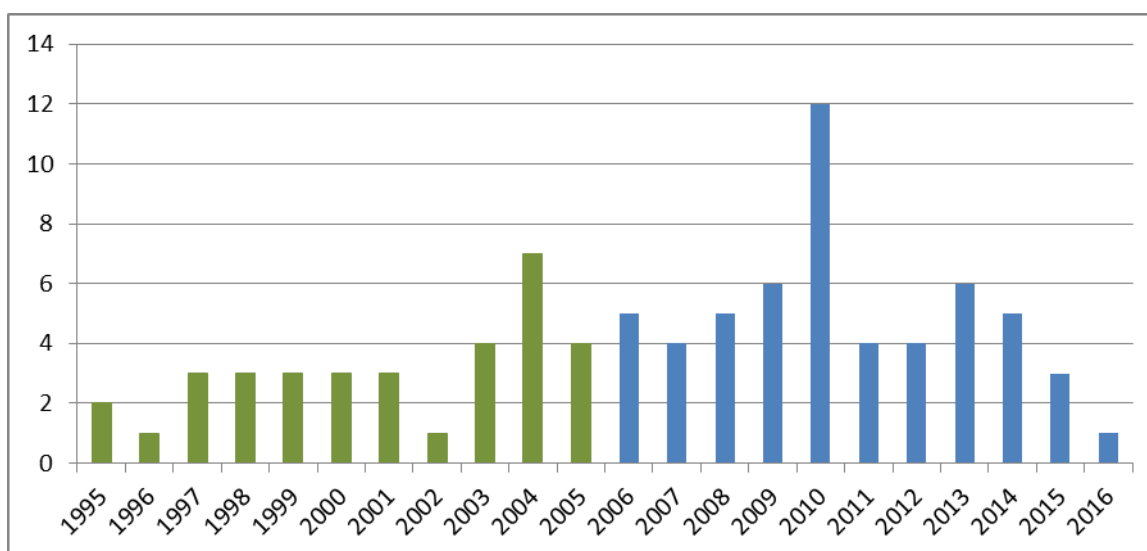
*A categoria 'Outros' agrupa os periódicos que figuram com apenas um artigo cada.

Com relação à localização geográfica das instituições a que se filiam as autoras, temos uma concentração na região sudeste (39 artigos), seguida da região sul (09 artigos), coincidindo com os achados de Ramos e Zaniolo (2014), acerca da produção de dissertações e teses sobre a educação de surdos. As mesmas hipóteses explicativas levantadas pelas autoras podem ser retomadas aqui. O Gráfico 02, abaixo, mostra essa distribuição. Em dois artigos há autoras de mais de uma região.

Para um período igual de tempo ao analisado por Bisol et al. (2008), observamos um aumento significativo no número de artigos encontrados (de 34 para 55). Isso pode indicar uma tendência de aumento do interesse das psicólogas na compreensão da surdez, como ilustrado no Gráfico 3, mais adiante. Porém não se pode ignorar o efeito do avanço dos mecanismos de divulgação pelo predomínio de publicações online, o que vem tornando mais fácil o acesso à produção científica. Observamos uma tendência de aumento na frequência de artigos a partir de 2003, culminando com a publicação de 12 artigos somente em 2010. Após esse ano, no entanto, há uma queda na frequência de publicações. A ocorrência de apenas um artigo no ano de 2016 pode se dever a uma demora na disponibilização das publicações na plataforma Scielo, uma vez que a última pesquisa foi realizada nos primeiros dias de janeiro de 2017.

Gráfico 2 Número de artigos por região da instituição das autoras

Como hipotetizam Azevedo et al. (2015), a promulgação de importantes leis acerca da inclusão escolar dos surdos pode ter impulsionado a produção científica sobre o tema. As autoras ressaltam a Lei 10.436, de 2002, que reconhece e oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o Decreto 5.626, de 2005, que regulamenta essa lei. A análise dos temas privilegiados pode nos ajudar a pensar sobre a variação da frequência de artigos ao longo dos anos.

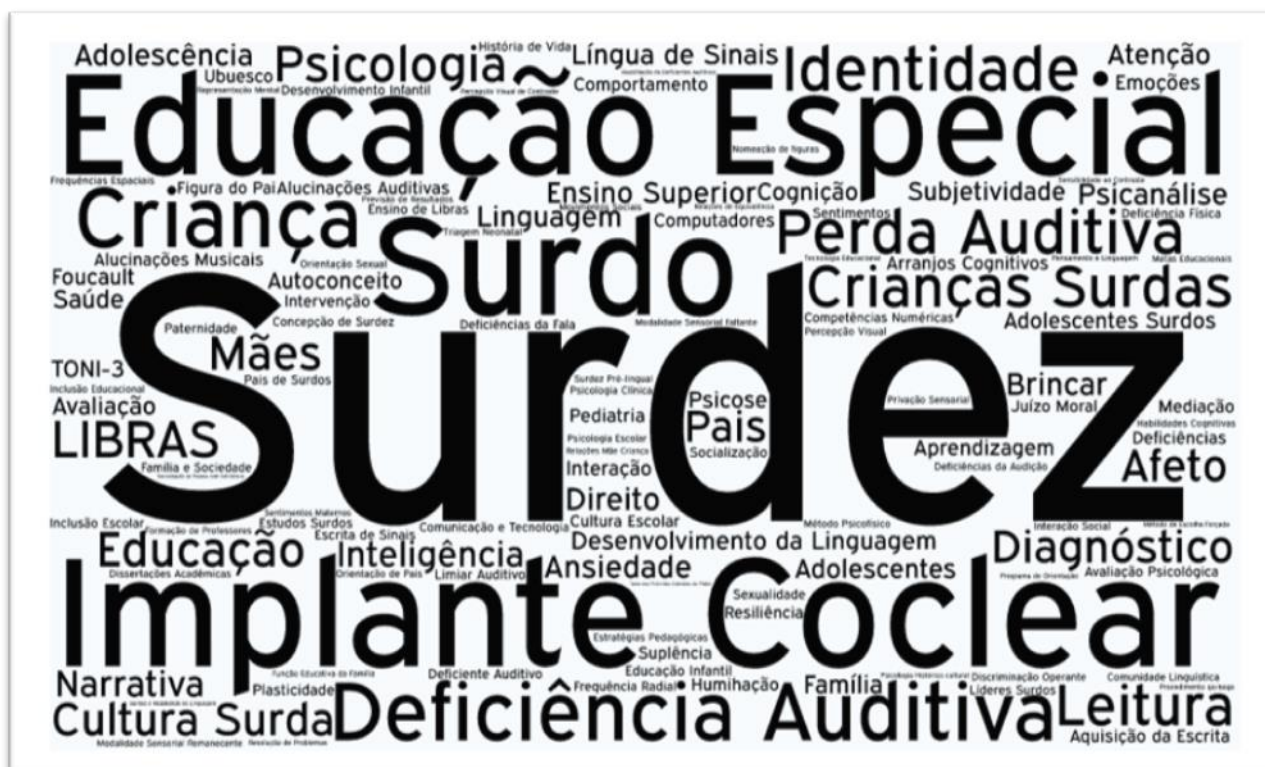
Gráfico 3 Artigos analisados entre os anos de 1995 e 2016.

Fonte: Gráfico produzido a partir dos dados encontrados por Bisol et al. (2008), para os anos de 1995 a 2005, e dos dados encontrados pela autora da presente pesquisa, para os anos de 2006 a 2016.

5.2.2 Análise temática

Há uma grande variedade temática no interior do campo da surdez. Para descrever seus artigos, as autoras dos artigos analisados fizeram uso de 128 palavras-chave diferentes, sendo que surdez, educação especial, implante coclear e deficiência auditiva foram as mais frequentes. A nuvem de palavras abaixo (Figura 4) ilustra a multiplicidade de temas e áreas de conhecimento envolvidas no estudo da surdez. A área ocupada por cada palavra é proporcional à frequência com que foi empregada.

Figura 4 Nuvem de palavras gerada a partir das palavras-chave dos artigos analisados



No trabalho de Bisol et al. (2008), nove categorias temáticas foram identificadas para destacar os temas de interesse centrais aos artigos analisados. Cada artigo poderia se enquadrar em mais de uma categoria. Para a presente revisão, parti das mesmas categorias, porém, foi necessário acrescentar quatro outras temáticas.

Quando possível, utilizei os rótulos empregados por Azevedo et al. (2015). Em boa medida, houve uma coincidência nos temas identificados por Bisol et al. (2008) e por Azevedo et al. (2015), mesmo quando a escolha do nome da categoria foi diferente; a exemplo de *Ideologia* e *Concepção sobre surdez* ou, ainda, dos temas *Inclusão da criança com surdez no ensino regular*, *Letramento e surdez* e *Surdez e acesso ao ensino superior*, identificados por Azevedo et al. (2015) e que em Bisol et al. (2008) estão integradas na categoria *Processos educativos*.

A Tabela 2, abaixo, traz a ocorrência dos temas em Bisol et al. (2008) e na presente revisão.

As categorias finais e respectivas frequências foram *Família* (14 artigos), *Linguagem e língua* (11 artigos), *Ideologia* (10 artigos), *Processo educativo* (10 artigos), *Implante coclear* (09 artigos), *Desenvolvimento cognitivo* (08 artigos), *Avaliação psicológica* (07 artigos), *Constituição psíquica do sujeito surdo* (06 artigos), *Socialização* (06 artigos), *Triagem sistemática de surdez* (05 artigos), *Formação de profissionais que trabalham com surdos* (04 artigos). Na categoria *Processo educativo* é possível identificar os três subconjuntos de temas apontados por Azevedo et al. (2015): *Inclusão escolar* (04), *Letramento* (03) e *Ensino Superior* (02). Passemos à descrição dos artigos por categoria.

Tabela 2 Temática de interesse dos artigos analisados

Tema	1995-2005	2006-2016	Total
Família	07	14	21
Linguagem e Língua	08	11	19
Ideologia	04	10	14
Processo educativo	05	10	15
Inclusão Escolar		05	
Letramento		03	
Ensino Superior		02	
Implante coclear	04	09	13
Desenvolvimento cognitivo	06	08	14
Avaliação psicológica	-	07	07
Constituição psíquica	05	06	11
Socialização	-	06	06
Triagem/Diagnóstico	01	05	06
Formação	-	04	04
Musicoterapia	01	-	01

Fonte: Tabela produzida a partir dos dados encontrados por Bisol et al. (2008), para os anos de 1995 a 2005, e dados encontrados pela autora da presente pesquisa, para os anos de 2006 a 2016.

Família e Triagem sistemática da surdez (e Diagnóstico)

Categoria mais frequente, *Família* ultrapassou o tema *Linguagem e Língua*, mais comum no estudo de Bisol et al. (2008). O maior entrecruzamento se deu com a categoria *Triagem*, 05 artigos, ou seja, todos os que foram classificados nessa categoria. Por esse motivo, ambas foram agrupadas nessa apresentação. Essa prevalência coaduna com as afirmações de Goiten e Cia (2011) acerca da importância atribuída por esses estudos à família de crianças com deficiência para seu desenvolvimento, mas, de certa forma, contradizem sua conclusão de a preocupação com o tema ser ainda escassa. A maior parte dos artigos trata especificamente da mãe (09), três tratam da família em geral e 02 tratam do pai. Nenhum artigo se ocupa especificamente das relações fraternas.

Ainda sobre o processo de diagnóstico, o termo *Triagem*, escolhido por Bisol et al. (2008), embora esteja de acordo com a prática atual que preconiza a triagem auditiva neonatal universal, pode passar a falsa impressão de que esse procedimento seja breve. De fato, mesmo com a consolidação das políticas de diagnóstico precoce da perda auditiva em curso no Brasil, o processo pode levar alguns meses. Além disso, os efeitos do diagnóstico sobre a família e o próprio surdo e o trabalho de elaboração acerca dessa condição podem se estender por anos. A presença de psicólogas nas equipes de triagem e de primeiros encaminhamentos não é a regra, embora a leitura dos artigos selecionados demonstre a importância da participação dessa profissional.

O primeiro artigo a figurar na categoria *Família* (também presente na categoria *Constituição psíquica*) é o de Canho, Neme e Yamada (2006), no qual as autoras analisam a participação dos pais na reabilitação de seus filhos surdos, com foco nos sentimentos e mecanismos de defesa envolvidos nesse processo. O artigo tem como mérito trazer à cena a figura paterna, uma vez que, como vimos, estudos que têm como participantes as mães são mais frequentes. Cortelo e Françoze (2014) também ressaltam a importância do pai para a constituição subjetiva dos filhos e destacam as mudanças recentes na vivência da paternidade. Os autores reforçam essa importância em particular no caso de crianças com deficiência, que muitas vezes demandam cuidados específicos, mais desgastantes. Eles investigam os sentimentos, os recursos internos e as capacidades de enfrentamento empregadas por pais desde a suspeita da surdez até o processo de reabilitação. O acompanhamento profissional, além do tempo e da convivência com a criança, são fatores que contribuem para o processo de elaboração do diagnóstico e aceitação do filho. Esse artigo também foi classificado na categoria *Triagem*.

Silva, Pereira e Zanolli (2007), por sua vez, analisam a relação entre a concepção de surdez de mães ouvintes de filhos surdos e a modalidade de linguagem empregada preferencialmente por estas e por seus filhos (também incluído na categoria *Linguagem e Língua*). As mesmas autoras têm outro artigo publicado em 2008, fruto do mesmo estudo (SILVA et al., 2008). Nele são analisados os relatos das mães acerca do momento do diagnóstico da surdez de seus filhos. As autoras ressaltam a importância de apoio adequado às famílias neste momento. Mais tarde Silva et al. (2012) voltam a enfatizar a importância e complexidade dos momentos iniciais das famílias diante do diagnóstico de perda auditiva de um filho. Neste artigo, elas relatam sua tentativa de compreender a vivência e os significados construídos por mães entre a suspeita diagnóstica e o encaminhamento para as primeiras condutas. Entre as mães que participaram do estudo, há relatos de diagnóstico tardio, pela falta de atenção dos médicos às

suspeitas da família. Em outros casos, mesmo com o diagnóstico precoce, houve demora no encaminhamento e inadequação no acolhimento e orientação aos pais. As autoras ponderam que as condições sociais, culturais e emocionais das mães devem ser consideradas pelos profissionais para orientar sua conduta nesse momento. Esses dois últimos artigos estão classificados também em *Triagem*.

Também embasadas na importância do diagnóstico precoce da surdez e subsequente orientação às famílias e diante dos altos índices de evasão durante esse processo, Tochetto et al. (2008) investigam o conhecimento e sentimentos das mães à respeito da Triagem Auditiva Neonatal (TAN). As participantes demonstraram conhecimento adequado sobre a triagem, além de expressarem sentimentos predominantemente positivos (alegria, bom humor, cautela, confiança, relaxamento e tranquilidade), sobre os negativos (ansiedade, desconfiança, insegurança, medo, negativismo e tensão). Esse, e outros estudos citados, relacionam positivamente a qualidade da informação e os sentimentos sobre a triagem. Os sentimentos positivos também se relacionam à crença de que os filhos não têm perda auditiva. Além desse, o último artigo que figura simultaneamente nas categorias *Família e Triagem* é o de Palamin et al. (2014), em que avaliam os efeitos de uma intervenção psicológica de aconselhamento e orientação sobre a ansiedade de mães diante do diagnóstico de deficiência auditiva de seus filhos. O Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) foi aplicado antes e depois da intervenção e os resultados mostraram redução no nível de ansiedade, tanto na dimensão Estado, quanto na dimensão Traço, porém com ênfase na primeira. A diminuição da ansiedade foi mais expressiva entre as mães casadas, na faixa-etária entre 21 e 30 anos, de classificação socioeconômica baixa superior, com ensino fundamental incompleto, com filhos do sexo masculino e com perda auditiva profunda bilateral.

Villas Boas, Rodrigues e Yamada (2006) tratam da relação entre os estilos de interação dos pais e o desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança com perda auditiva e reforçam a importância de que os pais sejam orientados acerca das necessidades e possibilidades comunicativas da criança com perda auditiva. As autoras apresentam um estudo de caso sobre uma intervenção para favorecer a qualidade da comunicação entre uma mãe e sua filha usuária de implante coclear (também na categoria *Língua e Linguagem*). Também com foco na mãe, Domingues, Motti e Palamin (2008) retomam a noção de que o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio e discutem os efeitos que a privação sensorial decorrente da perda auditiva pode imprimir a esse processo. O estudo apresentado mira na relação da criança com a mãe e reforça o papel do brincar para o

desenvolvimento infantil. As autoras concordam com Villas Boas et al. (2006) sobre a necessidade de orientação sistemática aos pais de crianças com deficiência auditiva, no sentido de construir interações mais favoráveis. Esse artigo também foi classificado em *Socialização*.

Dois outros artigos também tratam da interface entre *Família e Socialização*: o de Bolsoni-Silva et al. (2010) e o de Freitas e Magalhães (2013). Bolsoni-Silva et al. (2010) conduziram uma investigação sobre a relação entre práticas parentais e habilidades sociais e problemas de comportamento em crianças com deficiência auditiva. Estas crianças foram comparadas pelas autoras com crianças com distúrbio de linguagem e com um grupo denominado não-clínico. Com relação ao primeiro, as crianças com perda auditiva apresentam menos características positivas de interação, porém, menos problemas de comportamento. Com relação ao grupo não-clínico, crianças com deficiência auditiva e suas mães são menos habilidosas e interações sociais positivas acontecem em menor número. Porém o total negativo (somatória de práticas parentais negativas, frequência negativa de Habilidades Sociais Educativas – Parentais e problemas de comportamento), foi mais elevado para o grupo não-clínico.

Já Freitas e Magalhães (2013) realizam uma pesquisa com mães de crianças surdas para identificar suas metas de socialização e as expectativas para o futuro dos filhos e conhecer o modelo de criação por elas utilizado. As metas de socialização mais evocadas (Expectativas Sociais; Bom comportamento) coincidem com estudos anteriores realizados com mães de crianças ouvintes residentes na mesma cidade, em que predominam metas correspondentes às expectativas sociais. As estratégias de socialização mais citadas foram do tipo centradas em si (quando a mãe se sente responsável pelo alcance das metas), com ênfase nos aspectos cognitivos. Nesse quesito, as mães estudadas diferem das mães de ouvintes de sua cidade, que apresentaram mais estratégias centradas no contexto.

Dois artigos focam a orientação aos pais. Motti e Pardo (2010) tratam da importância da orientação aos pais desde o momento do diagnóstico da deficiência auditiva até os momentos de decisão e estimulação que se seguem. Diante das frequentes dificuldades pessoais e materiais de acesso a acompanhamentos adequados, as autoras elaboraram um programa educativo de orientação não presencial para pais de crianças com deficiência auditiva. Esse programa é apresentado e discutido no artigo, tendo sido avaliado de forma bastante positiva pelas famílias envolvidas no estudo.

Yamanaka et al. (2010) analisam a informação de pais sobre o implante coclear (também classificado nessa categoria) e suas expectativas quanto ao futuro de seus filhos, então em

processo de triagem para a indicação ou não da implantação. As entrevistas realizadas mostram a dificuldade dos pais em compreender, de imediato, todas as informações que envolvem a realização do implante e o processo de reabilitação. As autoras ressaltam, ainda, a importância de que os profissionais saibam lidar com as altas expectativas dos pais sobre o procedimento. Para elas, a escolha dos pais é marcada por sua concepção de surdez.

Finalmente, numa perspectiva bem diferente dos outros artigos, Bremm e Bisol (2008), analisam a narrativa de adolescentes surdos, filhos de pais ouvintes, buscando compreender as especificidades que a surdez imprime no reconhecimento de si e do outro, no contexto familiar (por isso também incluso na categoria *Constituição psíquica*). Os autores também defendem a importância de uma intervenção familiar precoce, porém ressaltam a importância do contato com outros surdos, que permitam criar uma rede de apoio para os pais ouvintes e favorecer a construção identitária dos jovens.

Linguagem e Língua

O tema *Linguagem e língua* é o segundo mais frequente (11 artigos), o que considero previsível, na medida em que este é um aspecto fundamental ao estudo da surdez, que está em interface com várias outras temáticas. Como ilustração tomo o fato de que todos os artigos aqui classificados estão também em outras categorias. Dois deles foram descritos no item anterior: Villas Boas et al. (2006) e Silva et al. (2007).

Dois artigos desse grupo fazem intersecção com a categoria *Ideologia*. A questão da linguagem e da língua é um tema central na discussão sobre a concepção da surdez e sua identidade linguística. Lopes e Leite (2011) realizaram entrevistas com surdos usuários de LIBRAS para identificar suas concepções de surdez e seu autoconceito, como sinalizadores. A hipótese das autoras é a de que essas concepções diferem das concepções da sociedade e mesmo da família dos surdos. Segundo elas, as entrevistas mostraram que as concepções de surdez são multifacetadas e não conformadas a modelos pré-estabelecidos. Para os entrevistados, a aprendizagem da LIBRAS se configurou como possibilidade de autoafirmação. Nóbrega et al. (2012), por sua vez, fizeram uso de grupo focal para acessar e compreender as representações que uma comunidade de surdos usuários de LIBRAS constrói sobre sua própria surdez e sobre as intervenções no campo da saúde que lhes são dirigidas. Os autores se perguntam sobre como os serviços e profissionais de saúde, tradicionalmente

afiliados a uma visão biomédica da surdez, podem encontrar formas de se relacionar com os surdos, considerando sua heterogeneidade e o caráter subjetivo e cultural da surdez.

Por outro lado, três artigos vão tratar da relação entre *Linguagem e Língua* e o *Implante Coclear*, fazendo parte dessas duas categorias. Fortunato, Bevilacqua e Costa (2009) avaliam a expressão verbal de crianças surdas usuárias de implante coclear em comparação com crianças ouvintes da mesma faixa etária. As crianças implantadas obtiveram desempenho inferior às ouvintes. As autoras argumentam que o tempo reduzido de uso de implante pelas crianças pesquisadas pode ter interferido de forma negativa, uma vez que pesquisas anteriores demonstraram que o tempo de implantação se relaciona positivamente à competência de fala. Além disso, foi detectada a influência do tempo de privação auditiva, corroborando outros achados. Cabe ressaltar que a escala utilizada (Escala de Expressão da Reynell Developmental Language Scales – RDLS) não havia sido adaptada e padronizada para crianças brasileiras no momento do estudo. O desempenho das crianças ouvintes foi tomado como padrão de normalidade. As mesmas autoras, (Fortunato) Queiroz, Bevilacqua e Costa (2010) relatam seu estudo longitudinal realizado com crianças implantadas acerca da evolução da compreensão verbal. Todas as crianças apresentaram melhoras crescentes e a variável tempo de implantação se mostrou relacionada positivamente à compreensão verbal.

Anastácio-Pessan et al. (2015) investigaram se o controle exercido pela palavra impressa sobre a vocalização de crianças implantadas se estende para a capacidade de nomeação de figura, uma vez fortalecida a rede de relações condicionadas entre palavra ditada e figura, palavra ditada e palavra impressa e sílaba ditada e sílaba impressa. Os resultados positivos podem ajudar no sentido de favorecer a produção de fala em crianças com deficiência auditiva, usuárias de implante coclear. Vale ressaltar que a fonoaudióloga Maria Cecília Bevilacqua é também coautora desse último artigo.

Os quatro últimos artigos dessa categoria têm a LIBRAS como foco de investigação. Capovilla et al. (2006) explicitam a relação entre a língua de sinais e a leitura e escrita pelo surdo. O estudo apresenta a normatização e validação da segunda versão do instrumento Teste de Nomeação de Figuras por Escolha, TNF 2.1 - Escolha (também incluído nas categorias *Avaliação psicológica* e *Letramento*). Os autores apontam a necessidade de elaboração de estratégias de alfabetização e ensino mais eficazes. Já Fávero e Pimenta (2006) exploram a clássica relação entre pensamento e linguagem, no âmbito da resolução de problemas matemáticos (também incluído na categoria *Desenvolvimento cognitivo*). As autoras, assim como Capovilla et al. (2006), defendem o uso da LIBRAS como instrumento de mediação

semiótica.

Bonfim e Souza (2010) ressaltam a importância da mediação para a aquisição da linguagem e construção do conhecimento. As autoras relatam uma intervenção realizada com professoras de surdos, com o objetivo de melhorar a aquisição da linguagem dos alunos e ampliar as Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM). Para as autoras, o sucesso da intervenção foi atestado pela comparação entre as observações anteriores e posteriores e pelo relato das mães sobre a evolução de linguagem e socialização de seus filhos. Esse artigo também foi classificado como *Formação de profissionais*.

Embasadas nas teorizações de Vygotski acerca do desenvolvimento humano, Marques, Barroco e Silva (2013) se perguntam se o ensino da LIBRAS não teria efeitos benéficos também para crianças ouvintes. As autoras discutem a importância da aquisição de uma linguagem e sua interdependência com o desenvolvimento do pensamento e caracterizam a LIBRAS como um instrumento psicológico capaz de mediar a relação da criança surda com o meio e de conduzi-la no seu processo de humanização plena. Elas trazem a ideia de compensação, defendida por Vygotski e sua prescrição de que o foco da educação deve ser nas potencialidades e não nos defeitos. Esse artigo também faz parte do subgrupo *Inclusão escolar*, da categoria *Processos educativos*.

Ideologia

Foram incluídos nessa categoria artigos que trazem uma discussão mais aprofundada acerca das construções sociais sobre a surdez e se dedicam a compreender seus efeitos sobre a vida dos surdos. Dez artigos fazem parte dessa categoria, sendo que dois fazem relação com as questões da linguagem, já tendo sido descritos acima (LOPES; LEITE, 2011; NÓBREGA et al. 2012). Outra interface recorrente foi com artigos classificados em *Processos educativos*: Cruz e Dias (2009), Angelucci e Luz (2010) e Nunes et al. (2015).

Cruz e Dias (2009) tratam da trajetória de estudantes surdos no ensino superior. Neste artigo, as dificuldades enfrentadas por esses jovens, no contexto universitário, são analisadas à luz do paradigma sócio-antropológico e a história de educação dos surdos é retomada. Os autores apostam que uma escola bilingue e multicultural é condição para a superação dessas dificuldades.

Angelucci e Luz (2010) compreendem a escola como lugar de produção e reprodução das relações sociais, logo espaço de subjetivação. Os autores buscam identificar as contribuições

que a Psicologia, em particular a Psicologia Escolar, pode trazer para se pensar a Educação Inclusiva, com respeito à diversidade e com vistas à desobjetificação do sujeito surdo e despatologização da surdez.

Nunes et al. (2015) discutem a questão da inclusão escolar do surdo a partir de uma retomada das principais construções sociais acerca da surdez e da educação de surdos. Para as autoras, a educação inclusiva, embora amplamente sustentada em documentos e leis, ainda não alcançou os objetivos a que se propunha. Segundo elas, pesa sobre isso a forma como o processo foi conduzido, sem a participação efetiva dos principais atores; o que tem, inclusive, provocado um retorno do discurso sobre as vantagens da educação especial. No caso dos surdos, essa discussão gira em torno da escolha entre escola inclusiva e bilíngue. As autoras argumentam que há várias combinações possíveis entre essas duas propostas e que mesmo a solução dessa questão não basta para garantir a inclusão do surdo.

Ainda sobre o contexto escolar, De Paula (2009) discute o conceito de cultura e faz dialogar os conceitos de cultura escolar e cultura surda. Ela destaca a importância da relação surdo-surdo e aponta a dificuldade do professor ouvinte em compreender a forma particular de constituição do sujeito surdo. Outro artigo que figura nessa categoria é justamente o de Bisol, Simioni e Sperb (2008), já amplamente descrito. Bisol e Sperb (2010) trazem outro artigo nessa categoria, no qual discutem a psicanálise e os estudos de narrativas como perspectivas que podem se configurar como alternativas aos tradicionais discursos sobre a surdez: a perspectiva clínico-terapêutica e a concepção socioantropológica, extrapolando a polarização entre deficiência e diferença.

Como mote para a discussão da relação entre psicologia e direito, Camargos e Belo (2010) apresentam o caso de um surdo levado ao tribunal em Minas Gerais sob acusação de tentativa de homicídio. Os autores retratam a impossibilidade de escuta do sistema judiciário diante da forma outra de comunicação desse réu. José, como é chamado, tem seu discurso modulado ou substituído pelo de outra pessoa, que fala por ele, até que encontra alguém disposto a ouvi-lo, garantindo-lhe o acesso aos seus direitos.

Finalmente, Vasconcelos et al. (2016) realizam um estudo com líderes surdos para analisar os fatores que podem levar uma pessoa surda à militância, assumindo papéis de liderança. O fator preponderante foi o contato com outros surdos, seguido pelo contato com a língua de sinais. A igreja é uma instituição bastante presente na história dos entrevistados. O mundo digital aparece como fator de empoderamento, porém com o qual só tiveram contato na vida adulta.

Processos educativos

Assim como a linguagem, a questão da educação dos surdos tem interessado e mobilizado os pesquisadores da área. Os artigos aqui selecionados, que tratam dos processos educativos dos surdos, giram em torno de três temáticas bem definidas: a inclusão escolar, o letramento e o acesso ao ensino superior.

Quanto à inclusão escolar, Delgado-Pinheiro e Omote (2010) verificam os conhecimentos de professores (1ª a 8ª séries) sobre a perda auditiva, além de suas opiniões e atitudes acerca da inclusão escolar dos deficientes auditivos. Por meio da aplicação da Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) e de questionário aberto, os autores comparam os resultados daqueles com e sem experiência com alunos com essa deficiência. Apenas para os professores de 5ª a 8ª série a experiência pareceu modificar positivamente as atitudes frente à inclusão. De modo geral, os professores demonstraram pouco conhecimento sobre o tema, embora sejam ideologicamente favoráveis à inclusão. Esse artigo também trata da *Formação de profissionais que trabalham com surdos*.

Libório et al. (2015) buscaram identificar processos promotores de resiliência no cotidiano de adolescentes surdos e deficientes físicos. O ambiente da escola é privilegiado, como espaço em que a problemática da inclusão se expressa de forma contundente. Atitudes e posturas contrárias à vitimização e à superproteção desses jovens, atribuição de responsabilidades e reconhecimento de sua capacidade por parte da família e escola, promoção do senso de pertencimento ao grupo, tanto de ouvintes quanto de surdos e valorização de atitudes de não resignação são alguns dos aspectos discutidos no artigo. Ainda, o relacionamento e suporte de pessoas significativas e a participação em práticas culturais são condições que favorecem os processos protetivos e a resiliência e promovem a inclusão social.

Os outros três artigos dessa subcategoria foram descritos na categoria *Ideologia*, Angelucci e Luz (2010) e Nunes et al. (2015), e *Linguagem e Língua*, Marques et al. (2013). Três artigos, por sua vez, discutem a questão do *Letramento*: Capovilla et al. (2006), descrito em *Linguagem e Língua*, Bisol, Bremm e Valentini (2010), também classificado em *Constituição psíquica*, e Silva e Bolsanello (2014).

Bisol et al. (2010) tomam a produção escrita de adolescentes surdos em *blogs* para discutir seu uso da modalidade escrita da língua portuguesa, com ênfase na produção e negociação de sentidos e nos elementos da narrativa. As narrativas são analisadas pelos autores como possibilidades de construção de si e de ressignificação da existência, o que se mostra possível,

segundo eles, mesmo quando há dificuldades em seguir as normas gramaticais padrão. O blog, e a internet de modo geral, são apontados pelos autores como espaços privilegiados para a construção de uma relação significativa do surdo com a leitura e escrita.

Silva e Bolsanello (2014) discutem a LIBRAS e a Escrita de Sinais como suportes possíveis para a aquisição da leitura e escrita pelo surdo. Para as autoras, esse é o maior desafio da educação bilíngue. Todos os esforços devem ser empregados e alternativas devem ser exploradas, na medida em que o uso autônomo do sistema escrito é, segundo elas, condição para a emancipação intelectual.

Sobre a questão da inclusão dos surdos no Ensino Superior, o estudo de Cruz e Dias (2009) foi descrito em *Ideologia*. Além deles, Manente, Rodrigues e Palamin (2007) também discutem a inserção do surdo no ensino superior brasileiro e investigam os fatores que favorecem ou dificultam sua chegada à esse nível de escolarização. Os fatores apontados como facilitadores de acesso se referem predominantemente a aspectos pessoais e familiares, como competência escolar e ajuda da família e amigos. Quanto à permanência, a ajuda de colegas e da família são os principais fatores levantados. As autoras chamam atenção para essa busca independente por recursos, sem expectativas em relação à responsabilidade da instituição de ensino.

Implante coclear

Com o número crescente de implantes cocleares realizados no país, em idade cada vez mais precoce, a tendência é que muitos pesquisadores produzam sobre o tema, enfocando aspectos diversos. Na presente seleção, nove artigos foram identificados. Três deles foram descritos em *Linguagem e Língua*: Fortunato et al. (2009), Queiroz et al. (2010) e Anastácio-Pessan et al. (2015). Todos eles escritos por autoras vinculadas à Universidade de São Paulo, USP Bauru, instituição de referência na pesquisa e intervenção em saúde auditiva e implante coclear. Outro artigo desse mesmo grupo, Pinheiro et al. (2012), é descrito a seguir e aparece também na categoria *Avaliação psicológica*. Além deles, temos o trabalho de Yamanaka et al. (2010), que foi descrito na categoria *Família*.

Pinheiro et al. (2012) avaliam o desempenho escolar de crianças implantadas, entre 9 e 12 anos, bem como o tempo empregado por elas para acessar a informação fonológica. Essas variáveis foram mensuradas por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e do Teste de Nomeação Automática Rápida (RAN), respectivamente. A maioria das crianças avaliadas

(74%) obteve um desempenho escolar considerado inferior, sendo que a área da escrita foi a mais prejudicada. A comparação entre gêneros mostrou-se significativa apenas na área da aritmética, em que as meninas apresentaram melhor desempenho. Quanto ao tempo de nomeação, os resultados variaram de acordo com o tipo da palavra: a maior parte das crianças obteve desempenho acima da média para dígitos (53%) e letras (56%); dentro da média para cores (66%); e abaixo da média para objetos (69%). As autoras não discutem a adequação dos testes realizados à população estudada.

Dois outros artigos sobre implante discutem questões relacionadas à *Constituição psíquica*, porém sob óticas bastante distintas. Yamada e Bevilacqua (2012) investigam a dimensão afetiva, com ênfase nos sentimentos e nos estados de ânimo, de surdos pós-linguais usuários de implante coclear, comparando os dados sobre antes e após a implantação. Para os participantes da pesquisa, evidenciou-se uma passagem de sentimentos predominantemente negativos em relação a si e ao outro, com vinculação negativa e clima afetivo de tensão e depressão, para sentimentos positivos e clima afetivo de tranquilidade e contentamento, após uso do implante.

A partir de sua experiência no serviço hospitalar de saúde mental em um hospital francês, que oferece acompanhamento psicológico para surdos adultos, Pinto (2013) apresenta e discute alguns casos em que o implante coclear foi fator desencadeador de descompensação psicótica. Segundo a autora, o significante ‘surdo’ funcionaria, para esses pacientes, como suplência do Nome do Pai, mantendo o equilíbrio psíquico e garantindo o laço social. Como pano de fundo dessa discussão, a autora denuncia a ausência de psicólogos nas equipes de avaliação pré-implante, ainda que a avaliação psicológica faça parte do protocolo para implantação no país. Por esse motivo e por tratar das sutilezas da identificação de transtornos psiquiátricos em pessoas surdas, esse artigo também faz parte da categoria *Avaliação psicológica*.

No campo da audiologia, Silva et al. (2011) desenvolvem e avaliam um procedimento operante de determinação do limiar auditivo de crianças implantadas pré-linguais que tem como vantagem poder ser realizado independentemente das habilidades orais da criança e das respostas eletrofisiológicas. Essa determinação é fundamental para o ajuste individual do processador e garantia da melhor discriminação auditiva. Embora tenha atingido eficácia e grau de controle elevados em situação de laboratório, o procedimento ainda precisa ser adequado às especificidades da aplicação em contexto clínico.

Barbosa, Munster e Costa (2013) fazem uma revisão de teses e dissertações sobre o implante coclear, produzidas entre 2000 e 2010, após a regulamentação do procedimento no Brasil, que

se deu em 1999. As autoras também buscaram identificar os estudos relacionados à educação, entre as 33 dissertações e 16 teses selecionadas. A maior parte dos trabalhos (27) foi desenvolvida na área de Ciências da Saúde. Três dissertações e uma tese estão vinculadas à área de Psicologia. As autoras consideram que o tema tem sido bastante explorado, de modo geral, embora ainda de forma escassa pela área da Educação.

Desenvolvimento cognitivo (e Percepção)

Dada a intrínseca relação entre pensamento e linguagem, a presença de artigos que se interessem pelo desenvolvimento cognitivo dos surdos é esperada. Parte desses artigos se volta, especificamente, para a questão da percepção. Assim como o pensamento e a linguagem, a percepção é um tema que, historicamente, desperta o interesse dos psicólogos que estudam a surdez e que se ligam às discussões filosóficas entre empiristas e racionalistas (MARTIN-LAVAL, 1980; VIROLE, 2006). Dentre os oito trabalhos identificados, o de Fávero e Pimenta (2006) foi descrito em *Linguagem e Língua*.

Dois artigos tratam da questão de avaliação da inteligência e exploram alternativas de testes não verbais, estando inclusos na categoria *Avaliação psicológica*. Borges, Lopes e Lopes (2010) procedem à avaliação da inteligência de crianças e adolescentes surdos por meio da aplicação de 4 subtestes (memória simbólica, memória espacial, raciocínio analógico e desenho do cubo) do Universal Nonverbal Intelligence Test (UNIT). Os autores argumentam pela adequação desse teste para a avaliação dessa população, uma vez que, tanto a administração quanto a realização, podem ser feitas de forma inteiramente não verbal. Ainda assim, afirmam que a heterogeneidade da população surda dificulta qualquer tipo de generalização quanto ao modelo cognitivo e fatores como etiologia da perda, nível da perda e escolarização não podem ser desprezados.

Embora as variáveis que compõem a inteligência sejam as mesmas para surdos e ouvintes, Barbosa et al. (2013) também falam da importância de se desenvolver testes psicológicos que sejam adequados para avaliar a inteligência dos surdos, considerando sua experiência de linguagem, como testes não verbais. O Teste de Inteligência Não-verbal (*Test of Nonverbal Intelligence*) TONI-3 Form A é um dos instrumentos disponíveis para uso no Brasil. Sua vantagem é a aplicabilidade em pessoas com habilidades linguísticas, de leitura, de escrita e motoras reduzidas, além de prescindir de conhecimento cultural específico. A desvantagem é não ter sido normatizado para a população surda. Barbosa et al. (2013) encontraram

evidências de validade do TONI-3 para avaliar a inteligência de surdos e crianças com deficiência auditiva, embora recomendem a realização de estudos com alunos de níveis mais altos de escolarização e em contextos culturais variados. Assim como Borges et al. (2010), os autores demonstram cuidado em considerar variáveis que interferem no desenvolvimento cognitivo de pessoas surdas, bem como variáveis contextuais, evitando generalizações.

Azevedo e Joffily (2009) partem do princípio de que o arranjo cognitivo é modelado pelas modalidades sensoriais de que o indivíduo dispõe. Portanto comparam o arranjo cognitivo de indivíduos sensorialmente privados, tanto cegos como surdos, e indivíduos ouvintes-videntes, focando não apenas na modalidade faltante, como na quantidade e qualidade da modalidade remanescente. Com relação ao arranjo cognitivo de surdos-videntes, os autores concluem pela prevalência de prejuízos sobre os benefícios do uso exclusivo da modalidade sensorial visual.

Ribeiro et al. (2011) retomam a hipótese presente na literatura de que os surdos teriam níveis mais altos de atenção e concentração. Isso se associaria, por exemplo, ao grande esforço mental em que se engajam para reconstruir mensagens a partir da leitura labial. Os autores investigam o nível de atenção de surdos que trabalham com computador. Os resultados foram comparados com os de outros surdos que não trabalham com computador e com os de ouvintes que trabalham e que não trabalham com computador. Quanto à atenção focada, surdos e ouvintes que trabalham com computador tiveram desempenho superior aos outros grupos, mas não diferentes entre si. Quanto à manutenção de foco e à capacidade de resistência à interferência, surdos que trabalham com computador tiveram desempenho superior a todos os outros grupos. Quanto à capacidade de manipulação mental, o grupo estudado teve desempenho superior aos ouvintes que não trabalham com computador, mas semelhante aos dos outros dois grupos.

Três artigos se voltam para a questão das especificidades perceptivas dos surdos. Dois desses artigos foram produzidos por um mesmo grupo de pesquisadores: Santos, Mendes e Alves (2009) e Santos, Mendes, França e Lacerda (2009). Os dois artigos relatam os achados de um mesmo estudo que compara a sensibilidade ao contraste do sistema visual de crianças surdas e ouvintes. Os autores teorizam sobre o funcionamento sensorial com base na teoria do contágio, que defende que a privação de um sentido altera, de forma negativa, o desenvolvimento dos outros. O estudo chega a resultados inconclusivos.

Por fim, Sanchez et al. (2010) investigam a questão de alucinações musicais³⁷ em surdos. Alucinações musicais são fenômenos que podem estar presentes em pessoas que sofrem de perda auditiva pós-lingual, em especial em idosos. Porém, os autores afirmam serem poucos os estudos que se debruçam sobre o tema e poucos os profissionais preparados para lidar com esse sintoma. Segundo os autores, o diagnóstico de alucinação musical tem sido subestimado, seja pelo desconhecimento dos médicos, seja pela dificuldade dos pacientes em relatar o sintoma, por sua associação a problemas mentais. Não obstante isso, a alucinação musical causa bastante desconforto à vida da pessoa e pode ser tratada com protetização e medicamentos.

Avaliação psicológica

A categoria *avaliação psicológica*, identificada na presente revisão, não foi encontrada no artigo de Bisol et al. (2008). É importante ressaltar que as autoras apontam justamente para uma carência de estudos nacionais sobre esse tema. As sete ocorrências encontradas podem refletir um interesse crescente pela adaptação de instrumentos e técnicas às especificidades do público surdo. Na seleção encontramos artigos bastante distintos. O de Capovilla et al. (2006), que foca na avaliação da leitura e escrita, foi descrito na categoria *Linguagem e língua*. Os artigos de Pinheiro et al. (2012) e Pinto (2013) figuram na categoria *Implante coclear*, onde foram descritos, e o último também em *Constituição psíquica*. Dois artigos, Borges et al. (2010) e Barbosa et al. (2013), investigam formas de se avaliar a inteligência de pessoas surdas e estão descritos em *Desenvolvimento cognitivo*.

Cardoso e Capitão (2007) atestam a validade do uso do Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister para a avaliação psicológica de crianças surdas, ao passo que afirmam diferenças significativas entre surdos e ouvintes, quanto a indicadores de organização cognitiva. Aqui, há uma preocupação com a adequação da aplicação do teste, mas não quanto à validação dos escores para o público surdo.

Tabaquim et al. (2013) utilizam a Escala de Desenvolvimento Comportamental de Gesell e Amatruda, e a Escala de Avaliação da Retração prolongada da Criança Pequena, além de entrevista semi-estruturada com pais, para avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo e

³⁷Na alucinação musical a pessoa refere escutar uma ou várias músicas, por períodos prolongados, na ausência de um estímulo real. Esse fenômeno difere da alucinação auditiva, presente em certos quadros psicóticos, e parece se relacionar com a atividade irregular de algumas estruturas cerebrais e com a ativação de memória auditiva.

afetivo-social de crianças com deficiência auditiva. As autoras encontraram alterações que interpretaram como reações de alarme para problemas de interação pessoal-social.

Constituição psíquica

O termo *constituição psíquica do sujeito surdo* faz referência a uma maneira específica de pensar o desenvolvimento psíquico, alinhada, normalmente, ao referencial psicanalítico. No entanto, para efeito de classificação, outros conceitos foram considerados para a inclusão neste grupo, tais como, reconhecimento de si, auto-conceito, construção da personalidade e identidade. Seis estudos foram incluídos nessa categoria, cinco deles em interface com outros temas. Dois deles têm Bisol e Bremm como autores: Bremm e Bisol (2008), descrito em *Família*, e Bisol, Bremm e Valentini (2010), descrito em *Processo educativo* (Letramento). Outros dois foram apresentados em *Implante coclear*, Yamada e Bevilacqua (2012) e Pinto (2013). Outro, Canho et al. (2006) foi também descrito em *Família*.

Finalmente, temos o trabalho de Zugliani, Motti e Castanho (2007), que relaciona o autoconceito, avaliado por meio da Escala de Autoconceito (EACIJ), com o uso do aparelho auditivo (AASI). As autoras defendem a existência de uma associação direta entre uma pontuação alta na escala de auto-conceito e o uso do AASI por um período mais longo e em contextos variados.

Socialização

A categoria *Socialização* não foi empregada na pesquisa de Bisol et al. (2008). Ela engloba artigos diversos que tratam de habilidades sociais, práticas educativas parentais, resiliência, entre outros. O critério de inclusão foi a orientação em direção ao social, para além das relações familiares primárias, mesmo quando se trata de estratégias e metas empregadas pelos pais. Por ser a família o lugar de construção de condições para a relação com o social, três dos artigos aqui incluídos também estão nesta categoria: Domingues et al. (2008), Bolsoni-Silva et al. (2010) e Freitas e Magalhães (2013). Outro está inserido na categoria *Processo educativo* (Inclusão escolar): Libório et al. (2015).

Figurando exclusivamente nessa categoria temos o trabalho de Cursino et al. (2006), que, embora trate da sexualidade, o faz desde o ponto de vista da transmissão de conhecimento sobre os comportamentos e regras sociais que marcam o exercício da sexualidade. As autoras

relatam a experiência de um programa de orientação sexual, realizado em três encontros, com 14 jovens adultos surdos. Os resultados revelam a necessidade de que sejam pensadas estratégias para tornar as informações mais acessíveis a esse público. Esse artigo tangencia a preocupação acerca de questões de saúde pública, uma vez que o tema de prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) é tratado na experiência de oficina relatada. Lembremos que Bisol et al. (2008) destacam a importância de tornar acessíveis aos surdos informações sobre cuidados, prevenção e promoção de saúde.



p. 243

Por fim, o artigo de Andrade e Alencar (2010) é motivado pelos frequentes relatos de episódios de humilhação vividos por pessoas surdas usuárias de língua de sinais. Sua pesquisa investiga os juízos morais de jovens e adultos surdos sobre sua reação a uma situação de humilhação vivida no passado e a uma situação hipotética no presente. As autoras destacam as formas particulares de humilhações experimentadas pelos surdos em um meio marcado por uma visão ouvintista e falam da necessidade da produção de conhecimento sobre o desenvolvimento moral do surdo. Reiteram ainda a importância da formação dos psicólogos para atender as pessoas surdas de forma adequada. Esses dois artigos contemplam uma demanda de Bisol et al. (2008), qual seja, a ampliação dos estudos para outras fases da vida, nestes casos, jovens adultos.

Formação de profissionais que trabalham com surdos

Quatro artigos se ocupam de pensar sobre a formação de profissionais para atuar com pessoas surdas. Embora essa preocupação se estenda também para outras áreas, os artigos aqui analisados tratam, mais especificamente, dos profissionais da área da educação. Dois deles já foram descritos: Bonfim e Sousa (2010), em *Linguagem e Língua*, e Delgado-Pinheiro e Omote (2010), em *Inclusão escolar*.

Bisol e Valentini (2014) apresentam o objeto virtual de aprendizagem *Incluir* (OA *Incluir*), um instrumento que tem como objetivo facilitar a formação de professores para a educação inclusiva. Este artigo foi incluído nessa seleção porque, embora não trate unicamente da inclusão de alunos surdos, um dos quatro módulos³⁸ do instrumento versa sobre a questão da surdez. O AO *Incluir* foi desenvolvido a partir da noção de que a informação apenas não é

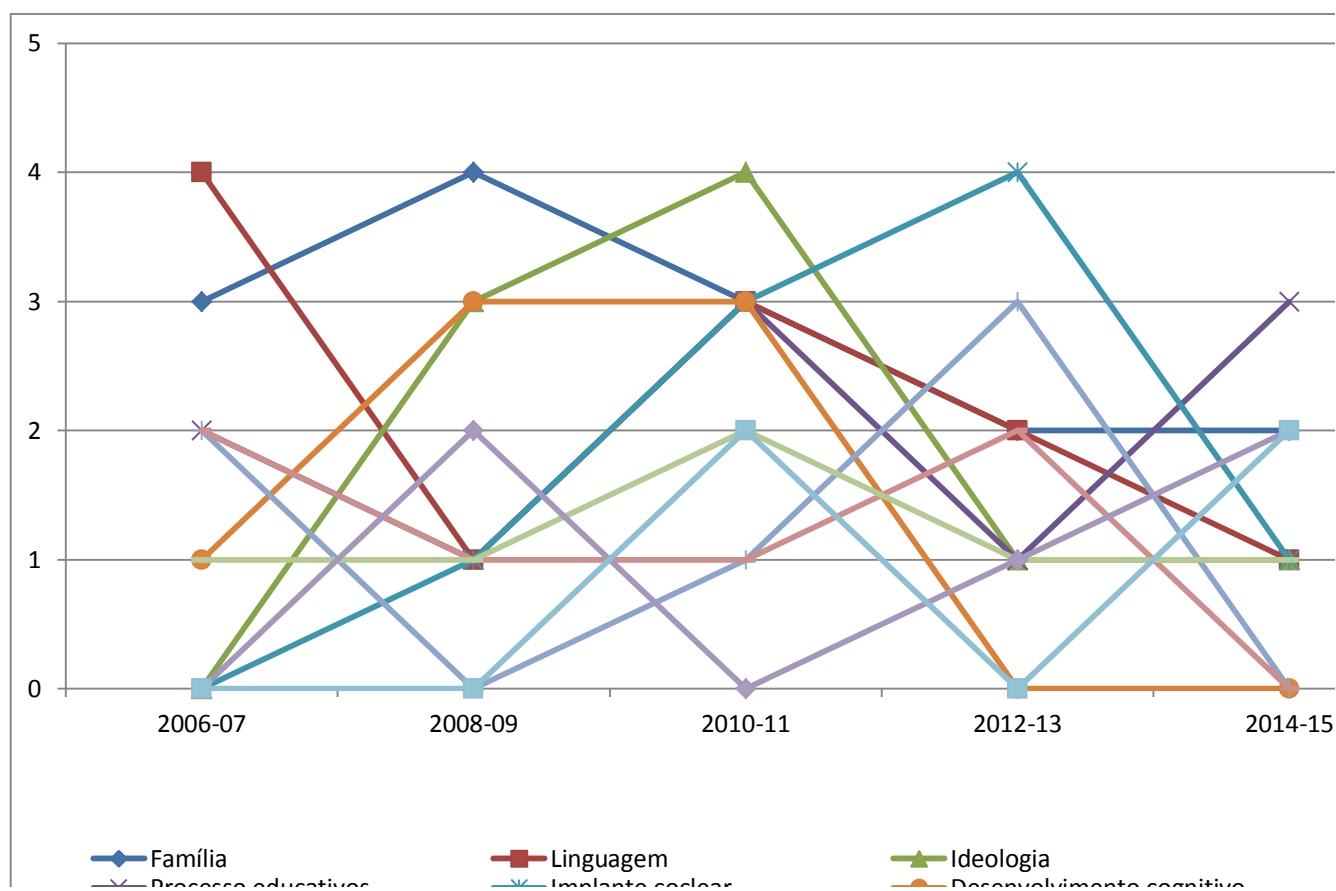
³⁸Depois da publicação do artigo, outros módulos foram adicionados. O AO *Incluir* está disponível no www.objetoincluir.com.br

suficiente para alterar atitudes, crenças e valores dos profissionais envolvidos com a inclusão, mas é preciso que o professor seja mobilizado e impulsionado a assumir sua responsabilidade. Para tanto, cada módulo se organiza em três níveis: mobilização, provocação e informação. O módulo Surdez traz reflexões sobre a cultura surda, a Língua de Sinais, as diferenças entre surdez e deficiência auditiva, o alfabeto datilológico, a escrita para o surdo e o intérprete de língua de sinais.

Com base na ideia de que estereótipos influenciam a atribuição de expectativas, Oliveira e Mendes (2014) conduzem uma investigação para detectar se a atratividade física facial de alunos com deficiência auditiva interfere no prognóstico feito por professores acerca dos seus resultados no atendimento nas Salas de Recurso Multifuncionais. O nível de atratividade física se relacionou de forma significativa com o prognóstico apenas no caso das meninas, mas não dos meninos, contrariando estudos anteriores. Os autores ponderam que o número restrito de imagens submetidas ao julgamento dos professores (três de cada gênero) pode ter influenciado o resultado.

Nenhum dos artigos analisados foi classificado com o tema *Musicoterapia*, que em Bisol et al. (2008) aparece com um artigo. Os artigos classificados em *Triagem sistêmica da surdez*, como dito, estão todos incluídos na categoria *Família*, tendo sido discutidos nessa seção.

Observando a frequência temática ao longo dos anos (Gráfico 4), vemos que o interesse pelos temas *Família*, *Linguagem e Língua*, *Processos educativos*, *Constituição psíquica* e *Socialização* se mantém relativamente constante. O tema *Ideologia* é mais frequente entre 2008 e 2011, com sete dos nove artigos publicados nesse período. Vemos um interesse crescente pelo tema *Implante Coclear*, com seu ápice no biênio 2013-2014. Cinco dos oito artigos identificados foram publicados nos quatro últimos anos. Já o tema *Desenvolvimento cognitivo* não tem ocorrência nos últimos quatro anos, atingindo sua maior frequência entre 2008 e 2011 (06 artigos). Três dos cinco artigos sobre *Triagem* foram publicados entre 2012 e 2015. Com a implantação da Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU), tornada obrigatória pela Lei 12.303, de 2010, é possível que o tema *Triagem* se torne alvo mais frequente de pesquisas em Psicologia.

Gráfico 4 Ocorrência temática, por biênios, entre 2006 e 2015

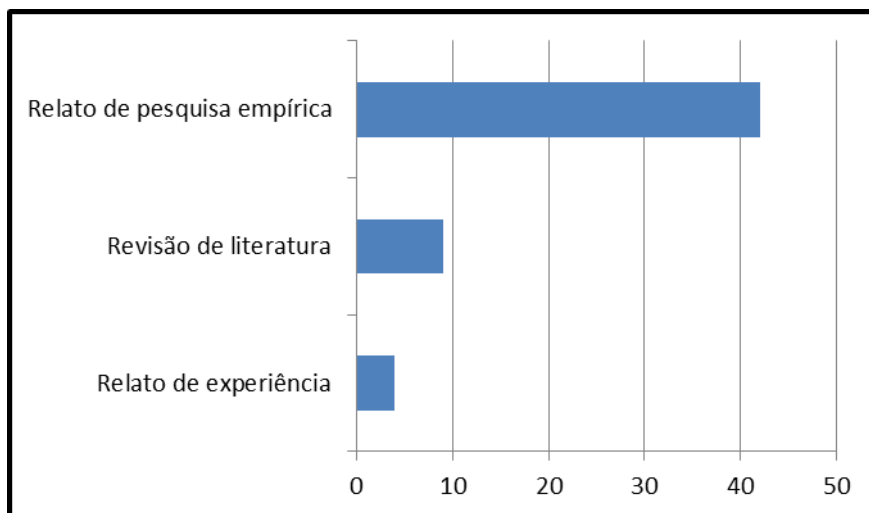
A definição das categorias e a classificação dos artigos representam um esforço de sistematização, que não tem pretensão de esgotamento. Representam um olhar específico, lançado sobre a produção científica em um momento dado. Numa perspectiva qualitativa, as categorias são repensadas constantemente, no movimento de idas e vindas entre teoria e dados (SAMPIERI et al., 2006). O caráter complexo do estudo da surdez faz com que a superposição de temas seja comum e mesmo desejável, tornando a tarefa ainda mais subjetiva.

5.2.3 Tipo de publicação

No que diz respeito ao tipo de publicação, na seleção aqui analisada, a prevalência de relatos de pesquisa empírica também é verificada, contando com 42 artigos. Nove artigos trazem revisão de literatura e apenas quatro são relatos de experiência (Gráfico 5). Entre os relatos de pesquisa empírica há uma prevalência da abordagem quantitativa, com 22 estudos. Quinze estudos empregam a abordagem qualitativa e em cinco deles foram empregadas metodologias

mistas (quanti/quali). É possível notar um aumento bastante expressivo no relato de pesquisa empírica em relação ao estudo de Bisol et al. (2008). Isso pode apontar para um amadurecimento do campo no país e sua inserção em programas de pesquisa e pós-graduação, posto que essa frequência pode denotar um investimento maior na produção de conhecimento.

Gráfico 5 Tipo de publicação



5.3 CONSIDERAÇÕES

Como discutido na introdução deste artigo, é preciso sempre reconhecer as limitações de uma pesquisa sobre estado da arte, impressas, entre outras coisas, pelas escolhas metodológicas que vão sendo tomadas ao longo de sua condução. Os fatores que posso enumerar são: a consulta a uma única plataforma e o uso da classificação de periódicos apenas para a área de Psicologia e não também para áreas afins, como Fonoaudiologia e Educação. Certamente, um olhar externo será mais apto a apontar outros problemas, que podem interferir na qualidade da seleção e nas considerações aqui levantadas.

Não obstante isso, penso que o material selecionado oferece informações valiosas sobre o cenário da produção da psicologia brasileira sobre a surdez. No que diz respeito aos interesses temáticos, observamos que há mudanças que se adequam às demandas atuais e ressaltam o caráter dinâmico e plurifacetado do tema. Da mesma forma, a formação multidisciplinar das autoras reforça a variedade de aspectos da vida do sujeito que são de alguma maneira marcados por sua experiência com a surdez.

O aumento significativo de relatos de pesquisas empíricas aponta para uma solidificação do estudo da surdez por pesquisadoras nacionais que têm se dedicado à produção de dados sobre

o tema. Em termos numéricos, observamos um aumento expressivo – de 34 para 55 artigos, no mesmo número de anos. A busca na plataforma PsychINFO, também consultada por Bisol et al. (2008) deve ampliar ainda mais essa diferença. Embora o número de artigos tenha diminuído a partir de 2010, é possível que mudanças legais e evoluções tecnológicas tragam novos estímulos à produção científica sobre a surdez.

Assim como vimos dois picos de produção de artigos (em 2004 e em 2010), talvez impulsionados pelas novas legislações que versam sobre a inclusão dos surdos (AZEVEDO et al. 2015), ousa supor que o aumento no número de cirurgias de implante coclear, sua oferta pelo Sistema Único de Saúde e obrigatoriedade de custeio por planos de saúde, e a consolidação do programa de Triagem Auditiva Neonatal Universal, oficializado em 2010, podem provocar novas ondas de produções, que se ocupem de pensar sobre o papel do psicólogo nas equipes, os aspectos psíquicos envolvidos na implantação e no diagnóstico precoce da surdez e seus efeitos sobre os surdos e suas famílias, entre outros temas.

Além disso, o recorrente fracasso da educação de surdos, com ênfase para as dificuldades com a aquisição da leitura e escrita, são fontes de pesquisa e discussões ainda necessárias. A reboque disso, estão as discussões sobre a formação do profissional que trabalha com surdos, que não havia sido identificado nos trabalhos selecionados por Bisol et al. (2008). Embora o tema tenha aparecido no período investigado, a Psicologia ainda tem muito a contribuir sobre essas temáticas.

Dois outros temas apontados por Bisol et al. (2008) permanecem praticamente ausentes dos estudos selecionados: trabalhos que tratem da especificidade dos processos psicopatológicos e tratamento de surdos em situação de sofrimento psíquico; trabalhos que abordem questões de saúde pública, como o desenvolvimento de programas de informação e prevenção que sejam acessíveis ao público surdo. Encontramos apenas dois artigos que tratam, parcialmente, de cada um desses temas.

Faço eco às pontuações de Bisol et al. (2008) e acrescento ainda alguns lugares em que a Psicologia parece ausente, ao menos a julgar por sua produção científica. Penso que a Psicologia tem contribuições a oferecer para pensar o efeito da etiologia da surdez na constituição psíquica do surdo e a forma como esta será vivida pela família. Ainda podemos avançar sobre o conhecimento acerca do desenvolvimento cognitivo do surdo, porém com foco naquilo que eles possuem enquanto potência, não como falta. Compreender melhor as especificidades do pensamento visual pode ajudar a construir propostas efetivas para a inclusão escolar do surdo e a questão do seu letramento.

Por outro lado, percebemos que algumas das lacunas destacadas por Bisol et al. (2008) começam a ser tratadas. Entre elas, cabe destacar, a escassez de estudos voltados para outras fases da vida, que não a infância e a adolescência. Na presente seleção, doze artigos têm como tema sujeitos surdos adultos, sendo dois deles sobre o acesso e permanência no ensino superior.

As autoras também apontaram a carência de estudos nacionais que se dedicassem à validação de testes psicológicos, para o público surdo. O uso de testes psicométricos inadequados para avaliar o desenvolvimento de surdos foi (é?) uma prática que sustentou uma série de estereótipos sobre essa população. A Psicologia teve papel importante na difusão desses preconceitos, ao aplicar testes e avaliações não adaptados e divulgar afirmações sustentadas em premissas incorretas. Embora tenham sido encontrados sete artigos sobre essa questão, nem todos demonstram preocupação na adequação do teste em todas as suas dimensões e seguem usando os resultados padronizados para a população ouvinte como parâmetro de comparação. Espero que estudos como esse, de identificação do estado da arte, sejam mais uma ferramenta para que não sigamos cometendo os mesmos erros, ao não considerar as especificidades do desenvolvimento do surdo e a variabilidade da surdez e assumindo um padrão fixo de normalidade.

6 O SABER FAZER DO PSICÓLOGO FRENTE À PESSOA SURDA

A surdez afeta um número significativo de pessoas. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, há 9,7 milhões de brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, dentre os quais cerca de 02 milhões declararam uma perda severa, ou seja, com grande dificuldade ou incapacidade permanente de ouvir (IBGE, 2010). Com relação ao grau, a perda pode ser classificada como leve, 25-40 dB³⁹, moderada, 41-70 dB, severa, 71-95 dB ou profunda, a partir de 95 dB (RUSSO et al., 2009)⁴⁰. Porém, além dessas variações, há outros aspectos que contribuem para tornar essa população extremamente heterogênea.

A perda auditiva pode ter etiologias diversas, como causas orgânicas, virais, genéticas, traumáticas ou por exposição a fatores ambientais nocivos, entre outras. Além disso, pode ocorrer ao longo de toda a vida, desde o período fetal, sendo definida como pré-lingual quando ocorre antes da aquisição da linguagem, e pós-lingual, quando se dá após sua aquisição. A perda pode ser uni ou bilateral e, ainda, simétrica, quando afeta com a mesma intensidade os dois ouvidos, ou assimétrica. De acordo com sua localização topográfica e estruturas afetadas, pode ser condutiva, sensorio-neural, mista, central ou funcional (LOPES FILHO, 2005). Ainda, a surdez pode estar associada a outras deficiências, especialmente quando originária de quadro sindrômico, problemas perinatais ou traumatismos graves.

As inúmeras combinações possíveis entre esses aspectos resultam em uma enorme variação na capacidade auditiva e na forma de entrada na linguagem. Aos aspectos orgânicos, somam-se os aspectos sociais e biográficos. As experiências e dificuldades serão resultado do encontro entre cada surdo e seu contexto sociocultural, de maneira que a vivência da surdez está ligada a modos e condições de vida singulares.

Portanto, embora seja uma condição de origem orgânica, a surdez incide sobre o desenvolvimento psíquico, social e cognitivo da pessoa surda que, em diferentes contextos, pode tornar-se objeto do saber e do fazer psicológicos. Seja no ambiente hospitalar,



³⁹ dB, ou decibel, é uma unidade de medida utilizada para expressar a intensidade de sons. Uma perda moderada já compromete a detecção dos sons da fala.

⁴⁰ Russo et al. (2009) afirmam não haver consenso quanto a uma forma de mensuração da perda que seja mais adequada e que melhor avalie os prejuízos para a inteligibilidade da fala. O parâmetro que as autoras propõem seguem os da *British Society of Audiology*, recomendam ainda obtenção do limiar de audibilidade para as frequências de 500Hz a 4.000Hz, além de medidas nas frequências 250Hz e 6.000 e/ou 8.000Hz.

especialmente nos momentos de diagnóstico e de intervenções medicoterapêuticas que a ele se seguem; no contexto escolar, em que são postas em cena tentativas de construção de uma educação verdadeiramente inclusiva; no âmbito da reabilitação, em que inúmeras intervenções são propostas; no espaço da clínica, aonde o surdo e sua família vêm procurar ajuda para lidar com suas questões existenciais e/ou relacionais; ou no contexto organizacional, no qual é preciso construir um ambiente de trabalho inclusivo, em que o trabalhador surdo sinta-se valorizado e estimulado, o encontro entre um psicólogo e um surdo e sua família pode ser uma oportunidade fecunda de crescimento mútuo.

Diante disso, algumas questões me parecem pertinentes: quais saberes são necessários à formação dos psicólogos que trabalham com surdos? Que conceitos e referenciais teóricos orientam essa prática? Como se dá, no cotidiano, essa prática? A pluralidade de espaços e serviços em que esse encontro é materializado e a variedade de configurações da surdez não permitem uma descrição exaustiva, tampouco almejamos um consenso. No entanto, há um vasto campo de atuação e construção teórica que merece ser melhor conhecido. A entrevista foi a técnica de produção de dados escolhida para explorar essas questões.

6.1 A ENTREVISTA COMPREENSIVA E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a construção, condução e análise das entrevistas, apoiei-me nas ideias apresentadas por Jean-Claude Kaufmann acerca da prática que ele denomina: Entrevista Compreensiva. Este tipo de entrevista é apresentado pelo autor de forma sistematizada em um pequeno livro publicado pela primeira vez em 2011 e intitulado *L'Enquête et ses Méthodes: L'Entretien Compréhensif*, tendo sido consultada a 3ª edição, de 2014. Além disso, exemplos de seu emprego foram recuperados nos livros do mesmo autor: *La Trame conjugale, analyse du couple par son linge* e *Corps de femmes, regards d'hommes, sociologie des seins nus*, de 1992 e 1995, respectivamente.

Como nos adverte o autor, ainda nas primeiras páginas do livro *L'Entretien Compréhensif*, a proposta desse tipo de abordagem resulta do esforço de sistematização da sua forma de fazer pesquisa, que, reconhece ele, é por vezes contrária a certas recomendações clássicas encontradas nos livros de metodologia. Por outro lado, em alguns aspectos, a Entrevista Compreensiva apresenta muitas semelhanças com outras práticas, em especial da etnografia, e da entrevista semidiretiva, porém mantendo sua especificidade. Portanto sua originalidade não se deve a uma inovação metodológica, propriamente dita, mas à tentativa de diminuir a distância entre a prática e o que é apresentado nos manuais de metodologia de pesquisa.

Segundo o autor, esta distância gera o procedimento não saudável, mas corriqueiro, de descrever nos relatórios, dissertações e teses um percurso que se encaixe na teoria e que seja consistentemente fundamentado nesta, mas que não representa o que foi realmente realizado na pesquisa. De fato, Kaufmann (2014) denuncia o costume de expor o método expurgado de suas dificuldades, improvisos, imprevistos, idas e voltas. No terreno da Entrevista Compreensiva, o autor legitima esse fazer complexo e considera essa itinerância como parte necessária à sua construção e não como um erro. Para ele, a prática da entrevista reside sobre “um saber-fazer artesanal, uma discreta arte de bricolagem” (p.09)⁴¹.

Talvez por isso seja tão difícil alcançar uma formalização metodológica da entrevista enquanto técnica de coleta de dados, ao mesmo tempo tão próxima da situação corriqueira de conversa e tão distinta desta. Como descrever a justa medida entre deixar o entrevistado à vontade e manter o foco no objetivo da pesquisa? Qual é o ponto exato em que o diálogo transcorre com naturalidade e confiança, mas os diferentes papéis de entrevistador e entrevistado permanecem preservados?

Com a Entrevista Compreensiva, Kaufmann (2014) não nos oferece respostas, mas a possibilidade de pensar sobre essas e outras questões de maneira franca. Na verdade, parece-me que, quanto mais nos deparamos com respostas prontas, mais a condição de perguntar fica obliterada e menos nos aprimoramos na prática da entrevista. Uma vez que as dificuldades não são legitimadas, tendem a ser vividas pelo pesquisador como signos de sua incompetência, que deve ser mascarada, escondida.

A meu ver, este é o primeiro sentido do termo “compreensiva” que se destaca do texto de Kaufmann: a compreensão que ele demonstra em relação à situação do pesquisador, em especial do iniciante, diante das dificuldades em que a prática da entrevista nos coloca. O autor trata dos diferentes impasses vividos ao longo de uma pesquisa e nos conta como lida com cada um deles, sem, contudo, apresentar suas soluções como universais. Ao contrário, os inúmeros relatos retirados de sua prática, mais do que casos exemplares, são escolhidos de modo a ressaltar o quanto as decisões estão inexoravelmente ligadas a cada contexto.

Embora se organize em torno da entrevista, é importante ressaltar que o método exposto por Kaufmann (2014) faz sentido apenas quando tomado no contexto amplo da pesquisa. Ela se delinea desde os momentos iniciais da escolha do tema e influencia até os momentos finais

⁴¹ Tradução da autora. No original: “un savoir-faire artisanal, un art discret du bricolage.”

da redação do relatório. Além disso, inscreve-se em uma maneira particular de compreender a relação entre pesquisador e participante e seus respectivos papéis e em uma conceituação específica do que seja ciência. É isso que garante sua coerência interna e seu rigor, ao mesmo tempo em que mantém a leveza da técnica.

O autor destaca três influências fundamentais: Max Weber, de cuja teoria o próprio termo “compreensiva” foi retirado; Norbert Elias, por sua exigência quanto à estreita relação entre hipóteses e fatos, e; Anselm Strauss, pela importância que atribui ao campo na construção da teoria. Quanto à posição do pesquisador, Kaufmann se alinha à ideia de Wright Mills, do “artesão intelectual” que constrói uma teoria e personaliza o método no contexto concreto de cada projeto de pesquisa.

Ora, à figura do artesão se opõe aquela da produção em série. Kaufmann (2014, p. 15-16) chama atenção para o paradoxo que se estabelece entre a “industrialização da produção de dados e a especialização crescente”, que resultam na compartimentalização e assepsia dos resultados, e os temas que despertam atualmente o interesse para a pesquisa, centrados na “análise de articulações e processos”. Portanto o autor defende que o debate metodológico é antes um debate teórico e afirma sua posição de que a sociologia dos processos deve “permanecer estritamente ligada à invenção teórica” (p.16).

É nesse contexto que Kaufmann (2014) destaca a demanda atual para que o cientista social – aqui ele trata especificamente do sociólogo – torne-se um *expert*. Essa posição responde aos critérios da produção industrial, apoia-se no método pelo método, visa à produção de dados em quantidade e afasta-se da interpretação. Nesta posição, o método se torna o instrumento de objetivação. Pois bem, a proposta em torno da qual se constrói a Entrevista Compreensiva situa-se na contramão dessa postura.

Apesar desse debate, a entrevista tem seu uso bastante consolidado nas ciências humanas e sociais. Isso se vincula a dois aspectos essenciais: a importância crescente que foi atribuída à fala e ao saber do informante na pesquisa e sua flexibilidade e possibilidade de adaptação a diferentes métodos, de modo que, como afirma Kaufmann (2014), ela nunca deve ser empregada da mesma maneira em pesquisas diferentes. Talvez por seu uso comum e por ser considerada uma técnica fácil, Kaufmann (2014) afirma que a entrevista é tida como um método suspeito, ou seja, seu uso expõe o pesquisador a uma série de questionamentos, que abarcam desde os critérios para seleção dos entrevistados, até a validade das interpretações empreendidas. Porém a facilidade da realização de entrevistas é apenas aparente, ou, como destaca o autor, fazer uma entrevista pode ser simples, o difícil é se aprimorar nessa técnica.

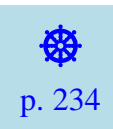
Quando adotada em uma pesquisa, a entrevista pode assumir diferentes funções, ora como instrumento complementar, ora como principal. Segundo Kaufmann (2014), quando a entrevista é o instrumento principal, ela se presta normalmente a dois objetivos: a compreensão ou a mensuração. Entre esses dois termos se revela uma “misteriosa maldição” (p. 17), que assombra a entrevista e a pesquisa qualitativa de modo geral: quanto mais ela se volta para o formalismo metodológico, mais empobrecidos são os dados que se produzem. Para escapar a essa armadilha, é preciso redefinir os conceitos de objetividade, de rigor e de validade, no contexto da abordagem qualitativa.

Segundo Kaufmann (2014), notadamente na Sociologia, dois caminhos diferentes em direção à objetivação são empregados e defendidos. O primeiro, que expressa uma adesão ao modelo das ciências duras para a construção da cientificidade, apoia-se sobre o rigor formal, tendo na modelização matemática sua forma mais bem acabada. O segundo, por sua vez, entende que a objetividade se atinge pelo rigor teórico, que se caracteriza pelo trabalho de construção das hipóteses, dos conceitos e das teorias de forma articulada, partindo do campo e a ele retornando. Segundo o autor, o rigor formal enquanto parâmetro de cientificidade em si mesmo resulta na produção de dados superficiais, enquanto a busca pelo rigor teórico pode nos levar a níveis mais profundos de compreensão dos fenômenos.

A Entrevista Compreensiva é construída, portanto, por adesão a este segundo modelo, afastando-se dos ideais de uniformização e impessoalidade. A tentativa de uniformização do procedimento, para que as variações entre as entrevistas sejam mínimas, desconsidera, de uma só vez, as especificidades do contexto em que cada entrevista se produz, as diferenças individuais entre os diversos entrevistadores, quando este é o caso, e, o que é ainda mais grave, não deixa margem pra transformar o procedimento e as perguntas a partir do que é apresentado pelo entrevistado. O rigor não pode ser igualado à uniformização. Para Kaufmann (1992, p. 19), o que a uniformização “ganha em extensão, perde em relevo”.

A questão da validade no âmbito da pesquisa qualitativa, embora legítima, é, para Kaufmann (2014), além de inflada, mal colocada. Para o autor, nesse caso, a validade é alcançada pela inversão na lógica da construção do objeto que se opera nas pesquisas qualitativas indutivas. Ao contrário das pesquisas dedutivas, em que se parte da teoria para os dados, na pesquisa indutiva o próprio campo oferece limitações iniciais e as hipóteses são elaboradas a partir da observação. O teste de validade, portanto, não é uma etapa posterior, mas ocorre ao longo da pesquisa, como resultado das operações simultâneas de formulação e falsificação das hipóteses em diálogo contínuo com o campo.

Neste contexto da pesquisa qualitativa e, de modo ainda mais gritante, no caso da entrevista, de nada nos serve apoiar a objetividade sobre a adoção de uma conduta impessoal por parte do entrevistador. Por impessoal entenda-se a tentativa de anular toda e qualquer influência que o entrevistador possa exercer sobre o entrevistado, por seus gestos, expressões, sentimentos, opiniões etc. Para Kaufmann (2014), ao invés de apagar a influência sobre o entrevistado, uma postura impessoal, desengajada, do entrevistador tem como efeito a adoção, agora por parte do entrevistado, de uma postura também impessoal e desengajada. Como resultado, sob o ponto de vista da Entrevista Compreensiva, são produzidos dados pouco úteis para a compreensão do objeto de estudo e que permitem apenas uma interpretação limitada por parte do pesquisador (KAUFMANN, 2014). Logo anular a influência sobre o entrevistado não só é impossível como contraproducente.



6.1.1 Participantes

Foram entrevistados seis psicólogos, com atuação no contexto escolar, tanto em educação especial, quanto no suporte à inclusão em escolas regulares; no contexto hospitalar; e no clínico. Dois entrevistados atuam no Brasil e os outros quatro, na França. A possibilidade de contato com os profissionais franceses se deu por ocasião do estágio sanduíche realizado na Universidade de Lorraine⁴². Este país foi escolhido por conta de sua relevância histórica para a educação de surdos no ocidente, em geral, e no Brasil, em particular.

Quanto a isso podemos citar a importância do educador surdo francês Eduardo Huet, que, em 1855, sustentado em sua experiência como professor do Instituto dos Surdos-Mudos da cidade de Bourges, na França apresentou ao imperador Dom Pedro II o projeto de criação de um colégio que atendesse aos surdos brasileiros. O então Collegio Nacional para Surdos-Mudos encontra-se ainda hoje em funcionamento, desde 1957 com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES (ROCHA, 2014; SOFIATO; REILY, 2012). Sofiato e Reily (2012) destacam também a importância do primeiro dicionário de LIBRAS, produzido em 1875, por Flausino da Gama, aluno do instituto de surdos. Este dicionário foi chamado de *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. As autoras analisam a forte semelhança que a obra de Flausino guarda com o trabalho do surdo francês Pierre Pélissier, de 1856, salientando

⁴² Estágio realizado entre outubro de 2014 e setembro de 2015, sob co-orientação do Professor Saeed Paivandi, do Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication, LISEC, e com financiamento da Capes.

a impotência da língua francesa de sinais nos primeiros esforços de legitimação da língua brasileira de sinais.

Algumas das mais importantes instituições de atenção ao surdo, em porte e em relevância histórica, foram contatadas e duas delas se dispuseram a me receber, franqueando acesso aos psicólogos de suas equipes. Além disso, foi entrevistado Benoit Virole, cujos livros influenciaram a própria proposição dessa pesquisa; e Alix Bernard, cujo trabalho conheci durante o estágio e que guarda grande aproximação ao tema dessa pesquisa; ambos com mais de trinta anos de experiência no cuidado de surdos e suas famílias.

Foram entrevistados também dois profissionais brasileiros que atuam em instituições de atendimento educacional especializado e suporte ao desenvolvimento da linguagem, sendo uma com enfoque oralista e outra com enfoque no uso de língua de sinais, situadas na cidade de Salvador e de Brasília. Por ser familiarizada ao cenário baiano, o privilégio a uma instituição de outra região visou favorecer a construção de um contra-ponto dentro da realidade nacional. As instituições não serão descritas de forma sistemática para garantir o anonimato dos entrevistados que expressaram o desejo de permanecer anônimos. A Tabela 3, abaixo, traz uma breve descrição dos profissionais entrevistados.

Tabela 3 Dados sobre os participantes

PAÍS	IDENTIFICAÇÃO	CONTEXTO EM QUE ATUA
França	Benoit Virole	Consultório particular; hospital; experiência em instituições de educação
	Alix Bernard	Consultório particular; experiência em instituições de educação
	Nicole Farges	Consultório particular; instituição de educação
	A. M.	Instituição de educação
Brasil	R. G.	Instituição de educação
	N. P.	Instituição de educação

6.1.2 A entrevista

Algumas dificuldades que enfrentamos na realização de entrevistas foram discutidas acima. Porém um desafio a mais se colocou em nossa pesquisa: o fato de algumas delas não terem sido realizadas no meu idioma materno, mas em francês. Para uma técnica sustentada essencialmente na troca verbal entre entrevistador e entrevistado, isso tem um peso importante. No momento da realização das entrevistas, ao menos da primeira delas, eu me

sentia confortável em relação à compreensão do francês, mas não tanto em relação à expressão, especialmente em uma situação formal e frente a pessoas desconhecidas.

Como tentativa de superar, ao menos em parte, esta dificuldade, muni-me de um roteiro bem estruturado (APÊNDICE C), composto por nove questões principais, porém acrescido de algumas questões de aprofundamento. Para a elaboração do roteiro contei com a ajuda de três colegas, estudantes do *master* de Ciências da Educação, da Universidade de Lorraine, que melhoraram a elaboração das questões e fizeram sugestões importantes. As questões de aprofundamento pré-estabelecidas não expressavam a ilusão de prever os desdobramentos possíveis da conversa, mas tinham como objetivo me deixar mais segura para manter seu fluxo.

Contra mim pesava o fato de a Entrevista Compreensiva prezar pela fluidez da conversa e pela tentativa de conduzir a entrevista a partir de cada resposta e reação do entrevistado. Seria essa a escolha mais adequada nessa situação? A meu favor, contava com a hipótese de que os entrevistados seriam mais sensíveis a essa questão, dada a característica do seu trabalho e o fato de lidarem cotidianamente com diferenças linguísticas significativas. Apostei nisso e, felizmente, minha expectativa se confirmou.

Embora o roteiro inicial tenha servido como base para as entrevistas subsequentes (APÊNDICE C), ele foi adaptado a cada situação, incluindo questões referentes ao contexto específico de trabalho de cada participante. Em dois casos, foram incluídas perguntas suscitadas pela leitura de artigos e livros escritos pelos entrevistados. Nas duas instituições francesas, foi realizada entrevista com outros profissionais, que apresentaram o funcionamento e história dos institutos, para as quais elaborei roteiro específico. No caso dos estabelecimentos brasileiros, esse conhecimento prévio das instituições havia sido adquirido por meio de visitas realizadas em ocasiões anteriores, de modo que as questões giraram sobretudo em torno do trabalho da profissional (APÊNDICE D).

Cinco entrevistas foram gravadas em áudio. Uma participante preferiu não ser gravada. Nesse caso, as anotações sobre as respostas foram enviadas para a entrevistada, para que ela pudesse apontar mal entendidos e acrescentar aquilo que julgasse necessário. As entrevistas tiveram

duração de pouco mais de uma hora cada. Um vasto material foi produzido a partir das entrevistas e visitas realizadas, superando expressivamente os objetivos dessa pesquisa⁴³.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O caráter informativo das entrevistas não dá muito espaço para interpretações, de modo que a análise consistiu principalmente na indexação dos temas em torno de categorias previamente definidas ou que surgiram a partir do contato com o material produzido. Realizei uma escuta flutuante das entrevistas e a transcrição de trechos considerados mais relevantes para os objetivos da pesquisa. As análises foram enviadas aos entrevistados, que puderam validar, corrigir ou acrescentar o que julgassem necessário.

A apresentação dos dados organiza-se em torno de três eixos. Os dois primeiros são o Saber e o Fazer dos psicólogos com as pessoas surdas, os quais, contudo, não existem na prática de forma separada. Sob o rótulo de Saber, elenco considerações acerca das teorias e conceitos empregados pelos profissionais, bem como apresento temas em que há ainda pouco material disponível. Além disso, trago suas considerações acerca daqueles que seriam os conhecimentos e habilidades necessários ao profissional, para trabalhar com o público surdo, e acerca dos diálogos que estabelecem com outros campos de estudo. No que diz respeito ao Fazer, descrevo aspectos da prática cotidiana dos profissionais em três contextos específicos: instituição educacional, hospitalar e clínico. O terceiro eixo diz respeito às especificidades do desenvolvimento da pessoa surda. Considerações acerca das diferentes realidades experienciadas nos dois países são pontuadas ao longo da apresentação dos dados.

6.2.1 O saber do psicólogo no trabalho com a pessoa surda

Além da graduação em psicologia, não há uma exigência de formação àqueles que desejam trabalhar como psicólogos de surdos. De modo geral, os profissionais entrevistados foram construindo seu saber sobre esse trabalho a partir da prática e buscando formação complementar para lidar com as demandas cotidianas. Conhecimentos de diversos campos contribuem para sua formação, bem como os saberes construídos em diferentes especializações da própria psicologia.

⁴³ Está sendo gestado, junto aos profissionais entrevistados, o projeto de organização de um livro no qual suas entrevistas sejam publicadas, após trabalho de adaptação formal.

Nas entrevistas, os profissionais relataram seu contato com a surdez e seu percurso formativo, elencando conceitos e teorias sobre os quais se apoiam. Além disso, foram convidados a refletir sobre os conhecimentos e habilidades que consideram indispensáveis à prática com essa população. As informações foram organizadas em três subcategorias: percurso e formação, conhecimentos e habilidades, e produção científica. Nem todos os profissionais trouxeram informações sobre cada um desses temas.

Percurso e Formação

Com relação à formação, há uma grande variação entre os profissionais entrevistados. Três delas tiveram seu primeiro contato com a surdez ainda na graduação, como estagiárias das instituições em que depois viriam a trabalhar como psicólogas. Uma profissional já era formada em fonoaudiologia e teve seu primeiro contato com surdos como fonoaudióloga. Uma das entrevistadas fez especializações em psicopedagogia, neuropsicopedagogia e em saúde perinatal, impulsionada pelas questões com as quais lida na prática cotidiana. Dois profissionais realizaram suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema. De um modo geral, os profissionais relatam um apaixonamento pelo trabalho com a surdez a partir do primeiro contato. Essa captura ora se dá pela dimensão afetiva, ora pelos desafios intelectuais e éticos que são suscitados pela prática.

Nicole Farges e Alix Bernard se aproximaram da surdez em um momento histórico de grande importância para os surdos franceses, hoje chamado de *Réveil Sourd*, que aconteceu a partir da década de 1970. Segundo Minguy (2014), o despertar surdo na França foi deflagrado pelo contato com os surdos americanos, que dispunham de uma língua consolidada, a *American Sign Language* – ASL, com inserção nas escolas e nos meios de comunicação, além de uma rica experiência cultural em língua de sinais.

Na década de 1970, a educação de surdos na França, outrora inspiração para a própria educação de surdos nos Estados Unidos, ainda operava segundo as determinações do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que banuiu a utilização das línguas de sinais como língua de instrução. Pelo menos duas frentes foram fundamentais para as transformações que se operaram a partir do *Réveil Sourd*: o retorno da língua de sinais que, apesar da proibição, continuava sendo usada entre os surdos, e o início de uma produção cultural nessa língua, com destaque para o teatro (BOUCHAUVEAU, 1989; MINGUY, 2014).

Segundo Bouchauveau (1989) e Minguy (2014), Bernard Mottez, sociólogo francês, e Harry Markowicz, sociolinguísta americano, tiveram um papel essencial na revalorização da língua gestual e no seu reconhecimento enquanto *Langue des Signes Française* (LSF), que não existia como tal até o final da década de 1970. Além disso, trouxeram um aporte sociopolítico para a compreensão da educação de surdos e da concepção social da surdez.

Alix Bernard fala do impacto que teve o contato com as ideias desses dois autores sobre sua forma de compreender a surdez. Em suas palavras: “*Eles pensavam a surdez como uma relação, que implicava tanto a pessoa surda como a pessoa ouvinte. Então, eles incitavam a pensar a relação. Pra mim, foi verdadeiramente fundamental. Isso me confortava em relação a tudo o que eu já tinha lido*”. Alix Bernard reconheceu no trabalho dos dois o prazer e a familiaridade que ela sentia em estar perto dos surdos, e que se contrastava com a postura que percebia mesmo entre outros profissionais.

De fato, ela percebia entre muitos profissionais maneiras de considerar as crianças surdas como seres radicalmente diferentes. O mesmo estando presente nos escritos científicos de diversos pesquisadores, que pareciam lhes fixar em uma sintomatologia patológica apresentada como seu estado específico. Essas duas posturas compartilhavam como ponto comum imputar às crianças surdas uma espécie de natureza, que, por um lado, não levava em conta o contexto médico-educativo em que foram criadas e, por outro, tinha o efeito de mantê-las distantes. Ora, para Alix Bernard, Mottez e Markowicz não apenas se interessavam pelo encontro entre surdos e ouvintes, como sublinhavam igualmente o impacto da educação de surdos no seu modo de existir, e consideravam essa educação como uma relevante escolha política⁴⁴.

No âmbito da produção cultural, Bouchauveau (1989) e Minguy (2014) ressaltam a importância da estada em Paris do ator surdo estadunidense Alfredo Corrado, que promoveu apresentações e cursos, culminando com a criação, em 1977, do *International Visual Theatre*, IVT. O IVT funciona até hoje como um “lugar de recurso dedicado à pesquisa artística, linguística e pedagógica sobre a língua de sinais e as artes visuais e corporais”, segundo site oficial da instituição⁴⁵.

⁴⁴ Sobre esse tema a entrevistada remete ao relatório produzido por B. Mottez e H. Markowicz, *Intégration ou droit à la différence. Les conséquences d'un choix politique sur la structuration et le mode d'existence d'un groupe minoritaire, les Sourds*, Rapport Cordes, Centre d'Etude des Mouvements Sociaux, Paris, 1979.

⁴⁵ ivt.fr/ivt

Nicole Farges fala com emoção de suas memórias sobre essa experiência: *“Foi pioneiro, foi um movimento, foi forte. Então, íamos lá (apresentações do IVT no Chateau de Vincennes) e nós éramos tomados pela emoção, porque estávamos em um movimento de liberação dos surdos.”* Embora reconheça o caráter enriquecedor dessa vivência para sua vida pessoal e para sua compreensão acerca do mundo dos surdos, além de sua importância histórica, ela entende que o tempo do militantismo já passou.

Tanto ela, quanto Alix Bernard, falam da importância de superar a dicotomia radical e partidarizada entre a língua de sinais e o oralismo para avançar em uma compreensão menos simplificadora sobre a surdez. Na sua tese de doutorado, Alix Bernard questiona a enorme paixão investida pelos profissionais acerca dessa polêmica educativa e explora a hipótese de que o posicionamento em um dos dois lados *“pode funcionar como uma ideologia que permite encontrar sentido, encontrar aliados, encontrar sentido para o vivido, e encontrar, talvez, uma proteção”*. Ela vai se perguntar, portanto, sobre o quê, no contato com o surdo, deflagra essa necessidade de autoproteção, sobre a forma como os profissionais são tocados, consciente e inconscientemente, por esse contato, e sobre as maneiras pelas quais buscamos nos defender, individual e coletivamente.

No Brasil, temos muito a aprender com o relato sensível e lúcido dessas duas profissionais experientes no trabalho com a surdez, sobretudo no sentido da superação de posturas partidarizadas, em que o sujeito surdo perde-se em meio a discussões não dialógicas. Para Benoit Virole, o militantismo surdo teve sua razão de ser e foi responsável por mudanças significativas, em especial quanto à legitimação dos surdos e da língua de sinais, porém, continuar no militantismo traz efeitos perversos e prolonga uma posição de vítima que não cabe mais na realidade atual do país. Seguindo a proposta de Alix Bernard, em sua tese, talvez tenhamos chegado ao momento de nos confrontarmos com uma interrogação profunda acerca de como esse contato nos toca, pessoalmente, a cada um de nós.

Com seus percursos particulares, percebo que os profissionais que trabalham com surdos não têm como escapar da multiplicidade de demandas que seu campo de trabalho lhes apresenta. Vejamos o exemplo de R. G. que, sempre na mesma instituição, estagiou com a psicóloga que atuava no jardim de infância; ao ser contratada, trabalhou com estimulação precoce, com crianças de 0 a 4 anos; em seguida, passou a fazer um trabalho mais focado nas famílias, em especial com relação à sua aceitação da deficiência; depois, assumiu o trabalho de orientação dos profissionais da equipe e hoje atua também em parceria com a psicopedagoga, com foco na alfabetização das crianças.

Entre os psicólogos entrevistados, o conhecimento da língua de sinais é bastante variado, desde a fluência, até o desconhecimento. Duas entrevistadas referem que cursos dessa língua são oferecidos na própria instituição em que atuam, para todos os funcionários. De modo geral, as profissionais que trabalham em instituições dizem que essas oferecem muitas oportunidades de formação continuada e aprimoramento.

Conhecimentos e habilidades

Os quatro profissionais franceses entrevistados apontam a psicanálise como referencial teórico de base para seu trabalho, embora afirmem recorrer a outros saberes. A. M. fala da pouca quantidade de produção teórica que trate especificamente da surdez, de modo que recorre aos conceitos gerais da sua formação clínica, em particular as teorias da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Infância. No momento da entrevista ela estava cursando uma formação em Psicoterapia Breve sob Hipnose, que, segundo ela, tem sido empregada, com bons resultados, entre pessoas surdas.

Segundo Nicole Farges, a equipe da instituição em que atua conta com muitos profissionais que têm formação em Neuropsicologia, de modo que os conhecimentos desse campo trazem contribuições para o trabalho realizado. No entanto ela ressalta que são neuropsicólogos com uma formação de base em Psicanálise, que marca sua inserção nesse outro campo de conhecimento. Além disso, assim como A. M., ela enfatiza o caráter interdisciplinar do trabalho realizado pela equipe.

Para Alix Bernard, como vimos, além da Psicanálise, a abordagem sociopolítica da surdez e os dados históricos tiveram um papel importante na construção de sua base teórica e conceitual. Ela afirma que o campo disciplinar que mais a ajuda a pensar a surdez são as Ciências Humanas, citando, especificamente, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a História, enfim, *“aqueles que pensam o campo social”*. No âmbito da própria psicanálise, ela se refere, em particular, ao trabalho de Maurice Rey⁴⁶, que teve um efeito organizador para seu pensamento e prática, ao ajudá-la a compreender, entre outras coisas, como a diferença que a surdez representa se coloca em cena como uma forma de ser, de maneira semelhante e aos mesmo momento em que o sujeito deve enfrentar as questões da diferença entre os sexos e entre gerações, particularmente ao longo da adolescência, por exemplo. Assim, para

⁴⁶ Desse autor, a entrevistada refere-se especificamente ao artigo *Devenir un sourd quand on est (naît) sourd, Actes des premières journées d'étude de l'association GESTES*, Paris, GESTES, 1990, p. 67-75.

Maurice Rey, o Édipo pubertário permite a sobredeterminação das diferenças singulares. Essa ideia, segundo ela, retira o imperativo de que a diferença impressa pela surdez seja sempre algo grave, e aponta como o desejo da criança, que a leva a investir os objetos, a ajudaria a resolver essa questão.

Segundo ela, os momentos propícios à esse “processo de subjetivação”⁴⁷ são aqueles em que novos encontros se dão (encontro com outro semelhante a si, encontro amoroso, encontro com um filho...), porque é através desses encontros que a deficiência “se encarna” e ganha algum sentido. Ela ressalta, igualmente, seu interesse pela abordagem “existencial” do neurologista Oliver Sacks⁴⁸, que, ao se interessar pela “experiência interior” dos doentes, nos incita a pensar a deficiência não apenas como um déficit, mas também como “uma maneira de ser no mundo”, acentuando os recursos criativos do ser humano para se adaptar a sua condição.

Também Benoit Virole afirma que a surdez nos obriga a dialogar com o conjunto das Ciências Humanas⁴⁹, em busca da construção de um saber transdisciplinar. Ele cita, particularmente, a Língua, a Ciência Cognitiva, a Antropologia e a Sociologia. Com relação aos aportes da própria Psicologia, Benoit Virole fala da Psicologia da Deficiência, que nos ajuda a pensar fenômenos como o luto dos pais diante do filho deficiente, por exemplo, e refere-se também aos estudos sobre a questão das minorias e sobre as questões identitárias.

Entre as profissionais brasileiras, N. P. tem como referência a abordagem Comportamental, mas pesquisa as abordagens Cognitiva e Sistêmica. Ela orienta seus estudos a partir das situações e demandas cotidianas e afirma compartilhar muito com outros psicólogos, na busca por possíveis intervenções que venham surtir efeitos mais efetivos.

R. G. não faz alusão a um referencial teórico específico, mas possui uma inserção significativa no campo das Neurociências. Porém, mesmo nesse campo, tem pouco contato com o conhecimento produzido, especificamente, sobre a população surda. Ela ressalta a escassa produção científica brasileira sobre o tema, de um modo geral. Como autores que influenciam sua prática, cita o grupo de profissionais do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, o HRAC/USP, de Bauru, instituição

⁴⁷ Em referência a Raymond Cahn, *L'adolescent dans la psychanalyse. L'aventure de la subjectivation*, Paris, PUF, 1998.

⁴⁸ Oliver Sacks, *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*, Paris, Le seuil, 1985 e *Un anthropologue sur Mars*, Paris, Le seuil, 1995.

⁴⁹ Virole escreveu um livro intitulado justamente *Surdité e Sciences Humaines*, publicado em 2009, por L'Harmattan.

de referência na área de saúde auditiva. Além disso, refere-se a que alguns conceitos da Psicanálise, com os quais teve contato durante um curso sobre saúde perinatal, a ajudam a compreender melhor as questões do luto e da relação inicial entre mãe e bebê.

Além de trazer seu referencial teórico de base, os profissionais apontaram os conhecimentos e habilidades que consideram essenciais ao psicólogo que trabalha com surdos. Houve uma grande variação nas respostas, as quais, contudo, não são contraditórias entre si. Elenco, a seguir, alguns pontos discutidos.

Na visão de N. P., para empoderar o surdo, é preciso saber sobre sua deficiência. Além disso, ela cita o conhecimento dos conceitos básicos do seu referencial teórico e de seu campo de prática, qualquer que sejam eles. Finalmente, considera fundamental conhecer muito sobre estados psíquicos como: estado de consciência alterado, desorientação mental e esquizofrenia, por exemplo, de modo a identificar sua ocorrência e proceder aos encaminhamentos necessários.

R. G., por sua vez, enfatiza a questão da humanização: todo profissional de saúde, que trabalha com família, *“tem que ter um lado mais humanizado”*. Para ela, é isso que permite reconhecer o outro como pessoa, não como uma deficiência; olhar para cada um na sua subjetividade; não apenas como a mãe de fulano, por exemplo, mas como alguém que precisa ser acolhido nas suas angústias e dificuldades. Ela reforça a importância da habilidade de estabelecer uma relação de confiança, uma relação próxima e afetiva, defendendo que o trabalho com crianças não se faz sem afeto.

Nicole Farges considera fundamental conhecer a língua de sinais, ainda que o profissional não atinja o nível de um intérprete. Na sua experiência, mesmo os surdos que se utilizam bem da língua oral, podem ter momentos em que necessitem da língua de sinais. Além disso, ela pontua a necessidade de ter uma *“atenção etnopsi”*. Como ela diz: *“O surdo não é apenas uma pessoa deficiente – é um mundo, é um povo, é uma cultura, é uma história”*. Com os adultos, especialmente, é preciso respeitar a cultura, a língua; quem trabalha com surdos precisa estar à escuta disso, ser sensível ao modo particular de ser dos surdos.

Alix Bernard também salienta a importância de conhecer os aspectos sociopolíticos que marcam a existência dos surdos. Ter informações sobre o mundo em que a criança e, posteriormente, o adolescente teve que se situar ajuda a pensar esse contexto, a maneira como a criança pode apreendê-lo e seus possíveis impactos. Além disso, conhecer a língua de sinais pode facilitar as trocas e a confiança. Levar em conta as características culturais e linguísticas

vai ao encontro da abordagem etno-complementarista proposta por Devereux, e favorece o início dos encontros. No entanto, ela diz conhecer psicólogos que trabalham bem com surdos sem ter entrado previamente em contato com esse saber. Dessa forma, ainda que desejável, esse não seria um conhecimento imprescindível. O que é imprescindível é a sensibilidade para escutar e se interrogar acerca do que as vivências representam, subjetivamente, para cada pessoa. Nesse sentido, o trabalho com surdos não se diferencia, necessariamente, do trabalho com qualquer sujeito.

Nessa mesma direção, Benoit Virole considera que a primeira exigência é ter uma formação sólida em psicoterapia, uma vez que a análise de um surdo é, antes de tudo, a análise de um ser humano, as especificidades da surdez vêm em seguida. Como Nicole Farges, ele considera essencial conhecer o meio, ter alguma compreensão do que é ser um surdo em um contexto dado. Em seguida, é importante conhecer a surdez desde o ponto de vista médico, suas características orgânicas e as intervenções implementadas, bem como ter noções de audiofonologia. Acrescenta ainda que é preciso conhecer bem a heterogeneidade da surdez, para adotar uma posição terapêutica, não reguladora, que receba cada pessoa surda tal como ela é.

Produção científica

O encontro entre a Psicologia e o estudo da Surdez promove trocas que podem ser transformadoras para ambos. Avalio que esse diálogo ainda pode avançar sobre campos e ângulos pouco explorados. Para N. P., a Surdez tem a ensinar à Psicologia sobre todo o campo da ética, dos valores, da moral. Segundo ela, essas são construções que nos chegam pela fala. Os surdos, porém, muitas vezes apenas “*estão no ambiente*”, não participando ativamente das trocas familiares e sociais e ficando excluídos, portanto, da transmissão dos valores éticos e morais. N. P. acha que a Psicologia precisa refletir sobre essa constituição particular, sobre a supremacia que se dá à fala e sobre a importância dos comportamentos como forma de transmissão.

Já R. G. ressalta que a Psicologia ainda não deu sua contribuição acerca de tudo o que diz respeito à avaliação psicológica da pessoa surda, muito particularmente quanto à avaliação cognitiva. Ela desconhece a existência de um teste que seja pensado para a população surda, a partir de sua especificidade. Mesmo os testes não verbais não são validados e padronizados para essa população, o que afeta a fidedignidade dos resultados. De um modo geral, ela sente

falta de mais trabalhos que tratem da oralização e do implante coclear e sugere a realização de estudos longitudinais, para avaliar o impacto do implante em longo prazo.

Também Benoit Virole considera haver um grande trabalho a ser feito sobre os implantes cocleares e todo tipo de novos impasses que essa intervenção tem gerado. Ele identifica um campo de trabalho aberto, especialmente, para a Psicologia da Percepção, que é ainda pouco conhecida entre aqueles que atuam nos ajustes e acompanhamento dos implantes. Com relação àquilo que a psicologia pode aprender com o estudo da surdez, Benoit Virole fala de um ramo da Psicanálise que idealiza a linguagem verbal e que poderia se repensar a partir do saber acumulado na prática com a linguagem gestual dos surdos. Além disso, ele entende que as pessoas que trabalham com autismo têm muito a aprender com os saberes e práticas sobre a surdez, no que diz respeito especialmente ao desenvolvimento da linguagem, à construção da Teoria da Mente e a uma forma particular de percepção da realidade sensível.

Com relação a sua própria contribuição para a produção científica, não parece fazer parte da cultura das instituições visitadas a produção e divulgação de conhecimento sobre a surdez e o trabalho realizado. Apenas Nicole Farges afirma que, além de uma característica pessoal, de gostar de escrever, isso é estimulado pelo chefe da equipe medico-psicológica, fazendo parte da rotina de atividades. Essa instituição mantém reuniões mensais de estudo e estabelece trocas sistemáticas com outros grupos de pesquisa. Além disso, Nicole Farges participa de uma associação que promove a discussão de temas e a produção de eventos de divulgação científica sobre a surdez.

Os outros três profissionais creditam à falta de tempo e excesso de demandas o fato de não se engajarem pessoal e institucionalmente na produção de conhecimento. R. G. avalia isso como uma falha e expressa o desejo de mudar essa prática, uma vez que há dados e temas interessantes e relevantes que poderiam ser explorados com essa finalidade: *“é uma pena realmente porque (a instituição) é um laboratório, tem muita coisa bacana que poderia sair daqui, tem muitos profissionais competentes que poderiam fazer isso tranquilamente, mas a demanda, o ritmo de vida da gente [...] acaba que a gente faz muito pouco.”* Dessa forma, R. G. expressa a distância que pode se instaurar entre a teoria e a prática sobre a surdez.

É importante salientar que Nicole Farges foi a única profissional que disse haver uma adequação entre as demandas e o número de psicólogos empregados na instituição. Desse modo, conquanto pese a questão da cultura institucional e interesses pessoais, os outros três relatos parecem ilustrar aquela que seria a realidade mais comum: a sobrecarga de demandas a que estão expostos os psicólogos no seu fazer cotidiano.

Por outro lado, vale dizer que as instituições demonstraram muita abertura para me receber como pesquisadora, expondo suas experiências de forma generosa. Portanto, mesmo que a carga excessiva de trabalho não deva se modificar em médio prazo, há uma possibilidade concreta de que sua prática possa ser elaborada e divulgada na forma de artigos e outras publicações, por meio do estabelecimento de parcerias com universidades e pesquisadores interessados.

Assim como Nicole Farges, Alix Bernard e Benoit Virole possuem uma vasta produção científica sobre o tema da surdez e temas afins, esse último tendo visitado por duas vezes o Brasil. A primeira delas foi para uma conferência no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES. Em 2016, estive em Recife para o Colóquio Internacional da *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), onde proferiu uma conferência intitulada *Cyberculture, mondialisation et identité culturelle*.

6.2.2 O fazer do psicólogo no trabalho com a pessoa surda

Com relação ao campo de atuação, foram entrevistados quatro profissionais que atuam em instituições voltadas para as questões escolares e de formação do surdo, sendo duas no Brasil e duas na França. Os outros dois participantes também já atuaram em instituições dessa natureza. Três deles realizam atendimento clínico, em consultório particular, com surdos de todas as idades e um também atua no contexto hospitalar. A experiência aqui relatada diz respeito ao seu trabalho em uma equipe de saúde auditiva e implante coclear, embora ele também atue, em hospital, no contexto da atenção à saúde mental de pessoas surdas.

Instituição educacional

De um modo geral, os profissionais que trabalham em instituições de caráter educacional salientam atuar em pelo menos quatro frentes: o trabalho direto com os surdos; o acolhimento e orientação às famílias; uma parceria com as instituições de ensino em que a criança ou adolescente cumpre sua escolarização, além de contato com outras instituições ou profissionais que por ventura o acompanhe; e o trabalho de formação e capacitação da equipe da instituição.

Em termos de proposta, não há diferenças significativas entre as instituições. No entanto, as instituições francesas contam com uma equipe maior e mais diversificada, além de relatarem uma relação mais robusta com outras entidades e associações, o que permite ampliar o campo

de atuação para áreas adjacentes ao trabalho do psicólogo. Por exemplo, a promoção e acompanhamento da inserção profissional do surdo, que em uma das instituições brasileiras é realizado pela psicóloga em acréscimo a suas outras funções, conta com um setor específico liderado por uma assistente social em uma das instituições francesas, e é realizado por uma associação parceira, na outra.

Em duas instituições, a profissional entrevistada é a única psicóloga da equipe. Nas outras duas o trabalho é dividido com outros psicólogos, que atuam em outros setores ou com uma parcela diferente do público atendido na instituição. Nesses casos, as entrevistadas já estiveram responsáveis por atividades diferentes daquelas exercidas no momento da entrevista e trouxeram relatos de sua experiência também nessas funções.

O trabalho diretamente com os surdos se dá de forma variada, porém, de modo geral, o psicólogo está presente nas etapas iniciais, de acolhimento, avaliação e construção de um projeto de trabalho individualizado para cada criança/adolescente. As psicólogas francesas realizam alguns acompanhamentos em psicoterapia, o que não acontece nas instituições brasileiras. Nesses casos, a demanda pode partir do próprio aluno, dos outros profissionais da instituição, ou das famílias.

Algumas considerações foram discutidas acerca do acompanhamento clínico no espaço da instituição. Para A. M., boa parte deles se caracteriza como suporte psicológico, não como psicoterapia, propriamente dita. Além disso, no âmbito institucional, ela prioriza o trabalho com demandas que estejam diretamente ligadas à vivência da surdez, como questões de construção da identidade pessoal, dificuldades de relação com os outros e imagem de si negativa, por exemplo.

A. M. levanta questões principalmente acerca da dificuldade de estabelecimento de um vínculo de confiança. É importante dizer que ela atua em uma instituição em que a maior parte dos alunos está em regime de internato ou semi-internato. Além da suspeição em relação ao sigilo, já que os alunos presenciam a intensa comunicação entre os profissionais, ela e a equipe avaliam ser saudável que alguns acompanhamentos sejam feitos fora do instituto, uma vez que este se configura como espaço quase exclusivo de circulação social para muitas das crianças e adolescentes. Ainda, a busca e manutenção de uma terapia no exterior da instituição demandam uma maior implicação da família e da própria criança e adolescente, o que pode ser desejável no processo terapêutico.

Já Nicole Farges não enfrenta essa mesma dificuldade, uma vez que é responsável pelo acompanhamento de alunos que fazem sua escolarização fora do instituto em que trabalha em classes de inclusão. Além disso, ela pondera sobre a dificuldade em encontrar outros espaços ou profissionais para quem encaminhar os alunos que trazem uma demanda de terapia, seja pelo pequeno número de profissionais habilitados para o trabalho com surdos, seja pelos altos custos que, muitas vezes, se tornam impeditivos para as famílias. De modo que, como diz ela, nesses casos, é preciso optar pelo possível. Apesar de não considerar o ideal, A. M. também afirma abrir exceções nos casos em que o atendimento por um profissional externo torna-se inviável.

O trabalho de terapia realizado com as crianças bem pequenas se dá, segundo Nicole Farges, principalmente com aqueles que apresentam traços autísticos, muito por conta da ausência de uma língua, de um enclausuramento e do estado de choque dos pais diante do diagnóstico da surdez. Nesses casos, ela trabalha em coterapia junto com um profissional surdo, que se comunica em língua de sinais. Segundo ela, ao oferecer as duas possibilidades de comunicação, essa coterapia bilingue tem efeitos muito positivos para a criança.

O trabalho com os alunos também pode se dar por meio de observações nas salas de aula e em atividades das quais participam. Essa prática, normalmente, responde à demanda de outro profissional, que solicita suporte para lidar com questões de comportamento ou aprendizagem, por exemplo. Com as crianças da educação infantil, Nicole Farges realiza observações bimestrais, de acompanhamento, mesmo quando não há demanda específica. Segundo ela, a presença de um psicólogo na sala costuma ter sobre o educador o efeito de torná-lo mais atento às questões da saúde psíquica da criança surda, de seu bem estar emocional. Nos institutos, é previsto ainda contatos de acompanhamento com todos os alunos, independente de haver alguma dificuldade específica. Algumas vezes, esses se dão em conjunto com a família.

O trabalho com as famílias ocorre sempre na chegada ao serviço, quando é feita a anamnese e avaliação que embasam a elaboração do projeto para cada aluno. Além disso, de forma sistemática, há reuniões de orientação, individualizadas ou em grupo. Duas profissionais promovem também encontros entre as mães com a intenção de favorecer a troca de experiências e a convivência entre elas. Importante salientar que a predominância de mães que acompanham os filhos fica evidente na fala das entrevistadas. N. P. enfatiza o fato de muitas delas se dedicarem exclusivamente aos cuidados com o filho surdo e ao cumprimento da intensa rotina de atendimentos. Muitas vezes, ela observa um distanciamento da rede

familiar e social, de modo que o responsável e a criança/adolescente experimentam uma situação de isolamento. Essa condição requer um olhar atento do psicólogo que atua com essa população.

Nicole Farges dedica uma atenção especial às famílias das crianças pequenas, que são acompanhadas de forma mais frequente, ao menos uma vez por mês. As reações mais comuns que ela observa são as mães que se transformam em fonoaudiólogas ou que protegem a criança excessivamente, que experimentam episódios de angústia ou mesmo se deprimem. Segundo ela, esse trabalho é focado nas questões do cotidiano – alimentação, sono, comunicação, e pretende acompanhar os pais nesse período de descobertas.

Outra prática que Nicole Farges relata é um encontro mensal, em grupo, com as mães, e aqui ela ressalta que os pais também são convidados, mas nunca comparecem. Trata-se de um encontro para conversa informal, em que tomam chá, comem alguma coisa e conversam sobre a vida em língua oral e em língua de sinais. Nicole Farges vê esse espaço como uma oportunidade para que a família se aproprie pouco a pouco da língua de sinais. No caso das crianças surdas profundas, ela afirma: *“A melhor forma de prevenção de transtorno psíquico é, pra mim, o bilinguismo. Mesmo se a criança foi implantada, mesmo que ela se comunique bem oralmente, a língua de sinais provê um conforto, um descanso, uma facilidade.”*

Na sua prática, R. G. identifica dois focos de muita ansiedade para as famílias. O primeiro refere-se às dúvidas sobre a aquisição da fala. Como atua em uma instituição com ênfase na oralização, essa é uma questão muito presente. Aos poucos, e na medida em que a criança avança na linguagem oral, a ansiedade se desloca para as questões de aprendizagem, especialmente a aquisição da leitura e escrita. Sua fala revela a importância de ajudarmos a família a lidar com o ritmo próprio de desenvolvimento de cada criança. Por um lado, pode haver uma cobrança excessiva, especialmente quando se toma como parâmetro o desenvolvimento de crianças que não têm a mesma história de privação sensorial. Por outro lado, há o risco de um desinvestimento, especialmente quando a família desconhece as possibilidades de desenvolvimento dos surdos e se vê sem um modelo sobre o qual apoiar suas expectativas de futuro.

Não obstante a disponibilidade de contato constante com as famílias, A. M. estima que a maioria delas se implica pouco na vida de seus filhos surdos. Esse desinvestimento pode ser favorecido pelo formato de internato e semi-internato vivenciado pela maior parte dos alunos desse estabelecimento, no qual diversos aspectos da vida do aluno são assumidos pela instituição, além do fato de atenderem surdos de cidades distantes. A. M. observa que, no caso

dos surdos que se comunicam essencialmente por língua de sinais, se não houver um esforço efetivo da família na aprendizagem dessa língua, acaba por se estabelecer uma ruptura entre a vida em família e a vida entre outros surdos. Vale ressaltar que, exceto pela instituição que trabalha exclusivamente com a oralização, todas as outras oferecem às famílias oportunidades de aprimoramento na língua de sinais.

Além das famílias, as profissionais buscam estabelecer uma parceria com as instituições de ensino em que a criança ou adolescente cumpre sua escolarização. Além disso, mantém contato com outras instituições ou profissionais pelos quais a criança esteja sendo acompanhada. Com relação às políticas de escolarização dos surdos, cabe uma breve consideração.

Na França, a lei que versa sobre a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular data de 2005 (FRANÇA, 2005). Após um período inicial, em que se preconizava a inclusão irrestrita dos surdos nas classes regulares, a experiência mostrou a necessidade de uma avaliação caso a caso, de modo que a escolarização em institutos especializados ainda é possível, embora menos frequente do que no passado. As instituições visitadas operam segundo esse modelo misto. Assim como no Brasil, esses antigos espaços de educação de surdos assumiram a função de atendimento especializado e suporte à escolarização no meio regular. Aqui, a inclusão escolar ainda é a política predominante, mesmo que enfrente resistência dos pais e profissionais.

Nicole Farges e Benoit Virole ressaltam que o fator econômico pesa bastante em prol do privilégio da inclusão, uma vez que a manutenção dos espaços especializados é mais dispendiosa, sobrepondo-se a possíveis questões pedagógicas e psicológicas. Alix Bernard e R. G. também chamam atenção para as grandes dificuldades que o imperativo da inclusão traz para os surdos. Alix Bernard acompanhou diversos surdos, alguns já na idade adulta, para quem a inclusão foi extremamente sofrida. Segundo ela, nós nunca calculamos a grande quantidade de esforço de adaptação que deve ser empreendida para estar na escola regular, por aquele que traz uma diferença. Alix Bernard observa, a partir de sua prática clínica, é que a experiência de inclusão é tanto mais difícil quanto mais a diferença seja ignorada, ou mesmo negada por alguns atores, que, por exemplo, atribuem as dificuldades vividas pelos alunos a sua suposta má vontade ou a uma incapacidade, e não a sua deficiência. Tratar a criança como se ela não fosse surda destitui sua experiência de vida de todo valor, de todo sentido. Há que existir uma adaptação do meio à criança, reconhecendo sua diferença, e não apenas uma tentativa de adaptação da criança ao seu meio.

R. G. defende que, pelo menos até que a criança tenha sido alfabetizada, a escolarização do surdo se dê em uma instituição especializada, uma vez que as especificidades dessa aquisição não têm sido contempladas na rede regular de ensino. Lembro que R. G. trabalha com crianças em processo de oralização, que, ainda assim, têm necessidades de educação bastante específicas, muitas vezes negligenciadas pelas políticas de inclusão.

Nesse cenário, o trabalho com as escolas se dá de diversas formas. Nicole Farges relata um contato bastante próximo entre os profissionais da escola e aqueles do instituto – não apenas psicólogos, mas também fonoaudiólogos, educadores e assistentes sociais engajam-se nessa parceria. A. M. também refere-se a um trânsito bem tranquilo nas escolas. Segundo ela, os alunos tendem a estudar em escolas com as quais o instituto já mantém uma parceria de muitos anos, de modo que há grande abertura para a troca.

Já R. G. afirma enfrentar algumas dificuldades burocráticas para o estreitamento desse contato, que, embora exista, poderia ser mais efetivo. Além disso, segundo ela, nem todas as instituições e profissionais da educação recebem essa intervenção com tranquilidade, por vezes sentindo-se cobrados ou invadidos. Aqui talvez possamos inferir uma maior eficácia na implantação das políticas de inclusão escolar na França, com envolvimento sistemático de todas as instituições e atores participantes do processo.

N. P. realiza ainda o trabalho de suporte à inserção e de acompanhamento dos surdos no mercado de trabalho. Essa atuação se dá junto ao próprio surdo, no sentido de preparação para assumir uma postura profissional e identificação do seu perfil; junto às empresas, que recorrem à instituição não apenas no momento de seleção, mas também para ajudar a lidar com eventuais dificuldades; e com as famílias, que às vezes precisam de orientação para ajudar na construção de uma postura profissional do filho. Nas empresas, segundo ela, os problemas são essencialmente de ordem comunicativa. Nos institutos visitados, um trabalho semelhante é realizado, porém, por outros profissionais ou mesmo por associações específicas.

Nos espaços de escolarização e atendimento educacional pesquisados, o trabalho tem um caráter interdisciplinar, uma vez que outros profissionais também atuam junto ao surdo. Reuniões da equipe são, portanto, uma atividade de rotina e esta é composta, em geral, por educadores e fonoaudiólogos, entre outros profissionais. Nas instituições francesas há também a presença de um membro da área médica. Em alguns casos, destaca-se a postura de construção conjunta de conhecimento entre os diferentes membros da equipe, em outros, os psicólogos assumem o papel de condução do processo de formação.

Clínica

Os três profissionais que atuam na clínica têm como referencial a psicanálise, de modo que as considerações aqui relatadas referem-se a esse campo de atuação. Todos eles atendem pessoas de todas as faixas etárias, em consultório particular, e atuam também em outros espaços, como instituição educacional, hospitalar e universitária. De modo geral, a prática cotidiana não se diferencia daquela realizada com pessoas não surdas, embora algumas adaptações sejam necessárias.

Cito aqui a necessidade de manutenção do contato visual, seja para a comunicação por meio de língua de sinais ou para a realização da leitura labial, seja porque o olhar é, na ausência do contato auditivo, a forma de garantia da presença do outro, como pontua Alix Bernard. No contexto tradicional de análise, o paciente permanece deitado no divã e o analista fora do seu campo de visão, a maior parte do tempo. Para Alix Bernard, o fato de estar face a face não impede que os surdos realizem um verdadeiro trabalho de análise. Ela recupera a discussão de um grupo de psicanalistas (D. Anzieu, R. Cahn e outros) que questionam se o divã seria uma condição necessária para a análise, mas, principalmente, se respalda na prática clínica, que, idealmente, deve lidar com as possibilidades e necessidades de cada caso.

Benoit Virole fala da necessidade de adequação ao nível e à modalidade de linguagem que a pessoa traz. Também aqui, não se trata de uma prática alheia ao trabalho psicanalítico, em geral. Porém, em particular no caso dos surdos, é importante que o analista não se apresente como modelo de fala ou de sinalização, tampouco advogue em favor de uma modalidade de linguagem.

Há, por parte de alguns, uma suspeição acerca da possibilidade de conduzir uma análise em uma língua que não seja sua língua materna. Embora não atendam apenas surdos usuários dessa modalidade linguística, os três profissionais têm um conhecimento sólido da Língua de Sinais Francesa. No entanto Nicole Farges questiona se o fato de ter dificuldade de ultrapassar, com alguns pacientes surdos, uma dimensão descritiva do vivido, não estaria relacionado ao seu nível de conhecimento da língua de sinais, que não é o de um “falante nativo”. Por outro lado, com relação àqueles que são oralizados, ela também encontra a mesma dificuldade. Nesse caso, sua hipótese é a de que o surdo aprende a língua oral, o que é um processo diferente daquele de aquisição, por que passam os ouvintes. Por vezes, mesmo que falem bem, a língua *“não recai sobre seus afetos, sobre seus corpos, sobre sua pulsão, da mesma forma”* (Nicole Farges).

Além dessas questões, Nicole Farges percebe que, na sua prática com surdos, ela interfere mais do que com seus pacientes ouvintes. Segundo sua avaliação, é preciso lhes oferecer a palavra, para que depois eles possam falar de si. Ela cita ainda o fato de realizar sessões mais longas do que as habituais, quando se trata de um paciente surdo, com o tempo médio de uma hora de duração.

Hospital

As reflexões sobre o contexto hospitalar foram obtidas com Benoit Virole a partir de uma única entrevista. Para efeito de análise, tomo a decisão de cotejar as informações com os dados da minha própria experiência de pouco mais de quatro anos como psicóloga de um serviço de implante coclear. Em muitos aspectos, as duas experiências apresentam diferenças significativas sobre pontos essenciais. Na sua prática, Benoit Virole atua no momento do diagnóstico, na avaliação pré-implante e durante os mapeamentos, para avaliar se a regulação está bem adaptada à capacidade perceptiva da criança. Além disso, durante todo o acompanhamento da criança e adolescente no serviço, ele assume uma postura de vigilância, de modo a identificar, rapidamente, quando algo não vai bem e fazer o encaminhamento necessário.

O primeiro contato do psicólogo com o surdo e sua família, no contexto hospitalar, é, portanto, durante o processo de diagnóstico. Benoit Virole salienta ser imprescindível a atuação de um psicólogo nesse estágio. Segundo ele, esse é um momento crucial em que deve ser oferecida aos pais a possibilidade de falar de seus sentimentos e representações a alguém que possa ouvi-los de forma neutra, e que possa considerar as dimensões simbólicas e imaginárias desse primeiro contato com a surdez do filho. Sem esse suporte, a relação entre os pais e a criança, em geral, um bebê, poderá se desenvolver de forma muito artificial, colocando a criança em situação de risco para transtornos psíquicos. Infelizmente, essa não é a regra no contexto brasileiro e o psicólogo, quando acessado, o é em momento posterior.

Ao lado de todo o trabalho técnico operatório, de investigação sobre as características da surdez, de protetização, de reabilitação auditiva e de comunicação gestual precoce, que se segue ao diagnóstico e que fica a cargo dos outros profissionais da equipe, o psicólogo oferece um espaço de escuta para que os pais possam falar de toda essa experiência, de suas dúvidas, das “*etiologias imaginárias*”. Não se trata de um trabalho de conforto, mas de garantir que o diagnóstico não se repercuta na família e na criança de forma patológica.

Trago a questão da urgência com que os pais são convocados, em seguida ao diagnóstico, a tomar decisões importantes acerca das condutas a serem adotadas. Para Benoit Virole, essa urgência, muitas vezes, está ligada à ansiedade dos médicos. A não ser nos casos de meningite, em que há risco de ossificação da cóclea e o implante precisa ser realizado o mais rápido possível, segundo ele, a verdadeira urgência reside sobre a instauração da linguagem da forma mais natural possível.

Na sua prática, os pais não são expostos a uma situação de escolha com relação à opção comunicativa, de modo a preservá-los da angústia extrema que essa demanda implica. Com base nas evidências e nas pesquisas científicas, é a equipe quem define e oferece a melhor opção de cuidado para a criança, que consiste, via de regra, na reabilitação da audição, com vistas à melhora da sua percepção auditiva, e na introdução precoce da língua de sinais.

Benoit Virole ressalta que não há contradição entre a oralização e a língua de sinais. A reabilitação auditiva e o uso de aparelhos ou a implantação, quando necessária, vão dar os instrumentos para o desenvolvimento posterior da linguagem oral, mas é a língua de sinais que garante a entrada imediata na linguagem. Segundo ele, na França são raros os profissionais que dizem que deve-se optar por uma coisa ou outra, algo que ainda observamos com frequência no Brasil. O principal argumento, que é, contudo, amplamente contestado na literatura e pela experiência francesa, é que a língua de sinais faria com que a criança se desinteressasse da língua oral. Para Benoit Virole, mesmo quando uma criança implantada se orienta no sentido da língua de sinais, isso não pode ser considerado um fracasso, uma vez que o implante ainda cumprirá a função de melhorar a percepção auditiva. Para ele, em todos os casos, devemos considerar “*a variabilidade interindividual de competência linguística*”.

6.2.3 Especificidades do Desenvolvimento dos Surdos

Sob diferentes aspectos, os profissionais trazem ponderações acerca das especificidades do desenvolvimento da pessoa surda. Para N. P., a especificidade não residiria na surdez, mas na deficiência. Segundo sua experiência, ainda que cada deficiência tenha suas especificidades, em todas elas há uma via de troca dificultada e sempre estarão lidando com questões de resiliência, adaptação, aceitação, construção de identidade. Além disso, a questão do luto é sempre presente e precisa ser trabalhada. N. P. observa também que pode ser mais difícil para os pais dar limites para uma criança com deficiência, já que há uma permissividade maior, ligada ao sentimento de pena. Por conta disso, comportamentos, como a birra, por exemplo, quando não manejados de forma correta, podem ser aprendidos, de modo que não identifica

um estado psíquico mais comum ao surdo, mas sim, avalia ela, um conjunto de comportamentos inadequados.

Já R. G. chama atenção para o fato de as crianças surdas se desenvolverem mais lentamente que as outras, especialmente no que diz respeito à linguagem e à aprendizagem. No entanto, ela acha difícil fazer afirmações gerais sobre os surdos, em especial dada a heterogeneidade da população com a qual tem contato. Embora tenham acompanhado casos de deficiência intelectual secundária à perda auditiva, por exemplo, eles estão ligados a um perfil específico, marcado pelo diagnóstico e intervenções tardias, por uma relação muito difícil com a escolarização, resultando em grande desmotivação ou mesmo recusa em frequentar a escola. Segundo ela, o potencial que a criança teria no início de sua história, não é desenvolvido ou é canalizado para outra coisa, causando um grande prejuízo. Diante da multiplicidade de fatores que afetam o desenvolvimento da criança, como afirma R. G., não seria justo traçar um perfil do surdo, uma vez que a deficiência auditiva fica perdida no meio desse contexto maior: de um sistema educacional inadequado, da dinâmica familiar, da miséria, da dificuldade financeira.

Nicole Farges elenca algumas dificuldades psíquicas em relação às quais se mantém atenta no seu trabalho com esse grupo. Embora nenhuma delas seja exclusiva dos surdos, elas parecem afetar essa população com frequência. Um exemplo disso seria a construção de um falso-*self* que, segundo ela explica, pode resultar de uma demanda excessiva de educação, que leva o jovem a se construir de modo a se adaptar ao outro, a agradar os pais, os professores, os terapeutas etc. São pessoas que estão aparentemente bem, mas por dentro estão vazias, e não dão conta de se sustentarem como sujeitos do desejo. Ela observa isso com mais frequência nos jovens que foram submetidos a uma rotina de reeducação intensa desde muito pequenos. O falso-*self* traz riscos de descompensação depressiva, em especial na adolescência, de modo que é preciso estar bastante atento aos jovens surdos.

Alix Bernard pondera que o surdo, e a pessoa com deficiência, quando criados em um ambiente familiar e social que se preocupa, essencialmente, com a reabilitação das funções deficientes, com um corpo a ser reparado, pode desenvolver uma forma de se apresentar para o outro que também ponha o corpo em evidência, como se o foco no corpo deficiente favorecesse sintomas somáticos. Além disso, Alix Bernard questiona-se sobre os efeitos que podem advir do fato de os surdos congênitos terem vivenciado um ambiente não linguístico por um tempo com frequência longo, enquanto os pais aprendiam formas de se comunicar com seus filhos. Por conta dessa diferença em relação aos filhos, é possível que os pais

tenham tido mais dificuldade de colocar em palavras o corpo do bebê, suas vivências e sensações somáticas e emocionais. Ora, a entrada na linguagem ajuda a se descolar das experiências corporais.

Também por conta dessa dificuldade frequente até que a pequena criança tenha se beneficiado de um ambiente que a ajude a por em palavras as vivências, ela observa que alguns surdos podem experimentar uma maior vulnerabilidade à separação. Eles vivem de forma abrupta a interrupção da interação, sob forma de stress corporal, sem compreender a origem desse sofrimento. Essa sensibilidade à separação, no entanto, não é geral. Ela predomina quando a criança e seus pais foram privados de uma linguagem comum por algum tempo, o que se passa com frequência no caso de crianças surdas e pais ouvintes. Um outro aspecto observado por ela é a possibilidade de super idealização do outro. Para Alix Bernard, o fato de ser uma minoria, especialmente na família ou na escola, pode contribuir com uma idealização do que não são (ouvintes), e à desvalorização do que são (surdos). Esse risco se acentua quando seu entorno se ocupa primeiramente da reabilitação das funções deficientes. Esta dinâmica pode conduzir o adolescente ou o jovem adulto a viver um período de colapso ou a se confrontar com seu meio, em geral seus pais, afim de testar aquilo que está autorizado a ser, assim como a capacidade destes de aceitar sua diferença.

Para Benoit Virole, a especificidade do surdo reside, sobretudo, na compreensão de que com um sentido a menos, teremos informações faltantes em relação ao vivido. Segundo ele, para lidar com essas informações faltantes a pessoa surda vai empreender uma operação mental muito específica, de modo a dar sentido às coisas que não têm sentido. Isso marca sua forma de construir conhecimento e de se relacionar com o mundo. Desse modo, há que se buscar compreender o surdo a partir de uma chave interpretativa que é qualitativamente diferente daquela que empregamos com os ouvintes. Por exemplo, Benoit Virole refere haver um número expressivo de surdos que exibem sintomas paranóicos. Na maior parte dos casos, eles não devem ser lidos como um sintoma patológico, mas levando em conta que os surdos são, desde a infância, obrigados a interpretar, permanentemente, os acontecimentos do mundo, com um conjunto de informações diferente daquelas de que o outro dispõe.

Portanto, quando pensamos na surdez como causa de outros problemas, é fundamental compreendê-la de modo amplo, não apenas pela perda sensorial, mas pelas seguidas experiências de exclusão a que está exposto o surdo em cada contexto específico. Não por acaso, a questão socioeconômica aparece de forma expressiva no relato das profissionais que atuam no Brasil. Para ambas, em muitos casos, os efeitos da perda auditiva se confundem com

os efeitos de uma realidade socioeconômica precária. Não raro, os riscos impostos por sua situação de pobreza e falta de assistência se sobrepõem aos riscos ligados à surdez.

6.3 CONSIDERAÇÕES

Os dados obtidos nas entrevistas expressam a variedade de percursos, formações, teorias, práticas e percepções que povoam o trabalho dos psicólogos com as pessoas surdas. Quando recuperamos a grande heterogeneidade da surdez e o fato de que ela afeta diferentes domínios da vida da pessoa surda, temos a dimensão desse rico campo de atuação e produção científica. Apresentei aqui um pequeno recorte desse vasto universo. Portanto as reflexões compartilhadas não se pretendem gerais.

Os relatos apresentados reforçam de forma contundente a necessidade de que posições dicotômicas e reducionistas sobre os modos de ser surdo sejam revistas, inclusive no que diz respeito à legislação e políticas públicas. Parece-me urgente que os profissionais sejam ouvidos nas suas percepções acerca dos custos impostos à criança surda pela obrigatoriedade da inclusão. Podemos aprender com a experiência francesa que já passou pelo ponto em que estamos e percebeu que era preciso flexibilizar esse imperativo.

A reflexão dos psicólogos sobre sua prática revelou inúmeros temas e campos de saber que precisam ser desenvolvidos. A riqueza da experiência relatada, contudo, amplia a sensação de que há um distanciamento entre a prática e a produção científica sobre a surdez. Espero que esse artigo possa ajudar a encontrarmos maneiras de encurtar essa distância.

As diferenças entre as experiências francesas e brasileiras ficam evidentes no que diz respeito às condições de trabalho dos profissionais, em especial ao suporte de políticas de Estado e recursos financeiros de que dispõem. Além disso, vemos que a questão econômica tem efeitos diretos sobre o desenvolvimento do surdo e seu acesso aos instrumentos e serviços que favorecem sua inclusão social. Portanto, em especial na nossa desigual realidade, as especificidades do desenvolvimento da pessoa surda devem ser pensadas tendo como pano de fundo sua condição socioeconômica.

7 PRIMEIROS MOMENTOS DA EXPERIÊNCIA COM A SURDEZ, UM TEMPO EM QUE A PSICOLOGIA FALTA⁵⁰

A histórica discussão sobre as concepções de surdez e sobre o modelo de educação que melhor atende às necessidades dos surdos, embora longa, ainda desperta polêmicas. É bem provável que nunca cheguemos a um consenso, uma vez que os surdos e a própria surdez se modificaram ao longo dos séculos, de modo que novos dados e dilemas são constantemente incorporados às discussões e precisam ser elaborados. Algumas mudanças tecnológicas e científicas recentes vêm acrescentar novos elementos, ressaltando a enorme diversidade que co-existe sob o significante ‘surdo’. Seja por ter se mantido tradicionalmente à parte das discussões sobre a surdez⁵¹, seja pela novidade dos acontecimentos, podemos identificar importantes lacunas deixadas pela ausência da atuação e do pensar psicológicos neste campo. Esse artigo tem como objetivo identificar esses espaços, analisando, em particular, mudanças na infectologia e neonatologia, e seus efeitos sobre a etiologia da surdez, e o implante coclear, aliado ao diagnóstico precoce da perda auditiva.

A surdez pode ter etiologias diversas, nem sempre identificadas, variando desde causas genéticas até sequelas de traumatismos decorrentes de acidentes. Com os avanços das Ciências da Saúde e campanhas abrangentes de vacinação, cada vez menos casos de surdez são decorrentes de agentes virais, como no caso da meningite e da rubéola, por exemplo. Por outro lado, também graças aos avanços tecnológicos que permitem a viabilidade de bebês nascidos cada vez mais prematuros, mais casos de surdez são associados à ototoxicidade dos medicamentos usados para estimular a maturação do sistema respiratório desses neonatos e a outras condições associadas à prematuridade.

O implante coclear, por sua vez, é um aparelho introduzido por meio de procedimento cirúrgico, que substitui, parcial ou totalmente, as funções da cóclea. A depender da etiologia da surdez, idade de implantação, condições emocionais e cognitivas do paciente, entre outros fatores, o implante coclear associado à reabilitação pode restituir a capacidade auditiva, em diferentes níveis, podendo mesmo chegar a níveis próximos ao da audição considerada normal. Essa tecnologia tem sido empregada em um número cada vez maior de casos, em

⁵⁰ Esse artigo nasceu da convocação do XV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, para pensarmos a inovação científica e seus efeitos no desenvolvimento humano. Um trabalho inicial foi apresentado no evento, que ocorreu em novembro de 2015, em Belém-PA.

⁵¹ A parca contribuição da psicologia para essa discussão já foi discutida anteriormente nesta tese.

idade cada vez menor, graças, entre outras coisas, ao diagnóstico precoce da surdez. No Brasil, esse diagnóstico precoce tem se tornado uma realidade a partir da promulgação da Lei que implantou o programa de Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU), em 2010 (BRASIL, 2010).

Essas considerações apontam mudanças no conceito e na própria existência da surdez como a conhecemos. Caminhamos para o desaparecimento dos surdos, enquanto comunidade linguística e cultural? A ideia de uma identidade surda se sustenta diante dessas transformações? O implante coclear representará o fim das línguas de sinais? A etiologia da surdez tem efeitos sobre a subjetivação do surdo? Para pensar sobre essas questões, me apoio em dados estatísticos referentes às cirurgias de implante coclear e em artigos que relatam pesquisas empíricas sobre as transformações na etiologia da perda auditiva, bem como, em dados produzidos a partir do contato com surdos e profissionais que trabalham com a surdez.

Na medida em que estamos em meio a mudanças significativas, o tema exige de nós reflexões, não permitindo, contudo, uma abordagem mais conclusiva, o que talvez nos ajude a acompanhar as transformações em curso, mantendo uma postura crítica e ativa. De qualquer modo, e talvez por isso mesmo, são identificadas demandas de atuação dos psicólogos, que não podem se furtar a assumir seu papel frente aos surdos e suas famílias.

7.1 MUDANÇAS NA ETIOLOGIA DA SURDEZ: DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA?

Tradicionalmente, a surdez tem sido compreendida de duas maneiras distintas: como uma deficiência ou como uma diferença. A compreensão da surdez como uma deficiência tende a salientar seus aspectos negativos e associa à perda auditiva danos emocionais, cognitivos e sociais, preconizando a reparação da audição e a aquisição da fala como formas de minimizar ou eliminar as dificuldades. A compreensão da surdez como uma diferença foca nas possibilidades de constituição psíquica, construção de conhecimento e relação social aportadas pelo uso das línguas de sinais, preconizando a garantia de condições para o exercício de sua forma particular de comunicação como mecanismo de inclusão do surdo na sociedade.

A surdez, nos seus diferentes graus e tipos, pode ter origens diversas. Aspectos genéticos, má formação congênita, traumatismos, viroses, síndromes variadas, envelhecimento e exposição a agentes ototóxicos são algumas delas. Além disso, encontramos ainda um grande número de casos em que, não obstante a investigação, a causa não pode ser identificada, são as chamadas

causas idiopáticas. O contato com profissionais que trabalham em serviços e instituições de acompanhamento de surdos aponta para uma transformação na prevalência de etiologias nos últimos anos, no sentido de uma diminuição de causas por infecções virais, notadamente a rubéola e a meningite, e aumento no número de perdas auditivas decorrentes de prematuridade e complicações perinatais. A partir dessa constatação empírica, pergunto-me se as diferentes etiologias têm um efeito sobre a construção identitária do surdo e sua estruturação psíquica.

Não há consenso sobre a prevalência estimada de surdez congênita ou perinatal, na população geral no país. Cruz et al. (2009) falam de 1 para 1.000 recém-nascidos, Barboza et al. (2013) falam de 2 para 1.000, enquanto Pereira et al. (2014) falam de 3 a 4 para 1.000 neonatos. As diferentes metodologias empregadas nas pesquisas, em especial a forma de seleção da amostra, associadas às dificuldades do diagnóstico nessa população, podem explicar a disparidade entre os achados. Há consenso, contudo, de que, com a exposição a fatores de risco, essa proporção aumenta consideravelmente, embora, também sobre esse aspecto, estudos tenham chegado a valores um pouco diferentes.

Pereira et al. (2014) apontam a permanência em unidades de terapia intensiva (UTI) como fator de risco mais presente na amostra estudada por elas. Segundo as autoras, a prevalência de alterações auditivas, no caso de bebês provenientes de unidades de terapia intensiva, é de 2 a 4% (PEREIRA et al., 2014). Botelho et al. (2010), por sua vez, encontraram a prevalência de 6,3% de perda auditiva em recém-nascidos de muito baixo peso, corroborando outros estudos. O baixo peso, contudo, está associado a diversas outras condições, não podendo ser considerado uma causa em si mesmo.

Lima, Marba e Santos (2006) apontaram como fatores de risco mais significativos para perda auditiva, em recém-nascidos internados em UTI neonatal: malformação craniofacial, antecedente familiar para surdez congênita, síndrome genética, hiperbilirrubinemia, asfixia, peso inferior a 1.000 gramas e necessidade de ventilação mecânica por mais de cinco dias, nessa ordem. Para essa população a prevalência de perda auditiva bilateral foi de 4,9% e de 10,2%, para perda unilateral.

Barboza et al. (2013) investigaram 3.185 bebês, com e sem Indicadores de Risco para a Deficiência Auditiva (IRDA). A ocorrência de perda auditiva em crianças sem IRDA foi de 1,04%, enquanto naquelas com IRDA, foi de 8,38%, sendo 3,10% do tipo neurossensorial e 5,27%, condutiva. Os fatores de risco mais prevalentes foram: permanência em UTI neonatal por mais de cinco dias (43,41%); uso de medicamento ototóxico (29,81%); uso de ventilação

mecânica (28,88%) e; história familiar de perda auditiva permanente na infância (27,32%). Apesar desses índices, o único fator de risco que apresentou correlação com a perda auditiva foi “suspeita de síndromes ao nascimento”. As crianças enquadradas nessa categoria tiveram 18 vezes mais chances de apresentar perda auditiva neurosensorial do que aquelas sem esse IRDA.

Com respeito à etiologia da surdez, os dados encontrados a partir da análise de artigos nacionais confirmam uma diminuição das causas virais, embora sua prevalência revele um viés econômico que deve ser considerado. Estudos brasileiros sobre a etiologia da perda auditiva em neonatos são escassos (PEREIRA et al., 2014). Os estudos etiológicos pesquisados apresentam resultados variáveis e não se restringem a recém-nascidos. Enquanto Calháu et al. (2011) e Cecatto et al. (2003) encontraram em sua amostra a rubéola congênita como segunda etiologia mais frequente, atrás apenas das etiologias desconhecidas, no estudo realizado por Pupo, Balieiro e Figueiredo (2008), as causas desconhecidas também foram predominantes, porém fatores genéticos foram a causa identificável mais frequente. Foram consideradas causas genéticas quando uma mutação nos genes foi presumida (em 72% dos casos) ou pode ser identificada (em 28% dos casos). Silva, Queiros e Lima (2006) apontam a rubéola congênita como causa principal da surdez na população estudada; e Pedrett e Moreira (2012) encontraram a ototoxicidade associada à prematuridade como etiologia mais frequente. Pereira et al. (2014), em estudo com recém-nascidos, encontraram um percentual semelhante de causas genéticas e causas hereditárias presumidas. Foram consideradas causas genéticas quando uma mutação nos genes pode ser identificada, ao passo que as causas hereditárias presumidas representaram três casos de antecedentes familiares e um caso de consanguinidade entre os pais.

Características da amostra e do método devem ser levadas em conta ao analisar as diferenças encontradas, afinal, os estudos relatados não avaliam a etiologia de “novos surdos”, de modo que os dados podem não indicar corretamente a tendência verificada nos centros de assistência. O Quadro 1, abaixo, ilustra o quanto as especificidades da amostra tomada em cada estudo, no tocante ao ano da coleta, à forma de seleção e número de participantes, idade e período em que se dá a perda auditiva, interferem nos achados sobre etiologia.

Entre os estudos encontrados, o de Pereira et al. (2014) é o único que tem como participantes apenas recém-nascidos, e seus resultados confirmam a tendência mundial de diminuição de causas por infecção congênita: apenas dois casos foram encontrados, um por sífilis e outro por

citomegalovirus, ou seja, nenhum caso de rubéola. Considerada a idade da amostra é natural que causas pós-natais não tenham sido encontradas.

Quadro 1 Resumo de informações coletadas em artigos nacionais sobre etiologia da surdez

Estudo	Principal causa	Amostra
Cecatto et al. (2003)	Causas desconhecidas (Rubéola congênita foi a causa identificável mais frequente)	131 alunos que frequentaram a Escola Municipal Anne Sullivan no ano de 2001, com idades entre 03 e 30 anos.
Silva; Queiros; Lima (2006)	Rubéola congênita	53 crianças e adolescentes que passaram pela triagem fonoaudiológica na APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Estado da Bahia), com idades entre 04 e 18 anos.
Pupo; Balieiro; Figueiredo (2008)	Causas desconhecidas (Fatores genéticos foi a causa identificável mais frequente)	162 prontuários de crianças e jovens em atendimento fonoaudiológico no Serviço de Audiologia Educacional, DERDIC-PUCSP, da cidade de São Paulo, entre 1999 e 2002, com idades entre 01 e 17 anos.
Cruz et al. (2009)	Doenças	480 pessoas que relataram deficiência auditiva no estudo denominado <i>Saúde e Condição de Vida em São Paulo: Inquérito Multicêntrico de Saúde no Estado de São Paulo – ISA-SP</i> . Dados coletados entre 2001 e 2002.
Calháu et al. (2011)	Causas desconhecidas (Rubéola congênita foi a causa identificável mais frequente)	200 prontuários dos pacientes submetidos à cirurgia de Implante Coclear, entre agosto de 2000 e maio de 2008, no Programa de Implante Coclear de Natal, com idades entre 01 e 73 anos.
Pedrett; Moreira (2012)	Ototoxicidade associada à prematuridade	15 prontuários de pacientes usuários de implante coclear da AMADA (Associação Amazonense de Apoio aos Deficientes Auditivos e Usuários de Implante Coclear), com idades variando entre 03 e 71 anos.
Pereira et al. (2014)	04 casos de etiologia genética e 04 por hereditariedade presumida	17 neonatos diagnosticados com deficiência auditiva sensorineural em um programa de TANU, de uma maternidade pública no município de Jundiá, entre agosto de 2003 e dezembro de 2006.

Botelho et al. (2010) avaliaram 186 bebês (entre 25 e 37 semanas) expostos a indicadores de risco, de junho de 2006 a julho de 2008, dos quais 12 apresentaram alteração. Embora tenha sido realizado com recém-nascidos, este estudo não aponta, em todos os casos detectados, as causas das perdas encontradas, mas sua associação a fatores de risco. A associação mais

significativa foi com baixo peso ao nascer (09 dos 12 casos). Em quatro casos foram detectados fatores genéticos (três com história familiar e 1 sindrômico) e em três, houve presença de agentes virais (sífilis congênita, toxoplasmose congênita e citomegalovirus). Os autores apontam, ainda, a associação entre a perda auditiva e mães HIV- positivo (dois casos) e uso de drogas e álcool pela mãe durante a gestação (quatro casos).

O estudo de Silva, Queiros e Lima (2006), por sua vez, se concentra também sobre uma faixa etária baixa (04 a 18 anos); nele, a rubéola ainda aparece como causa principal. Nesses três estudos, no entanto, os dados foram coletados há cerca de dez anos, podendo não retratar fielmente a situação atual, especialmente dada à intensificação de campanhas de vacinação contra rubéola e melhoria nos cuidados pré-natais.

A pesquisa de Cruz et al. (2009), feita a partir de um amplo estudo de base populacional no estado de São Paulo, encontrou a variável ‘doenças’ como causa de perda auditiva mais frequentemente atribuída pelo participante. No entanto, ao analisar a relação entre causas e faixa etária, temos como fator mais relatado, para o grupo de 12 (idade mínima para inclusão na amostra) a 19 anos, a perda congênita (26%). Para o grupo entre 20 e 59 anos, as causas mais prevalentes foram doenças (21%) e trabalho (10,1%). Já para as pessoas entre 60 e 75 anos, a presbiacusia (perda associada ao envelhecimento) foi relatada em 17,7% dos casos e doenças, em 17,5%.

Embora não tenhamos um dado preciso sobre a prevalência de causas perinatais para a perda auditiva, em comparação com as outras causas, ficam claros os riscos provenientes da exposição a esses fatores. Tanto a prematuridade, quanto a necessidade de permanência em UTI neonatal estão muitas vezes associadas a outras consequências além da surdez, que podem ter efeitos diversos sobre o desenvolvimento global da criança. Isso poderá imprimir mudanças significativas no que diz respeito aos novos membros da comunidade surda, quiçá reaproximando-a da deficiência em sua ampla definição, atualmente empregada.

Por outro lado, para a família de recém-nascidos que viveram problemas perinatais, geralmente acompanhados de uma longa permanência no hospital e de um período de incerteza quanto à sobrevivência do bebê, muitas vezes a surdez é vivida como um preço baixo a ser pago pela vida dos filhos. Isso imprime marcas na forma como a família e a criança se relacionarão com a surdez.

Com as políticas de vacinação e avanços nos cuidados pré-natais, podemos antecipar uma tendência ao aumento da prevalência de causas genéticas para a surdez, graças à diminuição

de outras causas. Por um lado, com os avanços nas investigações genéticas, que permitem prever de forma precisa os riscos de perda auditiva, uma parte significativa das famílias, diante de uma probabilidade alta de surdez, passa a optar por não ter filhos (VIROLE, 2011). Por outro lado, também encontramos pais surdos que privilegiam as condições que aumentam as chances de nascimento de um filho surdo (DINIZ, 2003; SOLOMON, 2013).

A surdez genética (não sindrômica) é aquela que talvez mais se afine à ideia da surdez como uma possibilidade de ser, já que não é decorrente de uma doença, infecção, trauma ou condição médica de qualquer natureza. Se, por um lado, ela pode exacerbar o sentimento de culpa dos pais sobre a origem da surdez, especialmente quando esses se alinham a uma visão da surdez exclusivamente como deficiência; por outro, em famílias com grande número de surdos, ela pode ser encarada de forma mais natural, favorecendo o desenvolvimento da criança e propiciando um ambiente onde a cultura surda seja transmitida e valorizada.

As causas idiopáticas, por sua vez, costumam ter efeitos mais dramáticos, uma vez que fazem permanecer a dúvida. Há uma tendência das famílias a revisarem incessantemente todos os detalhes da história de vida da criança, desde a gravidez, na busca por alguma explicação. Muitas vezes, acontecimentos corriqueiros são valorizados como causas possíveis, como, por exemplo, o fato de ter frequentado lugares barulhentos durante a gestação, ou de a criança ter “tomado friagem” quando muito pequenininha. Orientações e procedimentos médicos também costumam ser interpretados como erros que teriam vindo a causar a perda auditiva.

A necessidade de encontrar uma explicação é uma marca do processo de luto pelo nascimento de um bebê com perda auditiva. Embora a responsabilização de terceiros possa acontecer, a auto-culpabilização é um mecanismo mais frequente. Em geral, é a mãe quem se sente responsável pela surdez do filho. Outras vezes ela é responsabilizada por outros membros da família. Esse processo normalmente leva a fissuras nos laços familiares, que implicariam na necessidade de reparação.

O alto índice de causas não identificadas, no contexto nacional e internacional (PUPO et al., 2008), nos mostra que há ainda um longo caminho de pesquisa a ser percorrido. Além disso, a prevalência das etiologias parece muito sensível a diversos fatores externos, como aspectos econômicos, acesso a cuidados pré-natais e vacinação, exposição à violência, entre outros. Nessa dinâmica, como afirma Virole (2011), mesmo que uma causa etiológica seja eliminada, outras causas surgem. Recentemente, por exemplo, assistimos, no Brasil, ao aumento nos casos de microcefalia possivelmente associados à epidemia de zika vírus. A microcefalia pode acarretar perda auditiva, entre outras complicações, e a ocorrência de novos casos pode mais

uma vez fazer pesar na balança as causas virais, mudando o que parecia ser o rumo recente dos dados sobre etiologia da surdez.

Embora não tenha encontrado, até o momento, nenhum trabalho que se dedique a pensar especificamente sobre isso, há indicações na literatura e em depoimentos dos profissionais que trabalham com surdos que nos fazem refletir sobre o efeito que determinada etiologia pode deflagrar na construção imaginária da família e do surdo acerca de sua surdez. Tais construções incidem sobre o desenvolvimento subjetivo do surdo e seu posicionamento diante do outro, indicando a necessidade de incluir novos temas na agenda de discussão dos psicólogos sobre a surdez.

7.2 DIAGNÓSTICO PRECOCE DA SURDEZ E IMPLANTE COCLEAR: O FIM DAS LÍNGUAS DE SINAIS?

Durante muitos anos convivemos no Brasil com o diagnóstico tardio da surdez pré-lingual. Arrisco, com base na minha experiência e no relato de alguns autores, apontar a faixa entre três e três anos e meio como idade média em que comumente se finalizava o diagnóstico de perda auditiva no país (PALAMIN et al., 2014). Felizmente, isso começou a mudar com a promulgação da Lei no. 12.303, de 02 de agosto de 2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas, nas dependências dos hospitais e maternidades, no período imediatamente após o nascimento do bebê (BRASIL, 2010). Este procedimento ficou popularizado como Teste da Orelhinha e o programa é chamado Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU).

Não é intenção questionar a importância do diagnóstico precoce, mas algumas questões devem ser levadas em conta no contexto específico da detecção da surdez. O grande número de exames e diagnósticos a serem feitos ainda na maternidade, segundo Dragon (2011, p.86), “transformam os primeiros dias de vida do bebê e da vivência da parentalidade em uma maratona de aprendizagens.” Além disso, para Soriano (2011), esta intervenção não vem mais responder a uma dúvida gerada nos pais a partir da observação de seu bebê. Desse modo, ela pode ser mais facilmente vivida como uma intrusão, que vem transformar o bebê também em um intruso, incidindo sobre os processos de filiação.

Quanto à dimensão econômica, Dragon (2011) afirma que os custos de manutenção de um programa de diagnóstico precoce são extremamente elevados, diante da ausência de evidências de que o diagnóstico realizado nos primeiros dias de vida traga benefícios

significativos em relação ao diagnóstico realizado com alguns meses de idade. Em substituição a isso ele sugere, em consonância com o Comitê Consultivo Nacional de Ética francês (CCNE), a definição de um protocolo de testagem, iniciado entre os quatro e nove meses de idade. Por outro lado, pensando na realidade socioeconômica brasileira, a obrigatoriedade de realização do Teste da Orelhinha ainda nas primeiras 48 horas de vida pode garantir para boa parte da população o acesso a um exame que, de outra forma, demoraria muito a ser feito.

Dragon (2011) questiona, ainda, a precisão do teste utilizado para o diagnóstico da surdez, uma vez que, segundo o autor, em cada dez bebês para quem o exame aponta uma suspeição de perda auditiva, apenas um caso é confirmado, embora o autor não precise a origem e abrangência desse dado. A literatura aponta para o grande número de variáveis que podem contribuir para a prevalência de respostas falso-positivas. Simonek e Azevedo (2011), em estudo realizado em três maternidades particulares do estado do Rio de Janeiro, encontraram a prevalência de 24,41% de respostas falso-positivas, que representaram 100% dos casos em que a suspeita de perda gerou encaminhamento para reteste após 15 dias. A taxa de falso-positivos antes da realização da Manobra Auricular Facilitadora (MAF) foi de 50,09%. As autoras atribuem esse índice elevado ao fato de 66,12% dos exames terem sido realizados até as primeiras 24 horas de vida, uma vez que o número de horas de vida é uma variável preditora de falha na testagem audiológica. Essa suspeita, mesmo quando não confirmada, tem efeitos no vínculo entre pais e bebê, que devem ser considerados.

Soriano (2011) também considera importante atentar para o fato de que o anúncio do diagnóstico da surdez não ocorre de forma imediata. As especificidades da testagem auditiva em recém-nascidos, como, por exemplo, a necessidade de usar exames que não dependam de uma resposta ativa do bebê e os diversos fatores que podem resultar em respostas falso-positivas, impõe um protocolo de retestes e exames complementares, que se estendem, em média, por três meses. Além da angústia vivida pela incerteza gerada, Soriano (2011) fala do sofrimento que pode resultar do fato de cada etapa ser, geralmente, executada por um grupo diferente de profissionais, por vezes em locais distintos, incidindo sobre o estabelecimento de vínculos de confiança entre pais e profissionais. Para a autora (SORIANO, 2011, p. 81), a investigação e anúncio da surdez são feitos por profissionais que ignoram “as questões inconscientes das palavras pronunciadas.” É preciso que se ofereça uma sustentação emocional às famílias, ao longo desse processo, para minimizar o efeito siderante da dúvida sobre a relação dos pais e familiares com o seu bebê.

Alvarenga et al. (2012) chamam atenção para as altas taxas de evasão das famílias, reportadas ao longo das diferentes etapas dos programas de triagem auditiva. No estudo realizado por elas, os motivos de evasão mais frequentemente relatados pelas famílias participantes foram: falta de conhecimento (21%), desinteresse (26%) e dificuldade em conciliar o agendamento com a rotina familiar (32%), no caso da não realização do teste, e; não agendamento (12%), dificuldade em conciliar o agendamento com a rotina familiar (32%) e desinteresse (36%), no caso da não realização do reteste. Berni et al (2009), apresentam os dados encontrados em estudo realizado em um hospital da rede pública da cidade de Campinas. Nele, embora todos os bebês nascidos no período estudado tenham sido submetidos ao teste inicial, a taxa de não comparecimento ao reteste foi de 24,8%. Entre aqueles indicados para um terceiro encontro, após detectada alteração também no reteste, a taxa de evasão sobe para 27,3%.

Embora a análise de Alvarenga et al. (2012) aponte no sentido da necessidade de melhorar a informação e educação para a saúde, elas não deixam de notar que 98% dos respondentes consideravam a triagem importante e souberam justificar isso corretamente. Esse dado parece incoerente com os motivos enunciados para a evasão à triagem, podendo indicar a necessidade de refletir sobre os fatores emocionais que permeiam a questão do diagnóstico. Além disso, a maioria das famílias entrevistadas não reportou ter dúvidas quanto à audição do bebê (98,5%), remetendo ao que aponta Soriano (2011) sobre a ausência de suspeição de perda auditiva por parte dos pais, quando da testagem precoce, e também sobre as dificuldades emocionais exacerbadas pelas diversas etapas diagnósticas.

As críticas de pesquisadores e membros da comunidade surda sobre o diagnóstico (ultra) precoce vão no sentido de uma (re) medicalização da surdez. Neste contexto, a protetização e cirurgia de implante coclear são apresentadas como procedimento padrão. A reabilitação auditiva e aquisição da fala, por meio de tratamentos que visam a oralização, são indicadas como única opção e pouco ou nada se comunica sobre as possibilidades de desenvolvimento e interação aportados pelo uso das línguas de sinais. Para Gesser (2009, p.09): “Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma ‘libertação’ e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos.” Porém, o ritmo de urgência constrange as famílias a avaliar as indicações de forma apressada.

O diagnóstico precoce se dá em um momento e em um ambiente de fragilidade para os pais, antes mesmo que os vínculos afetivos com o bebê tenham se aprofundado. Eles se veem, portanto, menos aptos a exercer seu direito de escolha quanto à modalidade linguística do

filho, ferindo, segundo Dragon (2011), o princípio ético de autonomia, em nome da construção de um protocolo de cuidados médicos obrigatórios. Lembro que, para muitos pais, a perda auditiva de seus filhos é seu primeiro contato próximo com a surdez, já que mais de 90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, de modo que estão mais expostos a aderir ao discurso médico como único discurso possível. O que questionam alguns surdos e profissionais é se podemos realmente falar em escolha, quando a família não tem a chance de conhecer as opções de forma aprofundada.

Avançando a discussão para além de dados quantitativos e objetivos e fazendo ressaltar a complexidade psíquica que caracteriza esse momento, penso que as contribuições que pode aportar a psicologia são inegáveis. A necessidade da presença ativa de psicólogos no contexto da investigação e anúncio do diagnóstico da surdez é imperiosa e urgente. Infelizmente, essa importância não é reconhecida nos dispositivos e documentos oficiais sobre a saúde auditiva.

Em 2007, foi criado o Comitê Multiprofissional em Saúde Auditiva, o COMUSA, para discutir e referendar ações de prevenção e promoção em saúde auditiva (LEWIS et al., 2010). Estão presentes a Fonoaudiologia, a Otologia, a Otorrinolaringologia e a Pediatria, mas não a Psicologia. As Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal, elaboradas pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2012), não mencionam a necessidade ou a importância de psicólogos na equipe de profissionais responsáveis pelo diagnóstico da surdez.

Palamin et al. (2014) tratam da importância da intervenção psicológica durante o diagnóstico da deficiência auditiva. Para os autores, o procedimento de aconselhamento contribui para a redução da ansiedade e preocupação dos pais, uma vez que atua nas esferas cognitiva, prestando informações e esclarecimentos, e afetiva, acolhendo-os e ajudando-os a aceitar e elaborar os sentimentos eliciados pelo processo de detecção da surdez. As afirmações são sustentadas em estudo conduzido com 164 mães, no qual foi aplicado o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) antes e após a intervenção de aconselhamento e orientação em grupo. Houve redução de ansiedade estatisticamente significativa, em especial na dimensão Estado.

Esse estudo, no entanto, foi realizado com mães de crianças mais velhas (até seis anos), que tiveram a perda auditiva diagnosticada, com maior frequência, entre os três e quatro anos de idade. Na realidade da triagem auditiva neonatal, talvez um acompanhamento em grupo seja mais dificilmente operacionalizado, tanto pela dificuldade de deslocamentos e disponibilidade de ausências mais prolongadas do ambiente doméstico, quanto pelas próprias demandas específicas desse momento. Embora a troca de experiências com outras famílias possa ter

efeitos benéficos, há um trabalho de suporte à construção do laço com o bebê que é bastante particular a cada caso.

Além do diagnóstico, os autores ressaltam que o momento de início do uso do aparelho auditivo se configura como um segundo impacto, uma vez que “concretiza a surdez e torna o filho diferente das outras crianças” (PALAMIN et al., 2014, p. 575). Somado a isso é comum que os pais tenham expectativas muito elevadas em relação ao ganho que o aparelho pode aportar e os avanços (ou não avanços) comunicativos das crianças são sobrecarregados de ansiedade.

Portanto, para além da detecção, é preciso pensar também sobre o procedimento que se segue a um diagnóstico de surdez. O discurso que circula é o de que a família tem o direito de escolher a modalidade linguística que será privilegiada. A comunidade surda, como vimos, considera que há pouca ou nenhuma informação aos pais sobre a possibilidade da surdez ser considerada como diferença linguística e cultural, o que ameaçaria, a longo prazo, a própria perpetuação dessa identidade. De modo crescente e consistente, quando possível, o implante coclear tem sido oferecido aos pais como melhor, ou única, opção.

O implante coclear (IC) é um dispositivo eletrônico inserido cirurgicamente na cóclea, de modo a substituir sua função. Ele é indicado para pessoas com surdez bilateral de severa à profunda, seja pré ou pós-lingual. O IC começou a ser desenvolvido ainda na década de 1970 e evoluiu de forma bastante rápida. Desde os primeiros modelos, mono-canais e de inserção rasa, que tinham como objetivo fornecer ao usuário apenas a percepção dos sons ambientais (GARUD; RAPP, 1994), até os modelos atuais, que visam permitir a compreensão da fala e possibilitam ajustes refinados de acordo com o perfil auditivo e estilo de vida de cada implantado. A tecnologia evoluiu sobremaneira e foi ganhando a confiança de usuários e familiares. Os diversos componentes externos, por sua vez, permitem opções de conectividade com celulares, computadores, aparelhos de som e até, mais recentemente, possibilitam o uso do implante em atividades aquáticas, uma antiga demanda dos implantados.

Em paralelo a esse desenvolvimento, é difundida na comunidade surda a ideia de que a universalização do implante coclear pode significar o fim dos Surdos enquanto grupo linguístico e cultural (SOUND, 2000). Segundo essas críticas, o implante coclear se sustenta sobre a compreensão da surdez como deficiência a ser eliminada, retomando a ideologia que norteia o modelo médico. Ele se oporia, portanto, aos dois principais pilares da noção de Identidade Surda: o uso das línguas de sinais e a afirmação da surdez como uma diferença. Cabe ressaltar que alguns membros da comunidade surda costumam se opor à realização do

IC apenas nos casos de surdez pré-lingual. Nos casos de surdez pós-lingual, a subjetividade do surdo e sua relação com o mundo se constituiriam, primordialmente, a partir de sua vivência inicial, enquanto ouvinte.

Em todo o mundo o número de implantes realizados tem aumentado continuamente. No Brasil, onde é oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) desde 1999, foram realizadas, somente na rede pública, entre 2008 e 2012, 2.844 cirurgias (Tabela 4), em número crescente ao longo dos anos (BRASIL, 2014). A previsão do Ministério da Saúde (MS) é de que esse número continuará a crescer, conforme dados apresentados na Tabela 5.

Tabela 4 Número de implantes cocleares realizados na rede pública no Brasil entre 2008 e 2012

Ano	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Número de implantes	404	465	606	680	689	2.844

Fonte: Tabela produzida a partir de dados disponíveis em Brasil (2014).

Tabela 5 Previsão de número de implantes cocleares a serem realizados na rede pública no Brasil entre 2014 e 2018

Ano	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Previsão de implantes	1.073	1.180	1.298	1.428	1.570	6.549

Fonte: Tabela produzida a partir de dados disponíveis em Brasil (2014).

O objetivo da reabilitação auditiva que sucede o implante é, na melhor das hipóteses, a aquisição da linguagem oral de forma mais próxima possível àquela alcançada por ouvintes. A ideia de que há uma relação inversamente proporcional entre a idade de ativação do implante e a qualidade do desenvolvimento da linguagem oral, nos casos de surdez pré-lingual, tem resultado na realização cada vez mais precoce da cirurgia (HOLT; SVIRSKY, 2008, TEFILI et al., 2013). Segundo o relatório da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC), os implantes realizados em crianças entre 0 e 04 anos incompletos, na rede pública, entre 2008 e 2012 corresponderam a 40% do total de cirurgias no período (BRASIL, 2014). Esta intervenção tem sido potencializada pelas políticas de saúde auditiva, que permitem o diagnóstico precoce da surdez em uma parcela cada vez mais significativa da população.

A identidade surda, como hoje entendida, tem como pilar a utilização da língua de sinais; ora, os dados acima listados apontam para a redução do número de usuários dessa modalidade

linguística. A língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas o signo do pertencimento a um grupo linguístico e cultural e da compreensão da surdez enquanto mais um jeito possível de existir. Por outro lado, também vimos que o implante coclear é uma realidade irreversível e que vem se ampliando, na medida em que os ganhos que proporciona em inclusão e expectativas de futuro são inegáveis (VIROLE, 2011). No entanto, ele representa necessariamente o fim das línguas de sinais?

Conforme relato de pais e familiares, no Brasil, os profissionais que orientam esse processo costumam desaconselhar o uso da língua de sinais concomitantemente à terapia de reabilitação auditiva, sob a afirmação de que isso pode retardar ou mesmo impedir a aquisição da língua oral. Mas essa orientação tem sido questionada e diversas experiências vêm mostrando que, mesmo com a realização do implante coclear, a introdução imediata da língua de sinais, no caso de surdez pré-lingual, garante uma entrada mais precoce e efetiva na linguagem, minimizando os efeitos psíquicos e cognitivos negativos que a exclusão da linguagem exerce sobre a criança (VIROLE, 2011). A linguagem não tem uma função apenas de comunicação, mas de estruturação subjetiva. Nenhuma predileção por uma ou outra modalidade linguística pode justificar a exposição da criança aos efeitos iatrogênicos, muitas vezes irreversíveis, que o atraso de inscrição na linguagem provoca.

Sacks (1996) e Virole (2011), dentre outros, sustentam que não há evidências científicas de que a introdução da língua de sinais prejudique a aquisição da língua oral. De fato, argumenta-se até mesmo o contrário. Segundo Virole (2011), dados clínicos mostram que adultos surdos implantados na infância e que tiveram contato precoce com a língua de sinais se desenvolvem bem na língua oral e mantêm a língua de sinais como instrumento de comunicação com a comunidade surda, podendo circular bem entre surdos sinalizadores e ouvintes. O autor relata ainda experiências bem-sucedidas de uso de línguas de sinais com crianças acometidas de outras dificuldades como autismo e transtornos diversos da linguagem. Além disso, observa-se um interesse crescente de ouvintes em aprender as línguas de sinais, elemento que favorece a comunicação entre estes e os surdos e a sobrevivência dessa língua como uma língua viva.

Embora falemos do aumento crescente no número de cirurgias, é preciso considerar os aspectos econômicos envolvidos na utilização do implante coclear. Muitas crianças do mundo jamais terão acesso ao IC, por conta de seus custos elevados de implantação e de manutenção (VIROLE, 2011). No Brasil, mesmo com a disponibilização da cirurgia pelo SUS, o que viabiliza o acesso, ao menos em tese, a toda a população, os custos com a compra de baterias,

que mesmo recarregáveis têm uma vida útil limitada, e com consertos e substituições de componentes externos são de responsabilidade das famílias e se tornam insustentáveis para muitas delas.

Isso pode ter como efeito o empobrecimento da comunidade de surdos usuários de línguas de sinais, posto que essa poderia passar a ser destinada àqueles que não tiveram acesso ao implante. Soma-se a isso o fato de que muitas vezes os surdos são encaminhados pelos serviços de reabilitação para uso da língua de sinais quando não têm resultados satisfatórios nos esforços de oralização. O empobrecimento dos surdos usuários de LIBRAS e a associação do uso das línguas de sinais ao fracasso fragilizam a comunidade surda, deixando-a menos autônoma para exigir seus direitos.

Portanto, não é possível, ao menos ainda, dizer que o implante vai eliminar as línguas de sinais e, por consequência, a comunidade surda. No entanto, é inegável que as mudanças atuais impõem transformações na noção de identidade surda. Os surdos implantados, ainda que possam ter uma boa inserção na comunidade ouvinte, costumam se deslocar entre essas duas identidades, constituindo, talvez, uma terceira categoria. Para Virole (2011, p. 17), a condição de sobrevivência das línguas de sinais “será aquela de seu desdobramento no mundo dos ouvintes”. De certa forma, esse intercâmbio entre línguas é uma realidade que perpassa todas as línguas vivas, ainda mais nos tempos atuais em que as trocas entre usuários de diversas línguas se tornaram mais numerosas e rápidas.

A relação dos pais com o diagnóstico, a imposição de fazer escolhas que prometem definir as possibilidades futuras do filho, suas primeiras experiências comunicativas com o bebê, as expectativas acerca do implante coclear, as dificuldades do processo de reabilitação, a vivência da criança diante da demanda de ouvir e falar, as transformações identitárias que o implante coclear vem provocar na surdez como a conhecemos, são apenas alguns dos aspectos que podem ser pensados e cuidados pela Psicologia. A presença de um psicólogo ao longo de todo esse processo não é garantida, tampouco identifico nas produções científicas uma atenção consistente dedicada a esses temas.

A Portaria 1.278, de 1999, do Ministério da Saúde (BRASIL, 1999), que regulamenta o procedimento de implante coclear define a obrigatoriedade de psicólogo na equipe básica, porém, não indica nenhum procedimento psicológico obrigatório, tampouco trata da necessidade de haver um Serviço de Psicologia nos centros ou núcleos. Além disso, no Formulário de Informação Sobre Implante Coclear, que deve ser preenchido para cada paciente e enviado anualmente para a Coordenação de Alta Complexidade do Ministério da

Saúde, não consta nenhuma informação referente à condição psicológica do paciente. Desse modo, embora faça parte da equipe, a atuação do psicólogo nos centros de implante coclear não é clara, ficando à mercê da compreensão dos coordenadores de cada serviço.

Pinto (2013) nos traz a realidade da França, onde a presença do psicólogo não é obrigatória na equipe de implante coclear. Lá, a função desse profissional é apenas consultiva, ou seja, é o saber médico que define a realização ou não da cirurgia. Já Yamada e Bevilacqua (2005), com base na experiência no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, em Bauru, identificam quatro momentos em que o psicólogo deve atuar: 1) avaliação psicológica inicial; 2) preparação para a cirurgia, envolvendo o processo de decisão e a internação; 3) acompanhamento pós-cirúrgico, ainda na internação e, posteriormente, nas primeiras ativações do implante; 4) acompanhamento durante a reabilitação.

Segundo as autoras, o estado emocional do paciente e da família, exceto quando há um transtorno mental grave, não é um critério de exclusão, mas um fator a ser considerado. Quando necessário, dispositivos psicológicos são postos em prática para lidar com estados emocionais desfavoráveis. Além disso, o atendimento em grupos é um formato bastante utilizado, seja nos momentos mais informativos, seja para propiciar a troca de experiências vivenciadas pelos pais e pelos próprios implantados. As autoras ressaltam a importância de dar sustentação ao processo de luto e adaptação que se segue à perda auditiva. O atendimento psicológico se oferece como espaço de expressão dos sentimentos e ajustes entre expectativas e realidade, bem como pode ajudar a conhecer e maximizar as possibilidades comunicativas de cada paciente.

Na minha experiência como psicóloga de um serviço de implante coclear, eu tinha voz ativa nas reuniões de estudo de caso, sendo o saber psicológico respeitado pela equipe. Por outro lado, a quantidade de horas disponibilizada pelo centro para o trabalho, na ocasião quatro horas semanais, não era suficiente para acompanhar os pacientes em todas as etapas descritas por Yamada e Bevilacqua (2005), particularmente com o número crescente de usuários que foram sendo incorporados ao serviço. Além disso, o fato de também acolher surdos residentes em outras localidades, dificultava a realização de encontros adicionais, para aprofundamento, quando necessário. Felizmente, essa realidade agora é outra e uma psicóloga atua no serviço em tempo integral.

Um aspecto que é apenas mencionado por Yamada e Bevilacqua (2005), mas que é de fundamental importância, é o trabalho do psicólogo com a própria equipe de profissionais em

saúde auditiva. Na minha prática, percebo que, não raro, o atendimento psicológico é acessado como instrumento de normalização – aos psicólogos se pede que façam com que o paciente aceite usar os aparelhos pelo tempo indicado, que aceite fazer os exercícios da reabilitação, que responda às intervenções, que invista no acompanhamento da forma como se espera – ou seja, em última instância, que o paciente e sua família atendam às expectativas da equipe.

Marzolla e Balieiro (2012) também identificam essa profusão de encaminhamentos ao serviço de Psicologia em uma instituição de atenção à criança com deficiência auditiva pelo que elas consideram “questões mínimas”. Em muitos casos, aspectos que fazem parte do desenvolvimento são interpretados como problemas da criança ou da família. Outras vezes, os profissionais ignoram ou não dão a devida importância aos efeitos psíquicos que a deficiência pode provocar nas crianças e em suas famílias, entendendo como impedimentos aquilo que é o próprio objeto de trabalho. As autoras recuperam o impacto perturbador que o diagnóstico de uma lesão orgânica produz no outro. Mesmo o profissional que deve cuidar da pessoa com deficiência, a depender de sua organização psíquica, será mais ou menos perturbado por esse confronto. Para as autoras, é fundamental que o profissional entre em contato com as angústias que lhe provocam a marca da diferença. Um espaço de supervisão e escuta oferecido aos outros membros da equipe por um psicólogo pode ajudar os profissionais a por em questão o que elas chamam de “fantasias onipotentes de cura” (p. 26).

Portanto, outro desafio que se coloca ao psicólogo que atua junto ao surdo diante da implantação, é a questão do tempo. O tempo da medicina, de intervenções e procedimentos, e o tempo do sujeito, de compreender e elaborar o que se passa, com frequência são conflitantes. Muitas vezes, para garantir o tempo do sujeito, será preciso fazer frente às urgências técnicas, o que será facilitado pela atuação junto a uma equipe sensível a essas questões. Além disso, a expectativa de investimento muitas vezes é incompatível com as outras demandas a que estão sujeitos o paciente e sua família; os cuidados com outros filhos, a realização de sonhos pessoais dos pais, a construção de uma carreira, realidades socioeconômicas diversas, entre outros aspectos, são colocados em segundo plano. O saber psicológico pode ajudar a garantir o desenvolvimento pleno do sujeito e o bem estar da família, prevenindo que suas experiências não se resumam aos cuidados com a perda auditiva.

7.3 CONSIDERAÇÕES

Pensar sobre os efeitos dos avanços científicos e tecnológicos é uma discussão complexa, em que não se pode definir um lado bom e um lado ruim, nem tampouco atribuir à tecnologia a responsabilidade pelas consequências de seu uso. No entanto pensar sobre elas faz avançar nossa condição de agentes frente ao futuro que queremos, ainda que a velocidade das inovações muitas vezes atrepele a elaboração ética indispensável.

Nos moldes atuais, seja em termos econômicos, seja em termos tecnológicos, já que nem todas as condições causadoras de surdez são compatíveis com a implantação, não é razoável pensar numa universalização do implante coclear, ao menos a curto e médio prazo. Tampouco o desaparecimento da surdez, enquanto condição orgânica, é vislumbrado em um horizonte próximo. Já a permanência e mesmo a pertinência do conceito de identidade surda dependem de sua capacidade de se reinventar e de superar um momento em que as conquistas de direito dependeram de posições mais radicais.

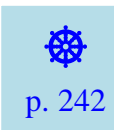
No tocante a uma transformação na etiologia da surdez, dispomos de poucos dados objetivos que permitam afirmar uma transformação já solidificada. No entanto podemos intuir que há uma mudança em curso. Portanto, diante das análises realizadas, é possível identificar algumas tendências favorecidas por essas novas tecnologias, mas não prever seus resultados para a população surda. Essa é uma posição em que seguidamente nos encontramos diante dos avanços científicos, o que não nos impede, contudo, de nos implicarmos na discussão ética sobre as consequências de sua utilização.

Salta aos olhos a necessidade de que a psicologia ocupe seu lugar no trato da surdez e dos surdos e se torne um instrumento de reflexão e de intervenção diante dos dilemas e dificuldades por que passa esse grupo. Trabalhar pela garantia do respeito à heterogeneidade que abriga o termo “surdo” e pela sustentação das escolhas pessoais, bem como prover que posições ideologizadas, quaisquer que sejam, não obscureçam a capacidade de acompanhar as famílias na sua avaliação das inúmeras possibilidades que se lhes apresentam diante de um diagnóstico de surdez é um desafio colocado aos profissionais.

O saber e o fazer psicológicos serão tanto mais eficazes quanto puderem recusar o papel normalizante de que se investiu e que hoje lhe é demandado. Os velhos e novos dilemas, aqui exemplificados pelas questões do diagnóstico e da popularização do implante coclear, não serão adequadamente cuidados a partir de paradigmas ultrapassados, que se sustentam em visões limitadoras e estereotipadas sobre a surdez.

8 POSTANDO VOZES: UMA VIAGEM AO NOVO MUNDO DOS SURDOS

Em 1989, o neurologista britânico, Oliver Sacks, escreveu o livro *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos* (SACKS, 1996), ao qual o título dessa seção faz clara referência. Nesse livro, de grande relevância para cientistas e leigos que se interessam pela vida dos surdos, o autor narra sua aproximação ao tema, com descobertas e questionamentos ainda hoje pertinentes. Inspirada por sua maneira ao mesmo tempo científica e engajada de tratar do assunto, narro aqui minha descoberta da internet como espaço de expressão e comunicação dos surdos e com os surdos.



Esta descoberta se dá já no âmbito desta pesquisa de doutorado e, em certa medida, os registros produzidos se assemelham a um diário de bordo, em que inquietações, encantamentos, percalços e *insights* provocados pelo encontro com o objeto de estudo são inscritos de forma pessoal e inacabada. De caráter eminentemente teórico, a pesquisa me levou para longe de um contato direto com os surdos e suas famílias. Surgiu, assim, a preocupação em retomar essa relação, de modo que o trabalho se mantivesse conectado às necessidades e peculiaridades daqueles a quem, em última instância, a pesquisa se dirige. Devido à interrupção do trabalho clínico e afastamento do país, para um período de estágio na França (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, PDSE-CAPES), o ambiente digital apresentou-se para mim como possibilidade de reaproximação à comunidade surda.

A quase onipresença da internet e seus diversos usos e consequências têm sido estudados por vários campos da ciência (SERRES, 2012). As transformações que aportam essa ferramenta ainda não nos são totalmente conhecidas e sua influência se expande, paulatinamente, nas mais variadas áreas da nossa vida cotidiana. É possível antever que uma nova relação com o saber se configura (GOMES; GOES, 2011; SERRES, 2012), assim como novas possibilidades de construções identitárias, posto que a forma de conhecer incide sobre nossa forma de ser no mundo, e de relações de pertencimento, uma vez que as “tribos” ganham proporções mundiais.

Dentre as diversas facetas estudadas, é possível identificar o interesse pela democracia digital (ou e-democracia) e pelo que ela pode contribuir para o surgimento de uma nova forma de protagonismo político (DAHLBERG, 2011). Entre tantos estudos, alguns versam, especificamente, sobre o uso da internet como instrumento de expressão das minorias, dentre elas, os surdos, grupo para o qual se identificam inúmeras possibilidades no uso da internet e tecnologias de comunicação, em geral.

Cito o trabalho de Garcêz e Maia (2009), para quem os surdos teriam poucas oportunidades de expressão em outros espaços, especialmente devido às diferenças linguísticas. Quando os surdos são usuários de línguas de sinais, as situações de diálogo entre eles e ouvintes ocorrem, muitas vezes, graças à presença de um intérprete. Já na internet, pontuam as autoras, esse diálogo prescindiria de um mediador. Para Virole (2009), o mundo digital se tornou o novo espaço cultural dos surdos, permitindo-lhes serem atores sociais e cidadãos.

Também para Rosa e Cruz (2001), a internet proporcionaria ao surdo um acesso à realidade menos dependente de intermediários e, como tal, mais autônomo e livre. Somando-se a isso, os autores destacam a possibilidade que esta ferramenta comporta de inclusão de recursos visuais, facilitando a compreensão das mensagens pelos surdos. Rosa e Cruz (2001) apontam ainda, como efeito possível da internet, oportunizar um maior conhecimento do ouvinte sobre o surdo, contribuindo para a transformação da percepção social do que seja a experiência com a surdez.

Essa ideia está de acordo com o que trazem Garcêz e Maia (2009), que abordam a internet como um instrumento de construção de visibilidade ampliada, fundamental na luta pelo reconhecimento e conquistas políticas e sociais. Ao passo em que essa ferramenta ajuda na construção de uma nova imagem de si mesmo, permite o compartilhamento desta, favorecendo uma mudança social.

Nesta seção, apresento e avalio um espaço digital de interlocução entre os conhecimentos construídos na prática e estudo com surdos e a vivência cotidiana com a surdez. Trata-se do *blog* www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br, criado e mantido por mim alimentado com textos próprios sobre a surdez, a vida dos surdos e de suas famílias, a convivência entre surdos e ouvintes e a inclusão, de modo geral. Dois eixos de discussão se destacam a partir dos resultados obtidos: a questão da divulgação científica e a especificidade do uso da internet pelos surdos.

O *blog* surgiu como uma tentativa de pôr à prova as reflexões construídas no âmbito da minha pesquisa e prática com surdos. Seu objetivo foi o de avaliar a ressonância dos conhecimentos divulgados entre os surdos e as pessoas próximas, sejam profissionais, parentes ou amigos. Ele veio responder à preocupação quanto à produção de um conhecimento desencarnado e que tivesse pouco efeito na vida das pessoas.

A divulgação do *blog* começou em 29 de abril de 2015, com a publicação do texto *Todos Somos Preconceituosos*. Desde então, foram publicados outros vinte e nove textos sobre

assuntos variados, apresentados mais adiante. Os textos se caracterizam por uma linguagem direta, autoral, buscando não ultrapassar 500 palavras. Boa parte dos temas abordados foi coletada a partir das manifestações dos surdos, familiares e profissionais, no ambiente virtual. Desde a segunda publicação, cada texto passou a ser acompanhado por uma imagem, na maior parte das vezes, produzida especificamente para essa finalidade.

O *blog* foi divulgado em *sites* brasileiros que tratam de temas afins e entre usuários de uma rede social. A pesquisa sobre os *sites* para divulgação foi realizada com as palavras “surdo”, “surda”, “surdos”, “surdas” e “surdez”, tentando reproduzir a busca de um usuário regular, que procure informações sobre o assunto. Os autores e leitores foram convidados a conhecer o *blog*, sempre que uma possibilidade de contato estava disponível nos *sites* visitados. Embora tivesse encontrado muitos *sites* e *blogs* sobre o tema, chamou minha atenção o fato de vários deles não terem nenhuma publicação nos seis meses que antecederiam minha visita (51 de 89 acessados, logo 57%). O alto índice de *sites* e *blogs* desatualizados fez pensar na efetividade do *blog* como meio de comunicação e me levou a empregar outra estratégia de divulgação.

Foi criado, então, um perfil em rede social, no qual os textos do *blog* são publicados. Neste perfil, além dos textos, são publicadas notícias, imagens, divulgação de cursos e eventos. Os usuários foram identificados por seu interesse em publicações sobre a surdez e participação em grupos sobre o tema. Esta passou a ser a principal forma de divulgação do *blog* e meio de comunicação com os leitores, contando, em 22 de fevereiro de 2017, com 2.407 pessoas adicionadas.

Apresento, na sequência, alguns dados estatísticos sobre o acesso ao Jeitos. Para contabilizá-los, foi utilizado o serviço oferecido pelo próprio provedor de hospedagem do *blog*. A Tabela 6, abaixo, mostra a data de publicação de cada texto e o número de acessos registrados até 22 de fevereiro de 2017, perfazendo cerca de 22 meses, desde sua criação. Os acessos às publicações são computados quando o usuário acessa o *blog* com o link direto para o texto. Quando o acesso se dá pelo endereço do *blog*, ele é computado apenas na conta geral (última linha da tabela). A tabela mostra ainda o número de curtidas e compartilhamentos de cada texto na rede social.

Certas inferências podem ser empreendidas a partir da repercussão dos textos e demais publicações, avaliada pela quantidade de acessos e pelos comentários e ações gerados. No entanto, sabemos que essas métricas nos mostram parcialmente o comportamento dos visitantes e leitores, mas não nos informam claramente sua relação com os textos.

Tabela 6 Quantidade de acessos por publicação, no *blog*, em 22 de fevereiro de 2017

TÍTULO	DATA	ACESSO BLOG	CURTIDA	COMPARTI LHAMENTO
Todos somos preconceituosos	29/04/15	1.145	08	-
A Família Bélier	04/05/15	1.326	07	-
Museu adaptado	13/05/15	901	09	-
Em terra de cego...	27/05/15	934	23	01
Legendas em português em filmes brasileiros	05/06/15	1.203	38	03
Vocabulário sobre a surdez para iniciantes I	19/06/15	1.040	78	12
Sinais para bebês	28/06/15	963	38	07
Seremos todos surdos?	09/07/15	881	52	04
“Desculpe, sou surdo.”	17/07/15	1.149	152	19
Vocabulário sobre a surdez para iniciantes II	27/07/15	984	30	-
Em duplo risco: mulher e deficiente	07/08/15	1.030	25	02
Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris	20/08/15	1.433	37	06
Surdo, sim. Mudo, não!	31/08/15	1.451	103	30
Setembro azul..., mas por que azul?	10/09/15	1.558	116	37
Setembro azul..., mas por que setembro?	20/09/15	1.577	45	08
Educação bilíngue, uma brevíssima introdução	30/09/15	904	41	06
Oliver Sacks, companheiro de viagem ao mundo dos surdos	16/10/15	940	54	17
Surdez e cuidados com a saúde	27/10/15	907	63	05
Língua de sinais Ka’apor brasileira	27/11/15	964	32	05
1001 jeitos de ser surdo	30/01/16	941	29	04
Surdez e prática de esportes	27/02/16	1.014	15	01
Alguns apontamentos sobre a leitura labial	24/03/16	985	08	-
Jogos olímpicos, paralímpicos e surdolimpíada	30/04/16	1.809	26	20
Qual a medida da surdez?	28/05/16	1.014	11	07
Marie Huertin e o universo da surdocegueira	27/06/16	2.070	54	47
Vai ter acessibilidade, vai ter voto, vai ter cidadania	28/07/16	1.094	17	08
Deficiência: o que há de comum em nós	21/09/16	1.088	15	07
Deficiência: o que há de diferente em nós	27/10/16	901	11	06
Design universal: produtos e serviços usáveis por todos	29/11/16	712	06	04
Síndrome da mesa de jantar	19/01/16	292	02	05
Total de reações às publicações		33.210	1.145	271
Total de acessos ao blog		39.209		

Os textos publicados, apresentados mais adiante, embora escritos em linguagem corrente e de forma bastante pessoal, foram construídos a partir da minha experiência de pesquisa e prática com surdos. Portanto, seu objetivo é também compartilhar com o público o conhecimento adquirido e em aquisição, ao longo desse percurso, de modo que ele possa se traduzir em informações úteis para os surdos, seus familiares e pessoas interessadas.

A ciência tem como dimensão essencial a comunicação de seus achados, invenções e elaborações. Poucos cientistas discordariam da compreensão de que as descobertas e teorias devem ser divulgadas, discutidas e questionadas, de modo a construir sua credibilidade e alcançar seu objetivo final, qual seja, melhorar a vida das pessoas. As divergências começam quando passamos para a questão do público ao qual se destina essa divulgação e do seu formato.

Segundo a análise de Bensaude-Vincent e Stengers (2003, p.403), o termo *vulgarisation*, ainda empregado em francês para designar a divulgação científica a despeito de seu sentido, eventualmente, pejorativo, deixa clara a distinção entre o *vulgus*, ou seja, “a multidão indistinta, anônima” a quem se destina a divulgação, e os *sapientes*, sábios produtores da ciência. Essa análise salienta o sentido quase sempre unidirecional da vulgarização: de uma elite de cientistas em direção à massa ignorante. O problema, segundo as autoras, é que uma comunicação que se dê dessa maneira aumenta a distância entre a ciência e o público.

Mesmo quando pensamos em outros termos, como a popularização e a divulgação, o sufixo “-ação”, faz referência a uma transformação ocasionada pelo transporte ou translação (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 2003, p.404). Portanto, para as autoras, é sempre a questão da tradução e do quanto ela modifica o formato inicial que está em jogo nessa discussão. Pela análise dos sentidos dos termos, as autoras revelam a armadilha da divulgação científica. Da forma como se passa, ou ela será uma “tradução simplificada” ou uma “traição”, “pseudociência”, demonstrando o caráter menor de qualquer “alternativa à ciência oficial” (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 2003, p.405).

Não é irrelevante, ainda, o fato de que boa parte da divulgação se dê pela intermediação de profissionais da mídia, que escolhem os temas de acordo com uma expectativa de interesse e, muitas vezes, apresentam os dados de modo a induzir a uma generalização. Além disso, são normalmente as descobertas e invenções prontas que são divulgadas. Muito raramente o processo científico, com seus percalços e conflitos, é compartilhado com o público em geral (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 2003).

No tocante à internet como meio de divulgação científica, as mesmas autoras defendem que ela engendra uma mudança irreversível e com consequências ainda imprevisíveis nos procedimentos tradicionais de controle de qualidade. Segundo elas, essa é uma situação comparável à invenção da imprensa, no século XVII, a partir do qual a quantidade de informações posta em circulação aumentou de forma inédita. Para Postman (1999), não é apenas a quantidade de informações que se altera com a invenção da imprensa, mas toda a forma de se relacionar com o conhecimento, culminando com a invenção da infância e, de um modo particular, do ser adulto. Com a imprensa, inventa-se ainda a noção de autoria do texto escrito e a ideia de direitos de propriedade intelectual. As reflexões de Postman se sustentam na tese de que a mensagem não é indiferente ao veículo no qual se dissemina.

Pois bem, as regras atuais de divulgação científica surgiram justamente em resposta a esse fenômeno, o que nos leva a crer que novas regras, que contemplem as características de comunicação e compartilhamento aportadas pela internet, venham a ser implementadas (BENSAUDE-VINCENT; STENGERS, 2003). Vale lembrar que a potencialidade da internet como instrumento de desenvolvimento de pesquisas e trabalhos era antecipada desde sua criação (ROSA; CRUZ, 2001). Assim como fez a imprensa, há séculos atrás, Serres (2012) também atribui à internet a necessidade de invenção de um novo jeito de ser e de conhecer. Ao contrário desta, porém, a internet opera um certo esmaecimento do autor. As questões de direitos de propriedade intelectual passam por nova transformação, que incidem diretamente sobre o uso da internet como meio de divulgação científica, podendo ser vivida como uma ameaça ou como uma oportunidade de construção coletiva do conhecimento.

Diante da demanda para que a opinião do público seja levada em conta, Bensaude-Vincent e Stengers (2003) mostram desconfiança quanto ao grau em que ocorre uma verdadeira mudança, visto que, segundo elas, a maioria dos espaços de divulgação apenas reproduz o modelo clássico de imposição. De qualquer modo, experiências inovadoras acontecem, despertando suspeição da comunidade científica. Algumas práticas são citadas por elas como favorecedoras de uma mudança: o confronto entre saberes e culturas; o compartilhamento das questões e não só das respostas prontas; a inclusão do público como parte das decisões sobre a política científica; a inclusão do público na própria produção das ciências. Portanto o que defendem as autoras é que a vulgarização/divulgação deve ser superada em nome de outro modelo de relação entre público e ciência.

Esta proposta norteia a construção do *blog* e dos textos, embora seja preciso reconhecer que sua implementação não é fácil. Isso se dá, não só pelo fato de provocar uma mudança nas

relações de poder, mas porque demanda a elaboração de estratégias novas, que suscitem nos leitores o interesse e os convoquem a se envolver ativamente na construção do conhecimento. Diante do histórico tradicional de afastamento entre ciência e público, pontuado por Bensaude-Vincent e Stengers (2003), para se alcançar um novo modelo, uma postura outra deve ser construída tanto pelo pesquisador, quanto pelo público.

No *blog* Jeitos, a relação entre este e a pesquisa é informada no texto de apresentação e o público é chamado a opinar sobre as publicações. Na barra lateral, outro pequeno texto, sob o título *Antes de comentar, leia isso*, explica sobre as possibilidades de contato.

Meu primeiro contato próximo com um Surdo foi por volta de 2005. Desde então tenho me interessado cada vez mais pela Surdez e pela vida dos Surdos. Atualmente, realizo minha pesquisa de doutorado sobre os diálogos possíveis entre a Surdez e a Psicologia*. Esse *blog* nasceu do desejo de compartilhar as reflexões que essa pesquisa me suscita e expô-las às opiniões de pessoas que também se interessam pelo tema e se relacionam com a Surdez de diferentes maneiras. Sejam bem vindos!

* Pesquisa realizada como aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, com financiamento da CAPES, pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, e da Fapesb, pelo Programa de Bolsa de Doutorado.

ANTES DE COMENTAR, LEIA ISSO

Ao enviar seu comentário ele se torna uma informação pública, que poderá ser usada como dado no contexto da pesquisa que estou realizando, ou mesmo por qualquer outro leitor que tenha acesso a este *blog*. Se você não quiser se identificar, você pode usar a opção “anônimo”. Se você deseja comentar, mas não quer que seu comentário faça parte da pesquisa, você pode enviá-lo diretamente para o e-mail jeitosdesereconviver@gmail.com. Qualquer informação complementar também pode ser solicitada por esse e-mail. De minha parte, me comprometo a tratar todas as intervenções com respeito e conforme os preceitos da ética em pesquisa com seres humanos.

Nas plataformas utilizadas (*blog* e rede social), a participação do leitor é prevista pela própria ferramenta, podendo acontecer de diversas maneiras, como comentários, compartilhamentos, indicação de aprovação, sugestão de leitura da publicação etc. No entanto, também a própria ferramenta pode favorecer um tipo de resposta automatizado, que não denota uma relação mais profunda e implicada com as discussões propostas, especialmente na rede social. Essa distinção, embora nem sempre possível, é importante para pensar um modelo mais interativo de divulgação científica.

Ainda que se preste, de forma satisfatória, aos objetivos almejados quando da criação do perfil, a rede social em questão é utilizada com finalidades outras. Não faltam reflexões quanto à superficialidade das relações que nela se estabelecem e ao tipo de postagem que tem maior apelo entre seus usuários. Noto que as postagens compostas por imagens, como no exemplo das figuras 5 e 6, abaixo, em que a mensagem é apreendida quase que de forma imediata, suscitam mais respostas do que os links para as publicações do *blog*, que demandam uma leitura mais demorada.



Figura 5 Imagem produzida para marcar as comemorações do Setembro Azul, publicada no perfil da rede social em 06 de setembro de 2015.



Figura 6 Imagem produzida para homenagear os motoristas surdos, publicada no perfil da rede social em 24 de julho de 2015.

Essa constatação remete à velocidade com que as informações são consumidas: diante de tanta coisa a ser vista, aquilo que demanda um pouco mais de tempo, tende a ser preterido. Uma atitude de envolvimento e reflexão crítica, que é o que buscamos para estabelecer essa interlocução, não é o padrão. O caráter efêmero das postagens e o grande número de informações adicionado diariamente também podem interferir no acesso às publicações, tornando muito imprecisas quaisquer estimativas quanto ao número de pessoas que efetivamente visualizam a chamada para leitura de cada texto publicado no *blog*.

Cabe, ainda, refletir sobre as duas posições que podem assumir os usuários das redes sociais: como consumidores ou como produtores de informações. Uma proposta de construção coletiva da ciência, que use essas redes como meio de contato, demanda aos usuários se deslocarem da posição de consumidores e assumirem a posição de produtores de conhecimento. Essa é uma mudança radical em relação aos espectadores da mídia clássica. No entanto, embora as mídias sociais tenham como marca permitir que todos se tornem

produtores em potencial de conteúdo, a maioria dos usuários são leitores e disseminadores. Como bem pontuam Gomes e Góes (2011), a infoinclusão vai além do acesso ao computador e à internet, passa pela qualificação do usuário para tirar o melhor proveito das ferramentas.

Chama atenção o fato de os comentários deixados no *blog* denotarem uma interlocução mais elaborada com o texto lido do que no caso daqueles deixados na rede social. Isso pode apontar para uma diferença na forma com que os usuários se posicionam nesses dois espaços. Alguns comentários do *blog* estão reproduzidos no Quadro 2, enquanto comentários deixados na rede social são apresentados no Quadro 3, mais adiante. Em ambos os quadros a redação foi mantida conforme original. Mesmo quando o leitor se identificou, os nomes foram suprimidos, apenas a menção ao sexo foi mantida na discussão dos comentários.

Quadro 2 Trechos de comentários deixados por leitores no blog

POSTAGEM	COMENTÁRIO
Todos somos preconceituosos	essa é uma verdade que poucos se permitem admitir...sim somos todos preconceituosos, principalmente diante de algo que desconhecemos, de algo que nos desagrada...admitido esse aspecto poderemos trabalhar o assunto de forma que o fato de ter preconceitos não autoriza ninguém a agredir outras pessoas por se situarem no espaço em que colocamos nosso preconceito. Pensar algo com seus botões é uma coisa,...sair agredindo pessoas é outra, diferente e condenável.
Todos somos preconceituosos	Eu já topei este desafio a alguns anos e sinceramente me acho tão incompreendida que as vezes que chego a sentir saudades de quando eu não tinha a mente tão aberta, me afastei de pessoas muito próximas, entes queridos mesmo, ainda tenho muito o que mudar sobre o temer o diferente. Antes eu brigava, hoje eu ignoro e luto por conscientização, sob críticas... Ver o preconceito doí, disfarço e continuo sonhando que um dia que ele desapareça...
A Família Bélier	Não vi o filme mas gostei de sua crítica porque explica aspectos geralmente conflitantes entre surdos e ouvintes, e entre surdos oralizados e surdos sinalizados...claro que um filme não é uma tese acadêmica mas pode ser uma maneira interessante de apontar esses sutis conflitos desconhecidos pelo público que não convive com a surdez.
A Família Bélier	Ainda não assiti, mas pretendo. Agora assistirei atenta ao pontos que vc levantou. Vi uma peça recentemente sobre um garoto surdo em uma família de ouvintes, que opta por usar só libras ao conhecer e namorar com uma garota CODA ⁵² ouvinte que está perdendo a audição. O bacana da peça é que, além de ser traduzida em libras, ao final, eles promovem uma discussão com a platéia sobre o tema.
Sinais para bebês	Aqui nos EUA é comum o uso de sinais com bebês. Em certas classes do tipo "mommy and me" são até ensinados. Mas me chamou atenção pois não são todos os pais ou crianças que os usam, então até que ponto o uso desses sinais não estariam restringindo a comunicação desses bebês? Até que ponto não estariam trazendo um certo atraso para o uso da linguagem oral? O que você acha?
Sinais para	Michael Sandel, filósofo americano, no livro "Contra a perfeição", fala do caso de um

⁵²Sigla para Child of Deaf Adult, ou seja, filho(a) de adulto surdo, seja surdo(a) ou ouvinte.

bebês	casal de lésbicas surdas, que procuraram um doador de esperma surdo, com o intuito de gerar um filho surdo. Conseguiram. Para elas, a surdez não é uma deficiência, mas um traço da personalidade. Dá uma boa discussão!
“Desculpe, sou surdo.”	Nossa, que texto incrível!!Me remeti ao meu primeiro diálogo com um surdo, porque até então eu só conhecia a libras na teoria quando paguei essa disciplina no meu curso de graduação, que infelizmente passamos pela libras não a conhecemos verdadeiramente como deveríamos. Mas esse pequeno tempo que pude ver e ter contato com essa língua me apaixonei e me inquietei, no sentido de querer entender porque as pessoas tratam os surdos como incapazes se os mesmos não são, a única diferença é a maneira pela qual nos comunicamos. Eu particularmente gostaria muito que o ensino da libras fizesse parte da educação desde a infância para que crescessemos entendendo e respeitando a diferença, e não naturalizando o que é normal ou anormal!!Parabéns pelo texto, me encantei pelo blog! Me empogeei ao escrever!Bjs!PS: a minha pesquisa para a realização do meu TCC será sobre a educação do surdo!
Vocabulário da Surdez para Iniciantes – Parte II	É sabido que o português é uma língua complexa em termos de vocabulário com aproximadamente 500 mil verbetes contra os mais ou menos de 10 mil palavras da Libras. Os surdos oralizados estão de parabéns pelo esforço em acreditar na capacidade de compreender a língua portuguesa, e depende da qualidade profissional de fonoaudiólogos. O mais importante de tudo é saber interpretar textos e escrever bem, para isso acontecer é necessário aprimorar treinando a escrita. O que eu observo é a baixa auto estima dos surdos, ora que possuem a crença no que seus familiares e ou amigos dizem a respeito da capacidade, habilidade e potencialidades de cada um. Certa vez, fui a uma escola em São Paulo onde oralizam os surdos, a diretora me relatou que os deficientes auditivos estão "migrando" para o aprendizado em libras porque é mais fácil. Então, quer dizer que a era dos botões resolveu atrofiar o cérebro inibindo o raciocínio, a dedução, a imaginação e os pensamentos das pessoas, tudo isso porque dá "trabalho" para raciocinar, deduzir, pensar, imaginar entre outras funções cerebrais? Recordo-me que quando estimei um surdo a treinar os ouvidos para atender o telefone, ele simplesmente recusou de imediato a minha sugestão. Ou seja, nem ao menos tentar? Não é fácil no início, mas aos poucos vai captando e treinando o cérebro as palavras ditas pelos interlocutores, seja por telefone ou televisão. E claro, vai depender da vontade de cada indivíduo em realizar esforços para garantir sua sobrevivência em um mundo onde a maioria da população tem a comunicação via oral. Não sou contra libras, pelo contrário, é um direito dos surdos em se socializar. Afinal, cada um tem a sua escolha que implicará nas consequências, sejam elas positivas ou negativas, impactando na vida pessoal, social, laboral, espiritual entre outras esferas.

Nos comentários sobre o texto *Todos Somos Preconceituosos*, as leitoras parecem concordar com o exposto e ressaltam a dificuldade que é admitir que o preconceito está em todos, seja pelo que exige de investimento para descolar pensamento e ação, seja pelo que nos faz enxergar de ruim, em nós mesmos e nas pessoas queridas. Os comentários confirmam a ideia apresentada no texto de que o lidar com o preconceito é um exercício constante e consciente.

Já os comentários sobre o texto referente ao filme *Família Bélier*, dão a entender que este despertou o interesse das leitoras por assistir ao filme e que o farão de forma diferente por conta da leitura. Além disso, uma delas traz a experiência de assistir a uma peça de teatro que trata do tema, registrando novas referências para futuros leitores.

De mesma forma, nos comentários sobre o texto *Sinais para Bebês* os leitores trazem novas informações sobre o tema, inclusive levantando questões interessantes, não tratadas diretamente. Essas intervenções dão a entender que o convite ao diálogo foi aceito e que o

espaço do *blog* pode ser usado para esse fim. No primeiro comentário, de uma leitora, identificamos a ideia amplamente difundida, embora incorreta, de que o uso de sinais pode interferir negativamente na aquisição da língua oral. Os comentários foram respondidos, de modo a valorizar o diálogo e dar continuidade à discussão.

A leitura de “*Desculpe, sou surdo*” despertou uma reação mais emocional, condizente com seu tom, já que nele relato uma experiência pessoal e carregada de sentimentos. Este texto foi bastante lido e curtido. Assim como no comentário seguinte, referente ao texto *Vocabulário da Surdez para Iniciantes – Parte II*, é possível perceber que as leitoras são profissionais que trabalham ou pesquisam sobre surdos e ambas se sentiram compelidas pela leitura a relatar experiências e opiniões próprias, ainda que não totalmente de acordo com o exposto no *blog*, como é o caso do último comentário. Nele, a leitora localiza apenas na vontade e esforço do surdo a responsabilidade pela aquisição da linguagem oral, chegando mesmo a afirmar que um surdo poderia ouvir, se se treinasse para isso. Também dá a entender que cabe exclusivamente ao surdo se adaptar ao mundo que se comunica de forma eminentemente oral. Ao revelar um pensamento que é comum, essa leitora me dá oportunidade de dialogar com essas crenças, o que fiz por meio da resposta abaixo, além de indicar conteúdos a serem tratados em futuros textos.

Obrigada pelo seu comentário. De fato, o vocabulário reduzido da LIBRAS é um problema, mas é também, e sobretudo, uma consequência da ainda fraca presença dos surdos nos espaços intelectuais e culturais brasileiros. Uma língua se desenvolve de acordo com a necessidade de comunicação de seus usuários. A LIBRAS é uma língua viva, por isso, na medida em que os surdos vão se tornando mais presentes nas universidades, nas empresas, nas produções culturais, novos sinais vão sendo inventados para dar conta de suas novas necessidades e desejos. Em português também precisamos inventar ou importar novas palavras com frequência, diante das novas experiências e invenções. Veja que o dicionário de LIBRAS feito pelo Estado de São Paulo, já em 2008, trazia mais de 43.000 verbetes. De qualquer modo, a complexidade de uma língua não é medida apenas pela quantidade de palavras, mas também pela sua capacidade de comunicação e expressão e pelo seu potencial inventivo. Concordo com você sobre a importância de aquisição de leitura e escrita, acho que ela abre muitos caminhos para a comunicação entre surdos e ouvintes, e ajuda o surdo a se apropriar do patrimônio cultural e intelectual, além de ser um instrumento de registro de sua própria produção. No entanto, acho que ainda não encontramos, pelo menos de modo geral, uma forma adequada de ensinar a leitura e escrita para os surdos usuários de língua de sinais. Não concordo, contudo, quando você associa a aquisição da fala e da leitura labial apenas à vontade de cada um. Diversos fatores, de várias ordens, estão envolvidos aí, sejam culturais, históricos, ideológicos, emocionais, econômicos, etiológicos e mesmo genéticos, já que estudos têm mostrado que a habilidade fonológica depende de componentes genéticos, tanto em surdos, quanto em ouvintes. Daí, por exemplo, as diferenças na habilidade de reproduzir bem os sons de diferentes idiomas. Obrigada mais uma vez por topar o convite para o diálogo

Quando comparamos os comentários deixados no *blog*, com aqueles deixados nas redes sociais (vide Quadro 3, abaixo), ficam claras as diferentes reações deflagradas pela leitura dos textos nesses dois espaços de interação e ilustram-se as questões discutidas acima sobre suas características.

O segundo eixo de discussão suscitado por essa experiência diz respeito à adequação do formato proposto e à sua eficácia na deflagração de reações. Os primeiros resultados levam a crer que os textos exercem maior apelo entre parentes, amigos e profissionais que trabalham com surdos, do que entre os próprios surdos. Isso se torna perceptível pelos comentários deixados, conforme trechos apresentados no Quadro 3. A classificação em ouvinte e surdo foi feita, na maior parte das vezes, por inferência, a partir do conteúdo do comentário. As publicações compostas de imagens ou vídeos são mais comumente comentadas por surdos, ao passo que os textos são comentados, em geral, por familiares e profissionais. Cabe ressaltar que não é possível em todos os casos identificar se a pessoa que comenta é surda ou ouvinte. De qualquer modo, essa impressão geral pode ser analisada a partir das especificidades do uso da internet pelos surdos.

Um aspecto que pode explicar essas constatações diz respeito ao formato dos textos. Como vimos, para o surdo pré-lingual, que tem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua ou mesmo para alguns surdos oralizados, o uso do português escrito representa, muitas vezes, um desafio importante (PERLIN, 2010; SILVA, 2001). Ainda que, como pontuam Rosa e Cruz (2001, p. 45), e como já observei na minha própria prática, o uso da internet possa se tornar um fator motivante e que permite, inclusive, o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, já que aí a língua se torna significativa, cumprindo uma “função social determinada”.

Visando superar a possível dificuldade de compreensão ocasionada pelo formato escrito das publicações, foi instalado no *blog* um aplicativo que traduz para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) o texto escrito, embora essa seja uma solução parcial, posto que o ideal seria a inclusão de um vídeo com a interpretação em língua de sinais (GOMES; GÓES, 2011). O aplicativo em questão não funciona em todos os browsers e, por ser desconhecido por muitos, não é sempre utilizado. Além disso, cabe ressaltar que, apesar dos avanços inegáveis, as traduções realizadas por softwares ainda apresentam problemas.

Quadro 3 Trechos de comentários deixados por leitores no perfil da rede social

POSTAGEM	COMENTÁRIO
	Ouvintes
Surdo, sim. Mudo, não!	Nós só falamos porque ouvimos, os mudos não falam por algum problema nas cordas vocais ou outro problema. O mudo não emite som enquanto que os surdos emitem sons demais até. Eu que o diga! Tenho uma casa e quando abre a boca, sai de baixo!!!! Arre égua!!!! Kkkkk
Surdo, sim. Mudo, não!	Porque pedir desculpas? Poque é surdo? Nós é que temos de pedir desculpas aos surdos. Valeu.
Euro Volley Surdo	Show! Tenho um sobrinho de 15 anos que e surdo!
Dia do motorista	Tenho um spbrinho surdo, ele tem 15 anos. Ele quer aprender a dirigir!
Setembro azul	Ter acesso à escola que quiserem e que tenham apoio!!!
Setembro azul	que tenham mais apoio nao so nas escolas mais em todo os lugares que eles frequenta
Setembro azul	Ter direitos iguais perante a sociedade ,ter uma educação de qualidade ,ter acesso ao mercado de trabalho ,ser aceito na sociedade da maneira com são porque tem que lidar com preconceito
	Surdos
Dia do motorista	eu já tem carteira carro com moto graça deus !
Educação bilíngue	sou surda e minha língua materna é o português.(espanhol também)..eu e muitos surdos que usamos próteses e somos oralizados não usamos língua de sinais...por favor não generalizem. Há diversidade na surdez...
Dia do surdo	Obrigada pela dia nacional dos surdos..
Dia do surdo	legal livro libras

Em segundo lugar, destaco o viés impresso pela minha própria condição de ouvinte e profissional que trabalha com a surdez. Embora a escolha dos temas a serem discutidos se baseie na minha experiência com surdos e suas famílias e nos interesses identificados pelas reações a outras publicações na rede social, ela é marcada pelo meu próprio interesse e vivência. Certamente, isso faz com que meus anseios e preocupações se aproximem mais daqueles dos profissionais e familiares.

Tenho pensado sobre uma adaptação nos temas e formatos das publicações do *blog*, de modo a promover maior interesse e acessibilidade ao público surdo. Como discutido no artigo sobre a aquisição da leitura e escrita, o material escrito não é, necessariamente, acessível ao surdo, ao contrário do que se costuma pensar. Antes, vimos que a aquisição da leitura e escrita e o

desenvolvimento da competência em interpretação de texto são, muitas vezes, pontos de entrave para o surdo. Uma discussão sobre a democratização da informação pela internet deve ser acompanhada de uma discussão sobre essa questão.

O formato que me parece promover maior acessibilidade ao surdo usuário de língua de sinais é a produção de vídeos, nos quais os textos sejam interpretados em LIBRAS e com legendas. A inclusão do áudio é um recurso possível e facilmente viabilizado, garantindo que os textos sejam acessíveis também para cegos, que, embora não sejam o público alvo desse trabalho, podem se interessar por algumas das discussões propostas. A realização desse projeto depende apenas da disponibilidade de recurso financeiro.

Ainda que o alcance dos textos entre surdos deva ser mais bem trabalhado, considero que, para efeito de inclusão e promoção da convivência entre surdos e ouvintes, o *blog* presta um serviço de informação para interessados na surdez que me parece em si relevante. Nesse contexto, penso ser interessante aprimorar as ferramentas de medição de engajamento do leitor, buscando indicadores mais expressivos e que permitam uma construção mais precisa do perfil do visitante.

Pensando sobre o que tenho aprendido com essa experiência, o contato que tenho tido com conteúdos e questões de interesse para a comunidade surda e que foram viabilizados pela minha inserção na rede social foi extremamente relevante para o meu trabalho. Cabe ressaltar que esta foi minha primeira experiência de produção de conteúdo digital e de participação em rede social, de modo que também tive que aprender sobre esse mundo. Nesse sentido, penso que o *blog* favoreceu o contato desejado quando da sua criação e mesmo superou minhas expectativas, favorecendo o contato com outros pesquisadores. Essa interlocução, sem dúvida, abre oportunidades futuras de troca, mas teve também repercussões imediatas. Por exemplo, o *post* sobre a língua de sinais ka'apor foi enviado para o pesquisador Gustavo Godoy, mencionado no texto, e modificado após algumas observações sinalizadas por ele. Valerie Sutton, uma das criadoras da escrita de sinais também fez intervenções sobre o *post* em que falo do seu trabalho.

Diante do exposto, estou convencida de que a internet oferece condições propícias para se tornar um espaço privilegiado de expressão dos surdos e comunicação entre estes e ouvintes. No entanto, é preciso um esforço para que as diferenças linguísticas sejam verdadeiramente superadas ou minimizadas e para que ela não se torne mais um lugar de reprodução do modelo excludente de expressão.

Os textos são apresentados a seguir, na ordem cronológica de publicação. Os *hyperlinks* foram indicados como notas de rodapé. Algumas imagens foram incluídas, para exemplificar seu emprego. Os marcadores, ou palavras-chave, são uma ferramenta do *blog* que agrupa os textos por assuntos e permite que sejam consultados segundo essa categoria. Além dos marcadores são informados os números de acessos à publicação, o número de curtidas na rede social e de compartilhamentos.



quarta-feira, 29 de abril de 2015

TODOS SOMOS PRECONCEITUOSOS

Por mais que não seja afeita às generalizações, admitir a onipresença do preconceito é necessário para não permitir que ele guie nossas ações e se traduza em discriminação.

Todos somos preconceituosos porque essa é a forma mais econômica de pensar. Ao nos relacionarmos com o mundo e com os outros o fazemos a partir de nossas experiências. Assim, diante de alguém ou de alguma situação, infinitas associações, conscientes ou não, interferem na forma como avaliamos o contexto e nos posicionamos diante dele. Em nome da praticidade e da urgência, essas associações operam de forma generalizada, ou seja, não levam em conta, em um primeiro momento, as características específicas da situação, mas tratam de enquadrá-la em uma categoria pré-estabelecida, forjada lentamente por nossos preconceitos.

Todos somos preconceituosos porque nascemos, crescemos e vivemos em sociedade e não estamos imunes aos mecanismos de classificação, valorização e reforçamento social que a constitui. Diariamente, as práticas sociais e culturais reeditam antigos preconceitos, enquanto se esforçam pra manter as coisas como elas são. Nas notícias tendenciosas, nas propagandas oportunistas, nas piadas aparentemente inocentes, nas imagens estereotipadas, nas expressões cristalizadas, de forma mais ou menos oculta, antigas ideias e ideais são transmitidos e naturalizados. Tudo isso se atualiza no preconceito que orienta o trato cotidiano entre as pessoas.

Todos somos preconceituosos porque o contato com o outro nos confronta com nosso próprio reflexo e com complexos processos de identificações. O estranho nos fascina, porque nos assusta terrivelmente. Encontrar rapidamente um rótulo com o qual definir o outro, nos dá um conforto, porque sustenta a fronteira entre o eu e o não-eu, porque nos protege da fatigante e, por vezes, excessivamente desorganizante tarefa de questionar a nós mesmos e às nossas ações. O preconceito, portanto, funciona como uma defesa, que empregamos porque o conforto da repetição, do mais ou menos, prevalece sobre a intuição das dificuldades que podemos enfrentar na construção do ótimo.

Admitir o preconceito e conhecer seus intrincados mecanismos é o que pode fazer minguar sua expressão na forma de discriminação. Que a primeira impressão que nos venha seja moldada por nossos preconceitos, isso me parece, por ora,



1145



Preconceito



08



00

inevitável. Porém, é preciso cavar um espaço entre esta impressão e o gesto, para aí instaurar a vigilância constante contra a discriminação. Isso requer de nós a abertura à novidade, ao desconhecido, ao inusitado. Isso nos demanda encarar o reflexo não tão belo que nos mostra o espelho das nossas escolhas. Quem topa?

segunda-feira, 04 de maio de 2015

A FAMÍLIA BÉLIER

Em dezembro de 2014 o filme francês *La Famille Bélier* foi lançado em meio a uma grande expectativa. Estrelado por três famosos atores franceses, Karin Viard, como Gigi, François Damians, como Rodolphe, e Eric Elmosnino, como Senhor Thomasson, mas protagonizado pela estreante Louane Emera, como Paula, o filme lotou os cinemas na França nas primeiras semanas de exibição. Em outros países, seu sucesso de público também foi expressivo.

O filme, ao mesmo tempo cômico e emocionante, tem um enredo banal: uma adolescente que descobre um grande talento, mas que não recebe o apoio imediato de seus pais para perseguir seu novo sonho. Sua particularidade, o fato dos pais e do irmão mais novo de Paula serem surdos. Ele se propõe, portanto, a apresentar uma história comum, porém em um contexto pouco conhecido: a experiência de ser um CODA (*Children of Deaf Adults*), o nome que se dá pra filhos de pais surdos, e, nesse caso, um CODA ouvinte.

Embora seja uma população relativamente pequena em termos absolutos, os filhos ouvintes de pais surdos representam cerca de 95% dos filhos de surdos.

Curiosamente esse é o mesmo percentual de pais ouvintes de filhos surdos. Isso significa que, em 95% das famílias em que há um surdo, há uma grande tendência à que as relações de linguagem se estabeleçam de forma bilíngue. Ou seja, essa é uma situação de grande importância e que desperta questões extremamente complexas.

Mesmo reconhecendo sua importância por tratar desse tema, *A Família Bélier* recebeu muitas críticas. Começo pela minha própria: na versão original, em francês, apenas as partes em que os personagens se comunicam em língua francesa de sinais (LSF) foram legendadas, não demonstrando uma preocupação em tornar o filme acessível para a comunidade surda francesa, seja legendando todas as falas, seja incluindo a interpretação em LSF dos diálogos em francês falado, o que seria o ideal.



1326



Cultura



07



00

Outra forte crítica foi o fato de os pais de Paula serem interpretados por atores ouvintes. Apenas seu irmão, Quentin, foi interpretado pelo ator surdo Luca Gelberg. Segundo os usuários de LSF, isso resultou em que muitos erros grosseiros fossem cometidos na utilização dessa língua. Atores surdos poderiam ter sido convidados para interpretar os papéis, o que, além de evitar esse problema, seria um reconhecimento de sua competência e talento.

Uma última crítica se dirige ao fato do talento de Paula ser justamente cantar. Para muitos, isso reforça o caráter clichê do filme e se sustenta sobre uma visão ouvintista de que o fato de não poder ouvir música ocasionaria um grande sofrimento para o surdo. Particularmente, acho que isso faz com que o filme perca em sutileza, mas, inegavelmente, ganhe em apelo ao público geral.

Acho que é preciso avaliar *A Família Bélier* pelo que ele é: um filme feito por e para ouvintes. Ele não acrescenta muito às pessoas que já se interessam e convivem com os Surdos e seus filhos. Porém, tem os elementos necessários para chamar atenção para a questão, ainda que de forma superficial, para a maioria da população, que nunca pensou sobre o assunto. Penso que isso tem um valor em si. A questão que gostaria de discutir é: isso seria suficiente para compensar as falhas atribuídas ao filme?

quarta-feira, 13 de maio de 2015

MUSEU ADAPTADO

Em muitos museus atualmente é possível fazer uma visita guiada, com auxílio de um equipamento chamado Áudio-Guia. Seu funcionamento é simples e prático. A cada obra ou trecho da exposição é atribuído um número que deve ser selecionado no Áudio-Guia, acionando uma breve explicação que pode ser ouvida aproximando o aparelho do ouvido. Normalmente, os Áudio-Guias estão disponíveis em vários idiomas. Esse sistema enriquece muito a visita, pois acrescenta informações sobre a biografia do autor e sobre as obras, ajudando a compreender o contexto histórico e artístico em que foram produzidas. Ao mesmo tempo, permite que cada visitante



901



Cultura;
Linguagem



09

aprecie o espaço no seu ritmo.

Em março desse ano visitei o Museu Nacional Marc Chagall⁵³, em Nice, no sul da França. Foi lá que conheci um dispositivo, parecido com este, mas feito para visitantes surdos. O funcionamento é semelhante, porém, a cada número selecionado, o visitante acessa uma explicação gravada em língua de sinais, mostrada em uma pequena tela. A ideia me pareceu bastante simples e eficaz e talvez esse Vídeo-Guia seja mais comum do que eu pense e eu apenas não o tinha notado antes.

Dois detalhes, porém, chamaram minha atenção. A funcionária do museu foi muito gentil em nos mostrar o equipamento e tirar nossas dúvidas. No entanto, não foi possível ver o Vídeo-Guia em funcionamento porque todos os aparelhos estavam descarregados. A funcionária, meio sem graça, nos explicou que haviam outros carregados em outro lugar, caso alguém precisasse realmente usá-los. De qualquer modo, isso me fez pensar sobre a frequência de uso desses Vídeo-Guias. Será que eles são tão requisitados que as baterias todas se acabaram, ou se descarregaram porque ninguém usa e ficaram esquecidos em alguma gaveta? Será que os surdos sabem da existência desses aparelhos?

Além disso, fiquei curiosa em saber se, assim como no caso dos Áudio-Guias, os Vídeo-Guias também estavam disponíveis em línguas de sinais de diferentes países. Isso seria realmente incrível! Ao que a funcionária, agora um pouco espantada com minha pergunta, respondeu que eles estavam em língua de sinais e que a língua de sinais é universal; uma compreensão equivocada, mas que é ainda muito comum. Ela expressa a ideia de que a língua de sinais seria como uma mímica ou um conjunto de gestos e não uma língua viva e mutante, com léxico e semântica ricos, e que se desenvolve, como todas as outras línguas, em cada contexto cultural particular, com seus regionalismos, suas gírias e sujeita à influência de seu tempo.

De qualquer modo, ponto pro Museu Nacional Marc Chagall. Adoraria saber se existem no Brasil museus que oferecem esse ou outros serviços que favoreçam a acessibilidade. Alguém aí saberia me dizer?



00

⁵³ <http://www.musee-chagall.fr>

quarta-feira, 27 de maio de 2015

EM TERRA DE CEGO...

“Em terra de cego, quem tem um olho é rei.” Esse é um famoso provérbio popular, que significa que, mesmo quando se tem pouco, em um contexto onde todos os demais têm ainda menos, você está em vantagem. É claro que o provérbio se baseia em uma metáfora e não deve ser tomado ao pé da letra, mas será que essa metáfora se sustentaria se pudéssemos realmente viver a experiência de ser o único a enxergar em um mundo de cegos?

H. G. Wells, no seu conto de 1904 *The country of the blinds*, traduzido em português como *Em Terra de Cego*, retrata exatamente esta situação. O conto se passa em um lugar imaginário que teria sido isolado do resto do mundo após a erupção de um vulcão e no qual, por uma condição genética predominante, toda a população acabou por ser composta unicamente por cegos. Após várias gerações de isolamento, um homem chega por acaso a esse lugar e então as situações mais inesperadas acontecem. Paro por aqui pra não entregar o final da história, cuja leitura recomendo e que pode ser facilmente encontrada na internet.

Para mim, esse conto mostra o quanto é difícil pensar o mundo a partir de outros parâmetros, o quanto assumimos que o nosso jeito de pensar, de ver, de escutar é o melhor, se não o único jeito possível. Nem todos podemos contar com a capacidade de imaginação de um escritor como H. G. Wells. Para a maioria de nós, pensar o mundo a partir de um outro ponto de vista é um exercício extremamente difícil.

Porém, algumas vezes nos vemos em situações que nos ajudam a compreender um pouco do que é viver em um mundo que não foi pensado pra nós. Pense no quanto podemos nos sentir dependentes quando precisamos imobilizar um braço ou uma perna. Pense no quanto é difícil resolver problemas simples quando estamos em um país onde não conhecemos o idioma. Pense no quanto podemos nos sentir incapazes quando nos deparamos com uma nova tecnologia e que todos, menos nós, parecem usar com facilidade. É claro que isso não é o mesmo que viver toda a vida tendo que lidar com dificuldades semelhantes a essas, mas esses breves momentos podem nos sensibilizar a todos para a existência de diferentes jeitos de ser.

Mais do que isso, o que essas experiências e o conto de H. G. Wells deveriam nos ajudar a compreender é que a deficiência, a limitação, a incapacidade são determinadas pelo contexto. É o meio que é incapacitante, não a surdez, a cegueira, a paralisia. É a forma de ensinar inadequada que limita a aprendizagem



934



Cotidiano;
Cultura;
Preconceito



23



01

do surdo. É a falta de rampas que restringe o deslocamento do cadeirante. É o pensamento intolerante que exclui o diferente e não a sua diferença. Quando compreendemos isso, ampliamos nosso jeito de ver e pensar o mundo e passamos não mais a desejar ser aquele que tem um olho em terra de cego, mas a desejar e a nos empenhar na construção de uma terra que seja de todos. Em uma terra assim, um rei seria ainda necessário?

sexta-feira, 5 de junho de 2015

LEGENDAS EM PORTUGUÊS EM FILMES BRASILEIROS

A convivência com as diferenças nos faz repensar as coisas mais banais do cotidiano. Aquilo que nos parece óbvio ou simples, pra outra pessoa pode se apresentar como uma dificuldade intransponível. A decisão de nos tornarmos uma sociedade inclusiva passa pela necessidade de nos depararmos com cada uma dessas pequenas coisas e nos empenharmos todos na busca por uma solução.

Bom, aqui vai uma delas. Outro dia um grupo de amigas estava às voltas com a programação de cinema, com dificuldades para encontrar um filme para assistir, porque o único que as interessava, e que ainda não tinham visto, era um filme brasileiro. E qual o problema? Vocês podem ter se perguntado. A questão é que algumas delas são surdas e os filmes brasileiros não são legendados no cinema. Para assisti-los, elas têm que esperar que os filmes saiam em DVD, que contam, às vezes, com a legenda descritiva, aquela em que, além dos diálogos, são descritos os outros sons do filme.

E você sabia que é possível tornar o cinema um espaço mais acessível também para cegos? Nesse caso, o recurso é chamado de audiodescrição⁵⁴, no qual um narrador descreve as cenas, ações ou expressões importantes para a compreensão do enredo.

Para que esses recursos sejam disponibilizados, duas ações são essenciais. Primeiro, é preciso que os produtores do filme disponibilizem a legenda descritiva, ou legenda oculta, a interpretação em LIBRAS e a audiodescrição. Pois bem, pelo menos para os filmes nacionais financiados com recursos públicos, isso já é lei, desde dezembro de 2014, com a publicação pela ANCINE da Instrução Normativa



1203



Cultura;
Linguagem;
Política



38



03

⁵⁴ <http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/>

nº 116.

A segunda ação é a disponibilização desses recursos pelas salas de cinema. De certa forma, isso também já é garantido pelo texto da lei da acessibilidade (Lei nº 10.098/2000)⁵⁵. Porém, sem o conhecimento, a regulamentação e a fiscalização, sua aplicação é bastante ineficaz. Antes, empresários e espectadores se queixavam do possível desconforto que a inserção desses recursos poderia provocar no público em geral. No entanto, os avanços da tecnologia já oferecem soluções bastante interessantes para isso, como óculos especiais e dispositivos portáteis para exibição das legendas de forma individual, por exemplo.

É muito importante pensarmos sobre isso nesse momento, porque, até o dia 08 de julho, todos podemos contribuir com a consulta pública que está sendo realizada pela ANCINE sobre o tema. Você pode entender melhor, consultando a Notícia Regulatória⁵⁶ e a Análise de Impacto⁵⁷. Para opinar na consulta é preciso se cadastrar no Sistema de Consultas Públicas da ANCINE⁵⁸. Penso que essa é uma oportunidade de fazermos parte de um passo importante rumo à inclusão cultural de todos. Eu quero participar disso. E você?

sexta-feira, 19 de junho de 2015

BREVE VOCABULÁRIO DA SURDEZ, PARA OUVINTES – PARTE I

Neste texto apresento alguns conceitos relacionados à linguagem e comunicação dos surdos e com os surdos. Tratam-se, no entanto, de descrições breves e iniciais. Para os interessados, há muito material disponível sobre cada um desses temas. Caso deseje saber mais, ficarei contente em indicar outras leituras. É só pedir!

Surdez Pós-lingual – é a surdez adquirida, de forma progressiva ou súbita, após a aquisição da linguagem. O surdo pós-lingual pode se expressar oralmente, embora o tempo de surdez e a falta de retorno auditivo possam afetar a produção de alguns fonemas, tornando a compreensão de sua fala mais complicada.

Surdez Pré-lingual – é a surdez congênita, isto é, a pessoa nasce surda, ou



1040



Vocabulário



78



12

⁵⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm

⁵⁶ <https://dl.dropboxusercontent.com/u/10004244/Blog/Documentos/Not%C3%ADcia%20Regulat%C3%B3ria%20-%20acessibilidade%20exibicao.pdf>

⁵⁷ <https://dl.dropboxusercontent.com/u/10004244/Blog/Documentos/AIR%20Acessibilidade%20v%20consulta%20publica.pdf>

⁵⁸ <http://sif.ancine.gov.br/consultapublica/telaPrincipalUE.do?method=initListar>

adquirida muito cedo, antes do desenvolvimento da linguagem oral. Ambas podem ocorrer por fatores genéticos, por seqüela de infecções, por intoxicação por uso de determinados medicamentos, por síndromes diversas ou por vários outros fatores.

Língua de Sinais, LS – é uma língua que se constrói a partir de sinais feitos principalmente com as mãos. O significado dos sinais varia de acordo com a configuração das mãos, suas posições em relação ao corpo e os movimentos que elas realizam, aliados à expressão facial e corporal de quem sinaliza. A língua de sinais não é uma tradução da linguagem oral. Ela tem uma estrutura própria. Uma língua de sinais pode ser usada pra descrever situações, narrar acontecimentos, expressar pensamentos abstratos e sentimentos complexos, ou seja, é uma língua como qualquer outra.

Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS – como o nome já diz, é língua de sinais utilizada no Brasil. Cada país tem a sua língua de sinais, por exemplo, na França ela é chamada de Langue de Signe Française, LSF, e nos Estados Unidos, de American Sign Language, ASL. Desde 2002, a LIBRAS é a segunda língua oficial do Brasil. Assim como o português, a LIBRAS também apresenta variações regionais e mesmo entre diferentes grupos de idade. Ela é uma língua viva, que incorpora novas palavras e conceitos para dar conta das necessidades e desejos de comunicação entre seus usuários.

Posts relacionados: Museu Adaptado⁵⁹ e Sinais para Bebês⁶⁰

Leitura Oro-Facial, LOF – mais conhecida como leitura labial, é empregada como forma de compreender o que é dito pelo outro a partir do movimento e posicionamento dos lábios, língua e bochechas. Às vezes, sem perceber, todos nós fazemos um pouco de leitura labial para complementar as informações que não são percebidas pela audição. Isso quer dizer que ela pode ser aprendida de forma espontânea, mas seu uso como meio principal de compreensão requer muito treino e uma grande capacidade de concentração. A LOF ajuda o surdo a se comunicar com ouvintes que não usam língua de sinais. Ela pode ser facilitada ou dificultada por diversos fatores como a velocidade da fala, a posição do falante, a iluminação do ambiente ou a presença de objetos que atrapalhem a visão, como microfones, por exemplo.

Dúvidas? Sugestões? Críticas? Não hesitem em me dizer, elas ajudam a melhorar o *blog*.

⁵⁹ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.fr/2015/05/museu-adaptado.html>

⁶⁰ http://jeitosdesereconviver.blogspot.fr/2015_06_01_archive.html

domingo, 28 de junho de 2015

SINAIS PARA BEBÊS

Eu já tinha visto, há algum tempo, uma reportagem sobre uso de sinais com bebês e crianças e, recentemente, resolvi pesquisar um pouco sobre o assunto. É possível encontrar *sites*, vídeos e textos tratando desse tema. Os sinais para bebês não são destinados para crianças surdas, mas são apresentados como uma forma de melhorar a comunicação entre os pais e seu bebê ouvinte, até que esse aprenda a falar. O que é dito é que o bebê é capaz de realizar sinais simples antes mesmo de ser capaz de falar as primeiras palavras.

Muitos benefícios são listados na divulgação do uso de sinais com bebês, entre eles, melhora da comunicação, diminuindo os momentos de frustração e desconforto; favorecimento da criação de laços mais estreitos com os pais; aumento da sensação de segurança; melhora da coordenação; melhor rendimento na escola etc. É importante ressaltar que os estudos que encontrei apresentam resultados contraditórios.

Eu penso que o uso de sinais com bebês e crianças pode trazer benefícios, desde que a família os introduza de forma natural e leve. Se os sinais se tornam uma obrigação e sua aprendizagem um fator gerador de ansiedade, a comunicação pode se tornar artificial. A aprendizagem de uma língua pela criança, qualquer que seja, depende de uma experiência afetiva e significativa. Saliento que essa opinião não se sustenta na observação direta do uso de sinais com bebês, mas na experiência e estudo sobre a aquisição da linguagem, de modo geral. Tampouco se refere ao uso de sinais com bebês surdos.

Duas coisas, no entanto, me chamaram atenção na pesquisa que fiz. Poucos artigos e vídeos que li se referem ao uso da língua de sinais pelos surdos. Para mim, uma vantagem que deveria ser listada em letras maiúsculas seria justamente o fato de familiarizar a criança com as primeiras noções da língua de sinais, favorecendo que ela venha a se desenvolver como bilíngue. É claro que o uso de sinais, nesse caso, não promove fluência na língua, mas apresenta pra criança e para as famílias a existência de uma outra forma de comunicação, a gestual, ou viso-espacial.

Acho que isso tem como efeito a segunda coisa que gostaria de comentar: os vídeos e textos, mesmo no Brasil, apresentam sinais que não são os sinais da Língua Brasileira de Sinais! Certo que a literatura sobre o tema é essencialmente



963



Linguagem



38



07

americana e introduz alguns sinais básicos da rotina de bebê em Língua Americana de Sinais (ASL), mas seria extremamente simples encontrar os sinais correspondentes em LIBRAS. Por que não usar os sinais da nossa língua de sinais?

quinta-feira, 9 de julho de 2015

SEREMOS TODOS SURDOS?

Não, não acho que um dia seremos todos surdos, porém, com o aumento da expectativa de vida e de outros fatores de risco, tais como exposição ao barulho e a substâncias ototóxicas, todos nós estamos mais sujeitos a ter uma perda auditiva progressiva. A perda auditiva relacionada ao envelhecimento é chamada presbiacusia. Além de fatores ligados ao estilo de vida, como tabagismo, uso de medicações e consumo de álcool, os fatores genéticos também são muito importantes.

Diferente de uma perda súbita, ou de uma perda congênita, ou seja, quando a pessoa já nasce surda, a perda progressiva é mais dificilmente percebida. Sem se dar conta, a pessoa vai desenvolvendo alguns mecanismos compensatórios, como a leitura orofacial, por exemplo. Mesmo assim, é comum que a pessoa comece a ter dificuldades em acompanhar uma conversa entre várias pessoas ou em um ambiente com mais ruído e que as situações de comunicação se tornem muito fatigantes, pelo nível de concentração exigido. Isso pode resultar em um maior isolamento, com a recusa em participar de situações sociais e uma maior impaciência. Muitas vezes, a família ou as pessoas próximas entendem isso como um sentimento de depressão ou como “coisa da idade” e o diagnóstico demora pra ser feito, ou nem chega a ser feito. Outras vezes, a pessoa esconde sua dificuldade em ouvir, tornando a adaptação de todos ainda mais difícil.

Nos casos de presbiacusia, o uso de aparelhos auditivos pode ajudar, no entanto, muitas vezes não se tem o cuidado necessário com a adaptação das próteses. Esse é um processo delicado e contínuo, que deve acompanhar as variações na perda e as demandas e estilo de vida de cada usuário. O descuido com a adaptação, por desinformação ou por dificuldade em dar continuidade ao acompanhamento, faz com que muita gente desista do uso dos aparelhos por não perceber um ganho concreto.

No entanto, tão ou mais importante do que o uso dos aparelhos é a atitude da pessoa com a perda e das pessoas próximas. Algumas coisas simples podem facilitar a comunicação, tais como: chamar atenção da pessoa, de preferência com um toque ou gesto, quando for se dirigir a ela; procurar falar de forma mais clara e



881



Cotidiano;
Saúde



52



04

lenta, olhando diretamente para a pessoa e sem gritar; certificar-se de que ela entendeu; quando possível, utilizar meios visuais para reforçar mensagens

importantes; privilegiar situações e locais com



Fonte: Imagem produzida para o blog por Arabutã Santos

menos barulho pra facilitar interação; e, principalmente, não insistir de se comunicar.

Embora exista uma grande diferença entre a surdiacusia e a surdez, essas orientações também são válidas quando estamos

conversando com um surdo que faz leitura

orofacial. Pensando bem, por que esperar que nós, ou alguém próximo, tenhamos uma perda auditiva para desenvolvermos uma postura que facilite o contato entre surdos e ouvintes? Mais uma vez fica claro que, quando temos uma atitude inclusiva, somos todos nós que saímos ganhando.

sexta-feira, 17 de julho de 2015

“DESCULPE, SOU SURDO”

Há um tempo, em um supermercado, me dirigi a um funcionário para tirar uma dúvida sobre um produto. Sem graça, ele sinalizou em LIBRAS⁶¹: “Desculpe, sou surdo.” Felizmente, meu pouco conhecimento nessa língua me permitiu perguntar o que eu precisava e compreender sua resposta. Eu saí muito orgulhosa por ter tido meu primeiro diálogo em LIBRAS e ele me pareceu muito aliviado e feliz em ter podido me ajudar. Isso é o que muitos surdos relatam sentir, quando encontram um ouvinte que usa língua de sinais.



1149



Preconceito



152

⁶¹ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

No entanto, aquela frase não me saiu da cabeça: “Desculpe, sou surdo.” É claro que o funcionário estava sendo gentil e quis mostrar que sentia muito por não poder me responder. Porém, será que essa frase não revela muito sobre a compreensão que, de modo geral, temos sobre a surdez e sobre os surdos? Quando nos desculpamos por algo, isso significa, em tese, que reconhecemos que cometemos um erro. Mais do que isso, significa que reconhecemos nossa responsabilidade sobre esse erro e a obrigação de nos retratarmos com aqueles que sentimos que foram prejudicados por ele. Ora, não existe nenhum erro em ser surdo e muito menos a necessidade de se desculpar por isso. Nesse sentido, se desculpar por ser surdo seria como eu me desculpar por ser mulher, me desculpar por ter nascido no Brasil ou me desculpar por ter um metro setenta.

Por trás dessa frase está a compreensão da surdez como um desvio da norma, como uma condição que não é compatível com o que seria um [ser humano ideal](#)⁶². Quase todos nós já nos sentimos em algum momento oprimidos por esse tal de ideal, que, por definição, é sempre inalcançável. Sobre esse ideal, cada sociedade, em cada contexto histórico particular, constrói o seu conceito de NORMAL. Ainda que seja extremamente variável e culturalmente construído, o conceito de normal é apresentado como se fosse algo natural, inevitável, como a única forma possível e desejável de existir. A imposição de atender a esse ideal é tão presente e forte que nos faz sentir culpados cada vez que nos percebemos desviando dele: “Desculpe, eu não tenho carro.” “Desculpe, eu não uso manequim 36.” “Desculpe, eu sou negro.” “Desculpe, eu não gosto de futebol.” “Desculpe, eu não quero ter filhos.” “Desculpe, eu sou homossexual.” “Desculpe, eu não bebo.”

Porém, quando desnaturalizamos o conceito de normal, ou seja, quando entendemos que ele se molda a partir de convenções sociais, entendemos também que somos capazes de intervir sobre ele, de mudá-lo, ou até, quem sabe, de decidir que ele já não é mais necessário. Então, o que eu gostaria de poder dizer àquele funcionário surdo do mercado é: “Desculpe, eu faço parte dessa sociedade e, por isso, me sinto responsável por ela ainda ser uma sociedade que faz muitas pessoas se sentirem na obrigação de pedir desculpa pelo simples fato de serem quem são.”



⁶² <http://jeitosdesereconviver.blogspot.fr/2015/05/em-terra-de-cego.html>

segunda-feira, 27 de julho de 2015

VOCABULÁRIO DA SURDEZ PARA INICIANTES – PARTE II

Trago mais alguns conceitos relacionados à linguagem e comunicação dos surdos e entre surdos e ouvintes (veja a parte I aqui⁶³). Lembro que são descrições introdutórias e parciais. Caso alguém queira indicação de material para aprofundamento, posso fornecer com prazer.

Língua oral (falada) complementada – esse é um método usado para facilitar a leitura orofacial (LOF) e, portanto, a compreensão da linguagem oral pelo surdo. De modo simplificado, a leitura orofacial, ou leitura labial, se baseia na correspondência entre configuração e movimentação dos lábios e da língua e os fonemas (sons) que compõem as palavras. No entanto, algumas diferenças são imperceptíveis visualmente, por exemplo, a distinção entre os sons de “t” e “d” ou de “f” e “v”, dificultando ou impedindo a compreensão. Na língua oral complementada, sinais específicos para cada fonema são realizados próximo ao rosto sempre que os sons de difícil distinção são pronunciados, de modo que essas dicas visuais se somam à leitura labial. Embora o uso dessa técnica possa trazer benefícios, ela exige uma grande capacidade de concentração do surdo e uma grande habilidade linguística de quem a realiza.

Português sinalizado – diferente da língua de sinais, que possui uma estrutura própria, o português sinalizado é a tradução literal do português oral para sinais, ou seja, mantendo a estrutura do idioma. O português sinalizado é usado principalmente no contexto educativo, como uma forma de transmissão de conteúdos, porém, para o surdo que constrói seu pensamento a partir da língua de sinais, ele pode gerar confusões importantes.

Datilologia – é a utilização do alfabeto manual para soletrar palavras. Na datilologia cada sinal corresponde a uma letra do alfabeto utilizado pelo idioma oral. Ela funciona como uma escrita sinalizada. Algumas pessoas pensam que a língua de sinais se resume à datilologia, mas não é o caso. Seu uso é comum quando se quer expressar uma palavra para a qual não existe um sinal na língua de sinais ou para comunicar um nome próprio. Sua compreensão depende do grau de domínio da escrita pelo surdo. Consta na literatura que o alfabeto manual foi criado por monges espanhóis que viviam em voto de silêncio. Com a datilologia eles podiam se comunicar, sem quebrar seus votos. Posteriormente, este alfabeto foi integrado à



984



Vocabulário



30



00

⁶³ <http://www.jeitodesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

educação de surdos e surdo-cegos.

Escrita de Sinais ou Signwriting – sistema de notação da língua de sinais. Esse sistema foi criado pela americana Valerie Sutton, na década de 1970, para ser usado para a transcrição de qualquer língua de sinais e, desde então, vem sendo desenvolvido por diversos pesquisadores. Na escrita de sinais, um conjunto de símbolos visuais é usado para representar os elementos das línguas de sinais que são responsáveis por dar sentido ao que está sendo comunicado: a configuração das mãos, seu posicionamento em relação ao corpo, o movimento que realizam e a expressão facial. A possibilidade de um registro gráfico das línguas de sinais é entendida como uma forma de garantir uma memória permanente do patrimônio cultural da comunidade surda, além de permitir a comunicação à distância. Atualmente, com a maior facilidade do uso e compartilhamento de vídeos, essa necessidade foi parcialmente sanada.

Dúvidas? Sugestões? Críticas? Não hesitem em me dizer, elas ajudam a melhorar o blog.

sexta-feira, 07 de agosto de 2015

EM DUPLO RISCO: MULHER E DEFICIENTE

Há exatos 09 anos (07/08/2006) foi sancionada a Lei Maria da Penha. Embora as ações e discussões que derivaram dela não tenham acabado com a violência doméstica contra a mulher no país, elas contribuíram para encorajar a denúncia. Em 2014, a Central de Atendimento à Mulher⁶⁴ (Ligue 180) recebeu, em média, mais de 1300 denúncias de violência contra a mulher por dia. Em relação ao ano anterior, houve um aumento de 50% nas denúncias de cárcere privado e de 20% nas denúncias de violência sexual (estupro, assédio e exploração sexual). As denúncias de violência física chegaram a 27.369, correspondendo a 51,68% do total. Nunca é demais lembrar que o número de denúncias está longe de corresponder à totalidade de ocorrências e que a violência física representa apenas um dos tipos de violência cometida contra a mulher.



1030



Cotidiano;
Preconceito



25



02

⁶⁴ <http://www.spm.gov.br/noticias/central-de-atendimento-a-mulher-2013-ligue-180-registrou-485-mil-ligacoes-em-2014>



Fonte: arquivo pessoal

Quando nos voltamos para o universo das mulheres com deficiência, a situação é ainda mais grave. Em Portugal, 50% das mulheres deficientes que participaram de uma pesquisa⁶⁵ relataram ter sofrido violência de gênero. No Canadá, em pesquisa⁶⁶ realizada em 1989, 40% das mulheres com deficiência que responderam aos questionários afirmaram ter sido vítimas de abuso e 12%, vítimas de estupro. Menos da metade delas registrou queixa. Embora outras pesquisas⁶⁷, tanto nacionais quanto internacionais, ratifiquem essa porcentagem, a necessidade de estudos mais aprofundados é evidente.

Além das formas de violência de gênero perpetradas contra as mulheres em geral, a mulher com deficiência está sujeita também às formas de violência cometidas contra os deficientes, tais como, a imposição de tratamentos médicos intrusivos e não consentidos, por vezes com consequências irreversíveis, ou, pelo contrário, a não garantia de tratamentos e cuidados necessários. A mulher deficiente fica colocada no entrecruzamento perverso de dois preconceitos milenares, encontrando-se numa posição de duplo risco.

Algumas hipóteses tentam explicar essa triste prevalência: as mulheres com deficiência, em geral, são menos escolarizadas; vivem uma situação de maior dependência econômica; têm uma circulação mais restrita nos meios sociais e, portanto, mais dificuldade em encontrar suporte; têm menos condição de acessar os serviços de apoio existentes e, em alguns casos, menos credibilidade diante das autoridades que deveriam protegê-las. Com isso, os agressores, quase sempre pessoas próximas, se encontram em uma posição de maior poder e têm mais

⁶⁵ <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/uma-em-cada-duas-mulheres-com-deficiencia-e-vitima-de-violencia-de-genero-1678187>

⁶⁶ <http://www.bengalalegal.com/violencia-mulheres-com-deficiencia>

⁶⁷ <http://blog.isocial.com.br/40-das-mulheres-com-deficiencia-ja-sofreram-violencia-domestica/>

certeza de permanecerem impunes por seus crimes. Essas hipóteses, no entanto, não explicam a violência, elas apenas descrevem a situação de maior vulnerabilidade em que se encontra a mulher deficiente. Entender porque as pessoas se aproveitam dessa condição pra praticar atos de violência é bem mais complexo.

A violência é um sintoma da desumanização do outro: aceito como ser humano aquele que reconheço como igual ou como ideal, porque vejo nele as características que admiro em mim ou que desejo ter. Todos os outros são menos humanos ou mesmo não humanos, são objetos, dos quais posso dispor de acordo com meus desejos, humores e medos. Nestes, apenas vejo as partes de mim que não aceito e por isso não os suporto. Parte da violência é fruto dessa objetificação: seja como ato de exercício perverso de poder daquele que se entende como ser humano verso aquele a quem considera objeto, seja como ato de reação daquele que se viu reiteradamente colocado neste lugar.

quinta-feira, 20 de agosto de 2015

INSTITUTO NACIONAL DE JOVENS SURDOS DE PARIS: UM POUCO DE HISTÓRIA

O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, [INJS](http://www.injs-paris.fr/)⁶⁸, fundado em 1791, é a mais antiga escola pública e laica para surdos do mundo. A escola funciona nas mesmas instalações desde 1794, um lindo e amplo edifício com um enorme jardim. O Instituto é fruto do trabalho do abade Charles-Michel de l'Épée, conhecido como Abbé de l'Épée (1712-1789).

Entre os séculos XVI e XVIII a educação de surdos no ocidente era restrita aos filhos de famílias ricas e tinha como principal objetivo ensinar-lhes a falar. Conta-se que, em 1760, o Abbé de l'Épée conheceu duas irmãs surdas que se comunicavam por meio de sinais e, desde então, passou a se dedicar ao desenvolvimento de uma pedagogia de ensino da linguagem (gestual e escrita), por meio de sinais.

Para combater a ideia corrente de que os surdos tinham uma inteligência limitada e um acesso restrito à linguagem, o Abbé de l'Épée organizava apresentações em que as pessoas podiam fazer perguntas aos surdos, sobre assuntos diversos, para comprovar seus conhecimentos. Com essas reuniões, o abade conseguia apoio



1433

Educação;
História
Marcadores

37



06

⁶⁸ <http://www.injs-paris.fr/>

para sua causa: a educação dos surdos de todas as condições sociais. O INJS foi fundado dois anos após sua morte e seu primeiro diretor foi Sicard, formado instrutor de surdos pelo Abeé de l'Épée e fundador do Instituto de Surdos de Bordeaux. Os alunos e professores do INJS influenciaram a educação de surdos em todo o mundo.

Em 1817, Laurent Clerc, aluno do Instituto, ajudou Thomas Gallaudet na fundação do American Asylum for the Deaf, em Hartford, nos Estados Unidos, a primeira escola para surdos daquele país. Esta instituição certamente influenciou a criação, em 1864, da Gallaudet University⁶⁹, primeira e, por muito tempo, única instituição de ensino superior para surdos. Seu primeiro diretor foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet e Sophia Fowler Gallaudet. Sophia nasceu surda e, com ela, Edward Gallaudet aprendeu a língua de sinais como primeira língua. Ela teve um papel importante na consolidação da educação de surdos nos Estados Unidos.

No Brasil, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi fundado, no Rio de Janeiro, com ajuda de Edouard Huet, educador surdo francês também ligado ao INJS e que há alguns anos fundara na cidade o Collégio Nacional para Surdos-Mudos. Em 1957, o Instituto teve seu nome alterado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES⁷⁰), como é chamado até os dias de hoje. Por essa mesma razão, é possível reconhecer a forte semelhança entre a Língua de Sinais Francesa (LSF) e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS⁷¹), ainda que, ao longo dos quase dois séculos que nos separam da vinda de Huet para o Brasil, essas duas línguas tenham sofrido transformações e influências diversas.

O Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, em francês Institut National de Jeunes Sourds, preserva seu lugar de patrimônio histórico dos surdos, mas não ficou parado no tempo. Seu desafio atual é adaptar-se às transformações da educação de surdos, com novas demandas e novas tecnologias. O INJS é aberto para visitas, mediante agendamento, e o acervo da sua biblioteca histórica está disponível para consulta.

⁶⁹ <http://www.gallaudet.edu/>

⁷⁰ <http://www.ines.gov.br/>

⁷¹ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

segunda-feira, 31 de agosto de 2015

SURDO, SIM. MUDO, NÃO!

Há algum tempo que o termo surdo-mudo já não figura mais no vocabulário dos surdos e profissionais que trabalham com a surdez, nos nomes das instituições ou em documentos oficiais. Mesmo assim, ele ainda aparece na linguagem corrente e é empregado por muitas pessoas pra se referir aos surdos. Se você é uma dessas pessoas, veja aqui três razões pelas quais não devemos chamar os surdos de mudos.

A primeira delas se sustenta no aspecto orgânico, ou, anatomo-fisiológico. O surdo, na maioria dos casos, não tem nenhum problema no aparelho fonoarticulatório ou em nível cerebral que o impeça de falar. O que acontece é que a fala se aprende, salvo por meio de tratamento específico, na medida em que vamos escutando as pessoas falando ao nosso redor. Como, pela falta da escuta, o surdo não aprende a falar de forma espontânea, por muito tempo acreditou-se que eles fossem também mudos, daí a designação surdo-mudo que persiste até hoje em muitos idiomas. Na verdade, mesmo em algumas línguas de sinais, o sinal de surdo ainda remonta a esse antigo termo. É o caso da LIBRAS, por exemplo, em que o sinal de surdo consiste em colocar o dedo indicador na orelha e depois na boca, fazendo referência tanto ao não ouvir quanto ao não falar.

A segunda razão se liga à grande variedade de condições que são agrupadas sobre o termo surdo. Muitos surdos perdem a audição após a aquisição da linguagem oral, são os [surdos pós-linguais](#)⁷². Para eles, de modo geral, a língua oral continua sendo sua principal forma de expressão. Além disso, muitos surdos, mesmo pré-linguais, aprendem a falar por meio de tratamento fonoaudiológico e com a ajuda de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Portanto os surdos que falam são cada vez mais numerosos.

A última razão que apresento, embora essas três não sejam as únicas, se relaciona ao sentido simbólico da mudez, ou seja, à relação entre a designação mudo e a ideia de não expressão. Também nesse sentido, os surdos não são mudos. Os surdos se expressam e o fazem de várias maneiras, seja por meio da língua sinais, seja falando, seja pela escrita, pela arte, enfim, pelas diversas linguagens das quais dispomos. Há ainda surdos que, mesmo podendo, decidem não falar para manifestar seu desacordo com a oralização, mas mesmo isso não faz deles mudos,



1451



Linguagem;
Preconceito
Marcadores



103



30

⁷² <http://www.jeitosdesereconverber.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

já que a própria recusa em falar, nesse caso, é uma expressão em si mesma.

Embora mudar os hábitos de linguagem seja difícil, abandonar essa antiga designação, surdo-mudo, ou ainda termos como mudo ou mudinho, demonstra sensibilidade e respeito às reivindicações dos surdos e atenção às transformações em curso na nossa sociedade.

quinta-feira, 10 de setembro de 2015

SETEMBRO AZUL... MAS, POR QUE AZUL?

Setembro é um mês especial para a luta dos surdos pelo reconhecimento de seus direitos. Nele acontece o movimento Setembro Azul. Por isso, os textos deste mês serão dedicados a esse tema. No primeiro deles, trago uma explicação sobre o porquê de a cor azul ter sido escolhida como símbolo de luta da comunidade surda. Essa é uma história triste, mas que precisa ser lembrada, para que nunca se repita⁷³.



Todos já ouvimos falar do extermínio dos judeus pelos nazistas, durante o governo de Hitler, na Alemanha. No entanto, os judeus não foram o único grupo perseguido pelos nazistas: ciganos, homossexuais, doentes mentais, deficientes e surdos também foram alvo da ideologia nazista. O objetivo desta ideologia era criar o que chamavam de “raça pura alemã”. Para os nazistas, assim como em

muitas outras épocas e lugares, a surdez estava associada a dificuldades intelectuais e era apresentada para o público, juntamente com a doença mental e outras deficiências, como geradora de altos custos para o Estado. Fazia parte do

⁷³ Principais fontes de informação: Documentário Arquitetura do Mal, de Peter Cohen, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IBqGThx2Mas> e documentário Deaf Holocaust, produzido pela BBC, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5CQ8BSHdyeU>



1558



História
Marcadores



116



37

plano da propaganda nazista fazer crer à população que as dificuldades econômicas pelas quais passava a Alemanha estavam associadas aos gastos com tratamentos e educação de pessoas com deficiências ou transtornos mentais.

Uma das primeiras ações empregadas para a construção da “nova raça alemã” foi a esterilização compulsória de pessoas deficientes, visando à erradicação dos genes tidos como inferiores. No caso dos surdos, o procedimento era imposto àqueles cuja surdez era diagnosticada como hereditária. Estima-se que cerca de 17.000 surdos tenham sido esterilizados entre os anos de 1933 e 1945. As cirurgias eram realizadas em grande escala e em pessoas ainda bastante jovens. Conta-se que a mais nova delas tinha apenas 09 anos. As técnicas empregadas eram brutais, muitas vezes sem anestesia ou com anestesia insuficiente, e os cuidados pós-operatórios eram inexistentes, provocando outros problemas físicos secundários, além das graves consequências emocionais.

Mas os nazistas foram ainda mais longe. A lei que instaurou o Programa de Eutanásia, datada de 01 de setembro de 1939, assinada retroativamente para coincidir com o início da II guerra mundial, visava eliminar as pessoas com deficiência da Alemanha. Com o pretexto de receber uma educação e cuidado mais adequado, milhares de crianças deficientes foram retiradas de seus pais e enviadas para supostos hospitais, que, na verdade, eram centros de extermínio. Diariamente, as crianças eram assassinadas por meio de gases tóxicos. Calcula-se que cerca de 1.600 surdos foram assassinados entre as mais 70.000 pessoas que perderam suas vidas, apenas nos centros de extermínio de pessoas deficientes. Esses centros acabaram se tornando espaço de teste para as formas de eliminação empregadas posteriormente nos campos de concentração.

Os nazistas usavam um sistema de cores e símbolos para identificar os perseguidos. No caso dos judeus, uma estrela amarela era presa às roupas. No caso dos surdos e deficientes, a cor atribuída seria a azul. Justamente como forma de homenagear aos surdos que sofreram nesse período e de simbolizar a opressão e o preconceito que ainda acontecem, essa cor foi escolhida pela comunidade surda para representar sua luta pelo reconhecimento de seus direitos.

domingo, 20 de setembro de 2015

SETEMBRO AZUL... MAS, POR QUE SETEMBRO?



Setembro é um mês especial para os Surdos do mundo todo e por isso, no Brasil, foi escolhido como um mês em que são comemoradas as conquistas e fortalecidas novas lutas pelos direitos dos Surdos: o Setembro Azul. Você sabe por que esse mês é tão importante? Veja abaixo alguns acontecimentos e datas que o marcam:

Reconhecimento da profissão de intérpretes de LIBRAS – Em 1º de

setembro de 2010, foi promulgada a Lei 12.319⁷⁴, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. A regulamentação permite um maior rigor com relação à formação do intérprete e também quanto a sua conduta ética. Além disso, ela representa uma valorização do profissional, que passa a ter seus direitos reconhecidos.

Dia Mundial da Língua de Sinais – Esse dia é comemorado em 10 de setembro. Esse dia foi escolhido⁷⁵ porque nesse mesmo período (entre 06 e 11 de setembro de 1880) aconteceu o Congresso de Milão, no qual as línguas de sinais foram proibidas nas escolas de surdos. Foi preciso cerca de cem anos pra que essa proibição fosse revogada. Atualmente, o uso da língua de sinais se dá por uma parcela significativa da população surda de todo o mundo e seu reconhecimento como língua tem um papel fundamental no reconhecimento dos surdos como uma comunidade linguística, com uma cultura particular.

Dia Nacional do Surdo – No dia 26 de setembro, comemoramos o Dia Nacional do Surdo. Essa data foi instituída pelo então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei 11.976/2008, e foi escolhida por ser o dia da inauguração, em 1857, da primeira escola de surdos no Brasil, o atual Instituto Nacional de Educação de



1577



História



45



08

⁷⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

⁷⁵ <http://www.verboemovimento.com/blog/10-de-setembro-dia-mundial-da-l%C3%ADngua-de-sinais>

Surdos, INES⁷⁶, no Rio de Janeiro.

Semana Internacional dos Surdos – Em 1958, a Federação Internacional dos Surdos escolheu o último domingo do mês de setembro para celebrar o seu primeiro congresso mundial, que acontecera em setembro de 1951. Desde então, este dia tornou-se o Dia Internacional do Surdo e a última semana do mês de setembro passou a ser uma semana de celebração e luta para os surdos do mundo todo.

O primeiro Setembro Azul – Em setembro de 2011, aconteceram em todo o país importantes manifestações⁷⁷ organizadas pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda. Tais manifestações foram convocadas em reação às recomendações consideradas equivocadas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE), realizado no ano anterior, e ao risco de fechamento do INES. Uma das principais reivindicações desse movimento é a garantia da educação bilíngue para surdos. Mas esse é um assunto para a próxima postagem.

quarta-feira, 30 de setembro de 2015

EDUCAÇÃO BILÍNGUE, UMA BREVISSIMA INTRODUÇÃO

Como prometido, encerrando os textos dedicados ao [Setembro Azul](#)⁷⁸, falo um pouco sobre a educação bilíngue, importante reivindicação do movimento surdo. Há um número significativo de surdos, de familiares e de profissionais, que se dedicam a estudar a surdez, que lutam pela garantia de que os surdos recebam sua escolarização em língua de sinais, considerada a língua natural dos surdos, por ser aquela à qual eles podem ter um acesso irrestrito, caso expostos a um ambiente em que é usada de forma significativa. Neste caso, o português, na sua versão oral e/ou escrita, assume o papel de segunda língua e é por isso que falamos em educação bilíngue.



904



Educação
Marcadores



41



06

⁷⁶ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/08/instituto-nacional-de-jovens-surdos-de.html>

⁷⁷ <http://pontourbe.revues.org/1966>

⁷⁸ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.fr/2015/09/setembro-azul-mas-por-que-azul.html>

Para explicar a necessidade de que os surdos sejam escolarizados em língua de sinais, muitas vezes, compara-se a experiência do surdo inserido em uma classe regular, sem adaptação, àquela de crianças que são escolarizadas em um idioma diferente do seu. No entanto eu sempre acho que essa comparação não nos dá a verdadeira medida do que passa uma criança ou adolescente surdo nessa situação. Há pelo menos dois fatores que precisam ser levados em consideração.

Em primeiro lugar, não se trata apenas de outra língua, mas de uma língua à qual o surdo tem um acesso apenas parcial e não espontâneo, ou seja, depende de um trabalho de habilitação auditiva e educação da palavra. Então, imagine que você se comunica oralmente, mas frequenta uma escola onde as pessoas se comunicam telepaticamente. Elas não emitem sons, mas movimentam seus lábios de acordo com o comprimento e intensidade das ondas mentais pelas quais se comunicam. Aos poucos, você até percebe a repetição de certos padrões de movimento e pode decodificar pequenas mensagens, mas imagine como seria compreender todo o conteúdo de história, matemática, geografia, física... apenas a partir desses sinais precários. Certamente, essa é uma imagem fantasiosa que também tem seus limites, como toda comparação, mas me parece mais precisa.

Em segundo lugar, mesmo quando a criança se comunica de forma oral e via leitura labial, para o surdo, a inserção na língua falada se dá em um ritmo diferente daquele vivido pela criança ouvinte, que tem acesso irrestrito e imediato ao som. Na escola, a criança surda, em processo de oralização, está exposta a uma dupla tarefa: aprender a linguagem e aprender os conteúdos; ou seja, ela não dispõe um referencial conceitual sobre o qual se apoiar para se apropriar dos conteúdos, seu vocabulário se constrói simultaneamente, dificultando enormemente sua compreensão. Isso resulta, muitas vezes, em uma escolarização na qual a forma da comunicação assume um papel mais importante do que o conteúdo escolar e do que a função expressiva da linguagem.

O debate se estende também às diferentes formas possíveis de implementação do bilinguismo na escola. Há quem considere que nenhuma experiência atual corresponde ao que seria uma educação verdadeiramente bilíngue. A discussão não é simples e provoca polêmicas acaloradas. Opiniões contrárias à educação bilíngue são desenvolvidas por profissionais competentes, que apresentam argumentos diversos. No entanto, uma coisa é certa, ainda não encontramos uma proposta satisfatória para a educação dos surdos, que não apenas atenda às suas necessidades, mas que se apoie sobre suas potencialidades.

sexta-feira, 16 de outubro de 2015

OLIVER SACKS, COMPANHEIRO DE VIAGEM AO MUNDO DOS SURDOS

Oliver Sacks, neurologista britânico, atingiu uma fama pouco comum para um cientista, embora talvez proporcional ao seu empenho em tornar a ciência e o conhecimento acessíveis a todos. Escritor de diversos livros, alguns transformados em filme como *Tempo de Despertar* e *À Primeira Vista*, Oliver Sacks tem uma escrita envolvente e que revela a cada linha seu enorme respeito pelo outro e curiosidade insaciável pelo mundo.

Infelizmente, há pouco menos de dois meses (30/08/2015), ele faleceu em consequência de um câncer. Oliver Sacks escreveu até seus últimos dias, sua autobiografia intitulada *Sempre em Movimento – Uma Vida*, lançada esse ano, vale à pena ser lida. Porém é sobre um livro de 1989 que eu gostaria de comentar neste texto, que pretende ser uma homenagem. Em *Vendo Vozes*, uma *Viagem ao Mundo dos Surdos* (título original *Seeing voices: A journey into the land of the deaf*), Oliver Sacks relata, de forma ao mesmo tempo implicada e com rigor científico, seu primeiro contato com a realidade dos surdos.

Para o autor, essa realidade, até então pouco conhecida e marcada por estereótipos, chega por meio de um livro: *When the mind hears: a history of the deaf*, de Harlan Lane. Oliver Sacks não se contenta, contudo, em olhar de longe esse novo mundo que então se apresenta, mas parte, como um viajante que explora uma paisagem desconhecida, a questionar um a um os mitos que comumente povoam o imaginário social sobre a surdez e os surdos. É isso que faz desse livro, considerando-se o viés histórico, afinal, foi escrito há mais de 25 anos, uma leitura de fundamental interesse e importância para surdos e ouvintes, profissionais e familiares, leigos e pesquisadores.

No primeiro capítulo, o autor refaz uma parte da história da surdez, por meio de relatos recolhidos na literatura sobre a vivência de alguns surdos. No segundo capítulo, ele demonstra a importância do acesso à linguagem e explora as especificidades neurológicas do uso das línguas de sinais. No último capítulo, como um bônus, Oliver Sacks faz um relato apaixonado, ainda que lúcido, sobre a greve dos estudantes da Universidade Gallaudet⁷⁹, em 1988. Neste episódio histórico, os alunos da então única universidade dedicada à educação de surdos, por ocasião da escolha do novo presidente, exigiram e garantiram a eleição pelo conselho de um



940



Cultura
Marcadores



54



17

⁷⁹ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/08/instituto-nacional-de-jovens-surdos-de.html>

presidente surdo.

Vendo Vozes, uma Viagem ao Mundo dos Surdos é uma leitura que recomendo fortemente, afinal, é um prazer ter Oliver Sacks como companheiro de viagem, com sua sensibilidade e generosidade. Essa pode ser, para aqueles que não o conhecem, uma porta de entrada no mundo de Oliver Sacks, um mundo cheio de histórias fantásticas, porque absolutamente humano.

terça-feira, 27 de outubro de 2015

SURDEZ E CUIDADOS COM A SAÚDE

Ainda que a surdez possa estar associada a outras condições médicas, como em algumas síndromes, ou infecções virais, por exemplo, ela não traz com ela nenhuma doença, fragilidade ou problema de saúde, de qualquer natureza. No entanto, você sabia que crianças e adultos surdos, especialmente surdos pré-linguais⁸⁰, podem estar mais expostos a acidentes e problemas de saúde, por conta dos entraves da comunicação?

Hauser e colaboradores, em artigo escrito em 2010, relatam estudos que mostram



que as crianças surdas estão mais expostas a acidentes e machucados. Segundo os autores, isso deve estar associado ao fato de os filhos geralmente serem alertados pelos pais sobre perigos e ensinados sobre como e de que se proteger de modo oral. A informação sobre lugares e situações perigosas circula entre as crianças e pessoas próximas eminentemente de modo oral, seja diretamente, seja ouvindo conversas de terceiros.

Surdos também apresentaram dificuldade em se familiarizar com a história médica da família, conhecimento importante para os cuidados com a própria saúde. Saber daquela tia que teve câncer de mama, ou do avô que faleceu de problema cardíaco,



907



Saúde



63



05

⁸⁰ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

ou daquela prima que tem diabetes, todas essas são informações que nos ajudam a conhecer nossas heranças genéticas e a nos prevenir. Acontece que essas histórias são comentadas, em geral, informalmente, em conversas familiares.

Os autores citam também vários estudos que demonstram um elevado desconhecimento das pessoas surdas com relação a sintomas de doenças e cuidados com a saúde, quando comparados com adultos ouvintes. Eles supõem que grande parte deste conhecimento é adquirida de modo incidental e informal, nas conversas cotidianas. Cabe lembrar que cerca de 95% das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes, muitas delas com pouco ou nenhum contato prévio com surdos. Estas famílias costumam organizar suas trocas cotidianas essencialmente de modo oral.

Isso significa que toda uma série de conceitos, comportamentos, posturas, cuidados, que são transmitidos entre as pessoas de modo espontâneo, ou pelo que chamamos de aprendizagem incidental, precisa ser ensinada aos surdos de forma sistemática. Essa é uma compreensão difícil para os pais, já que a maioria deles viveu uma experiência amplamente sustentada nas trocas orais. No entanto é importante que a família se ocupe disso de forma consciente. E se você é surdo, fique atento, pergunte, procure informações e se inteire sobre a história médica da sua família.

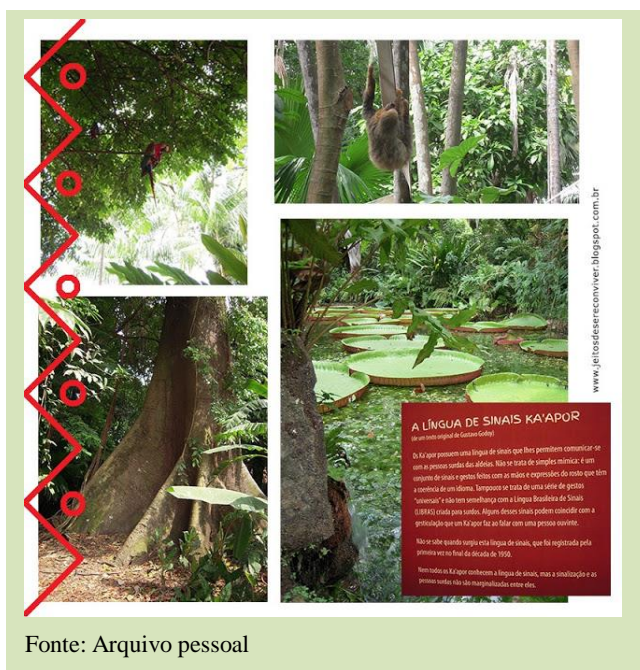
Do mesmo modo, os profissionais de saúde devem garantir que toda informação e orientação sejam compreendidas integralmente pelo surdo nas situações de atendimentos clínicos, de realização de exames e de prescrição de remédios e tratamentos. É importante ainda que a acessibilidade às informações e serviços médicos pelo surdo seja objeto de políticas específicas de saúde, com campanhas que contemplem todas as diferenças linguísticas.

Referência: HAUSER, P.C.; O'HEARN, A.; MCKEE, M.; STEIDER, A.; THEW, D. Deaf epistemology: deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, v. 154, n. 5, 2010.

sexta-feira, 27 de novembro de 2015

LÍNGUA DE SINAIS KA'APOR BRASILEIRA

O Museu Emílio Goeldi é um pedaço da floresta no centro de Belém. Além de plantas e bichos da Amazônia, alguns correndo soltos pelo mato, o museu conta com um espaço de exposições, o Pavilhão de Exposições Domingos Soares Ferreira Penna, também chamado de A Rocinha. Em visita ao museu pude apreciar a exposição Festa do Cauim, que retrata a cultura e tradições do povo Ka'apor, através dessa festa em que são celebrados diversos rituais de passagem, vividos por todos os membros da tribo. Ka'apor, em tupi, significa Povo da Mata (Ka'a, mata e poro, povo). Esse povo é também chamado de Urubu-Ka'apor. Estão presentes no sul do estado do Maranhão, tendo migrado para essa região, vindos do Pará, no fim do século XIX. Atualmente, sua população soma cerca de 2.300 índios.



Fonte: Arquivo pessoal

Na exposição, além de conhecer algumas lendas, vestimentas, objetos e detalhes dos rituais que acontecem durante a Festa do Cauim, aprendi que os índios Ka'apor têm uma língua de sinais própria. Como a LIBRAS, essa língua se diferencia de mímicas e gestos, possuindo uma estrutura bem definida e sendo usada para a comunicação entre e com os surdos da

aldeia. A proporção de surdos entre os Ka'apor já foi bastante elevada, quando comparada com os dados nacionais, chegando a um surdo para cada 75 ouvintes, no final da década de 1960. Por isso, muitos índios não surdos conhecem e utilizam a língua de sinais ka'apor no seu cotidiano.

Alguns fatores podem explicar a alta prevalência de surdos em uma população, tais como aspectos genéticos e a prática de endogamia (casamento entre parentes), como é o caso da ilha Marta's Vineyard, na costa nordeste dos Estados Unidos, onde a incidência de surdez chegava à 25%, em algumas regiões. Neste caso, casamentos consanguíneos, entre os primeiros colonos, ainda no século XVII,



964



Cultura;
Linguagem



32



05

potencializaram a transmissão de um gene recessivo transmissor de surdez⁸¹. Entre os Ka'apor é possível que a alta incidência de varíola aviária⁸² tenha contribuído para o grande número de surdos, porém, não há uma pesquisa consistente sobre isso.

A Língua de Sinais Ka'apor Brasileira foi registrada pela primeira vez na década de 1950, no entanto, não se sabe desde quando ela é praticada por esse povo. O que se sabe é que, entre os Ka'apor, os surdos são integrados à vida cotidiana da tribo e não sofrem discriminação. Esse exemplo dos Ka'apor nos mostra de forma contundente que, quando a surdez não é vista como uma deficiência, mas como uma característica, surdos e ouvintes podem conviver em harmonia.

Veja um vídeo de uma história contada em Língua de Sinais Ka'apor Brasileira, História de A'e⁸³ gravado pelo pesquisador Gustavo Godoy, a quem agradeço por esclarecimentos prestados.

sábado, 30 de janeiro de 2016

1001 JEITOS DE SER SURDO

Discute-se bastante sobre as diferenças entre surdos e ouvintes. Isso é importante, sem dúvida, para que as necessidades de cada um desses grupos sejam atendidas e seus direitos, respeitados. Pois bem, é preciso também falarmos sobre as diferenças entre surdos e surdos, ou seja, chamar atenção para a enorme variedade de pessoas diferentes que se agrupam sob o termo surdo. Cada vez mais, dizer que alguém é surdo nos diz menos sobre quem é essa pessoa.

Pra começo de conversa, há surdos pré-linguais e pós-linguais, como já trouxemos aqui⁸⁴; há surdos uni-laterais e bilaterais; há os que têm surdez leve, moderada, severa ou profunda; há surdos que falam, falam muito, sejam implantados ou não; há surdos sinalizadores, ou seja, usuários de línguas de sinais; há surdos bilíngues, ou mesmo políglotas; há surdos que leem e escrevem, há



941



Cotidiano;
Preconceito



29



04

⁸¹ Fonte: [Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos](#), de Oliver Sacks

⁸² <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/o-acesso-do-surdo-ka%E2%80%99apor-em-sua-comunidade-indigena-a-educacao-uma-discussao-de-inclusao.pdf>

⁸³ <https://www.youtube.com/watch?v=ltuSbKYQBP4>

⁸⁴ <http://www.jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

surdos que não; há surdos que são os únicos em suas famílias e há famílias em que a surdez é um traço de pertencimento; há surdos temporários e há surdos permanentes; há surdos que também são cegos... e há, ainda, todas as combinações possíveis entre esses e outros aspectos. Cada uma dessas pessoas tem características auditivas e de linguagem próprias, que vão marcar sua relação com o mundo. Mas isso não é tudo.

Além desses, inúmeros outros aspectos identitários se agregam para definir quem somos, ou, pelo menos, quem estamos. É certo que ser ou estar surdo, de qualquer forma que seja, tem um efeito sobre a vida das pessoas e daqueles que as rodeiam. Não se pode menosprezar a importância e interferência que a experiência da surdez, em um contexto majoritariamente ouvinte, exerce sobre o cotidiano de cada surdo. Porém, ninguém é apenas surdo. Todos são também mulheres ou homens ou têm outra identidade de gênero; alguns são crianças, outros estão velhos; todos têm ou terão uma orientação sexual, tenha ela uma definição ou não; todos têm uma nacionalidade e alguns têm mesmo mais de uma; muitos têm uma religião, outros têm suas crenças, mesmo sem se identificar a um grupo religioso específico; muitos são Bahia, outros são Vitória; são estudantes, trabalhadores, desempregados, gostam de dançar, sabem nadar, adoram gatos, têm medo de avião...

Foi-se o tempo em que um diagnóstico de surdez definia um futuro único, predeterminado e limitado. Porém a bem vinda liberdade que isso possibilita traz também um grande desafio, que é equalizar, tanto nas políticas públicas, quanto em nossas práticas cotidianas, a aparente contradição entre o reconhecimento da diversidade e a certeza de que todos somos iguais, ainda que diferentes.

sábado, 27 de fevereiro de 2016

SURDEZ E PRÁTICA DE ESPORTES

As Olimpíadas e Paralimpíadas do Rio estão chegando! Logo, logo o país receberá os melhores atletas do mundo de diversas modalidades. Mas não precisa ser atleta, nem ouvinte, pra praticar esportes! De um modo geral, não há nenhuma restrição à prática de atividade física que se deva diretamente à surdez, mas algumas adaptações e cuidados podem ser necessários.

No caso dos esportes coletivos, é preciso encontrar uma forma de comunicação que permita a compreensão por todos os participantes. Do mesmo modo, nos



1014



Esporte;
Saúde



15

esportes como corrida e natação, em que as largadas são sinalizadas por avisos sonoros, é preciso adaptar, substituindo-os, por exemplo, por sinais luminosos. Nos esportes de risco e esportes radicais, em que as instruções de alerta e segurança sejam passadas pela via sonora, também será necessário encontrar formas alternativas de fazê-lo.

Nos esportes aquáticos, para aqueles que usam aparelho auditivo ou implante coclear, a regra geral é retirar o aparelho, ou componente externo do implante, durante a prática. Porém alguns dispositivos já permitem o uso na água, enquanto outros contam com equipamentos de proteção que impedem que o aparelho entre em contato com a umidade e se danifique. Nesse caso, vale à pena conferir as recomendações e possibilidades de cada dispositivo.

Para os usuários de implante coclear, são necessários cuidados especiais para a prática de alguns esportes, especialmente aqueles que aumentam as chances de fortes pancadas na cabeça, as quais podem, a depender da localização e intensidade, danificar o componente interno. Então, se esse for o seu desejo, será preciso se orientar direitinho com a equipe do serviço em que você foi implantado*.

Algumas síndromes e condições que estão associadas à perda auditiva, como a Doença de Ménière por exemplo, também podem causar problemas de equilíbrio. Embora a atividade física seja recomendada na maior parte dos casos, é preciso escolher uma modalidade que não exponha o praticante ao risco de quedas e que não potencialize as dificuldades de equilíbrio.

Finalmente, seja você surdo ou ouvinte, sempre que vamos começar a praticar uma atividade física, é preciso consultar um médico e checar suas condições de saúde. Além disso, é preciso respeitar os limites do nosso corpo, começando com uma intensidade moderada, que poderá ser aumentada à medida que vamos adquirindo condicionamento físico. Se a prática for ao ar livre, lembre-se de se proteger do sol, com roupas adequadas e uso de protetor solar. Lembre-se também de beber muita água e de se alimentar bem.

Se você ainda se sente inseguro, procure se comunicar com outros surdos que praticam esportes e saber como eles resolveram os possíveis desafios de cada modalidade. Você também pode entrar em contato com as diversas associações e grupos de esportistas surdos. Agora é só escolher a modalidade que mais lhe agrada, certificar-se de que adotou as medidas necessárias para que o esporte escolhido seja praticado de forma segura e que seja prazeroso. Faz bem pro corpo e pra mente.



* Para mais informações sobre a prática de esportes por implantados, vejam esses dois posts de Lak Lobato:

Praticando esporte com o Implante Coclear⁸⁵

Usando (ou não) o implante coclear na praia ou na piscina⁸⁶

quinta-feira, 24 de março de 2016

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A LEITURA LABIAL

A leitura labial é também chamada de leitura orofacial ou LOF. Já falamos brevemente sobre ela aqui⁸⁷. Se você está se comunicando com um surdo usuário de língua de sinais e você não é fluente nessa língua, a leitura labial será um importante instrumento para que ele compreenda você. Mesmo o surdo implantado ou que tenha um bom ganho funcional com o aparelho, se beneficia da leitura labial para ajudar no entendimento da fala do outro. Aliás, em muitas situações, os ouvintes também usam a leitura labial como suporte à compreensão oral, mesmo que não o percebam.

Ao longo da vida, a pessoa que ouve, pela associação repetitiva entre os sons e os movimentos dos lábios, vai, naturalmente, adquirindo alguma habilidade em fazer a LOF. Essa habilidade pode ser exacerbada no caso de uma perda progressiva de audição⁸⁸, quando a pessoa vai se apoiando cada vez mais na leitura labial para complementar sua escuta. A pessoa surda pré-lingual, no entanto, precisa de um treino específico e exaustivo para se tornar hábil na leitura labial, já que, nesse caso, a associação se dá diretamente entre os movimentos labiais e o conceito, sem o suporte da imagem acústica da palavra.

Usar a leitura labial como principal elemento de compreensão da linguagem oral exige muita habilidade e prática. Além de ser muito cansativa, pois demanda uma grande concentração, a LOF não garante a compreensão integral das mensagens.



985

Linguagem;
Vocabulário

08



00

⁸⁵ <http://desculpenaoouvi.laklobato.com/2015/11/18/praticando-esportes-com-o-implante-coclear/>

⁸⁶ <http://desculpenaoouvi.laklobato.com/2015/12/07/usando-ou-nao-o-implante-coclear-na-praia-ou-na-piscina/>

⁸⁷ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/06/vocabulario-sobre-surdez-para-ouvintes.html>

⁸⁸ http://jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015_07_01_archive.html

A precisão da leitura labial está atrelada a diversos fatores. Trago alguns deles em seguida:

Fatores ambientais – distância, iluminação, posição e quantidade dos interlocutores, além da presença de obstáculos físicos podem dificultar ou favorecer a LOF.

Grau de familiaridade com o interlocutor – muitos surdos relatam que é mais fácil fazer a leitura dos lábios de uma pessoa com quem estão acostumados.

Particularidades da articulação de cada um – algumas pessoas articulam os fonemas de forma mais marcada, facilitando a LOF. Outras vezes, elementos como bigode, barba e aparelho ortodôntico podem dificultar a compreensão.

Dicas contextuais – muitos fonemas não são perceptíveis pela leitura labial, enquanto outros têm uma articulação idêntica. Assim, algumas palavras, tais como COMO e GOMO, PATO e BATO, BOLA e MOLA, não se diferenciam. As dicas contextuais ajudam o surdo a prever melhor as palavras que podem aparecer e a escolher entre duas ou mais possibilidades, quando a LOF dá margem a várias interpretações. Essa escolha também será facilitada por um maior vocabulário e acervo conceitual e por uma maior riqueza de experiências com a língua portuguesa.

Tamanho da palavra – ao contrário do que possa parecer, palavras mais longas são, em geral, mais facilmente compreendidas, já que oferecem mais elementos de identificação e diferenciação.

Finalmente, vemos que, mesmo com as condições favoráveis, é possível que nem todas as informações sejam captadas pela leitura labial. Nem sempre é possível confiar apenas nela para garantir a compreensão. Sempre que possível, vale agregar outros recursos quando nos comunicamos oralmente com um surdo sinalizador ou mesmo com um surdo oralizado, mas que não tenha uma boa discriminação auditiva, mesmo com implante coclear e próteses. Além disso, não devemos tomar os possíveis mau entendidos como displicência ou má vontade do outro, mas sim reconhecer as dificuldades e o enorme esforço feito pelo surdo para realizar a LOF.

* Este texto foi modificado em 28 de outubro de 2016, a partir de contribuições valiosas de alguns surdos usuários da leitura labial. Agradeço a eles por isso. Para uma visão complementar sobre o assunto sugiro a leitura do texto Deficiência Auditiva, muito além da LIBRAS e do Implante Coclear⁸⁹, de Lak Lobato.

⁸⁹ <http://desculpenaouvi.laklobato.com/2016/10/27/deficiencia-auditiva-muito-alem-da-libras-e-do-implante-coclear/>

sábado, 30 de abril de 2016

JOGOS OLÍMPICOS, PARALÍMPICOS E SURDOLIMPÍADA

Estamos a menos de 100 dias das Olimpíadas do Rio, os primeiros jogos a serem disputados na América do Sul. A cerimônia de abertura será no dia 05 de agosto e está prevista a vinda de 10.500 atletas de 206 países. Em 17 dias, serão disputadas 306 medalhas, em 42 modalidades esportivas diferentes, incluindo golfe e rugby, que serão reincorporadas à competição nesta edição. Os primeiros jogos olímpicos da era moderna aconteceram em 1896, por iniciativa do Barão de Coubertin. Além de incentivar a prática de esportes, o evento celebra a integração entre os povos.

Já os Jogos Paralímpicos aconteceram pela primeira vez em 1960, em Roma. Porém apenas em 1992, em Barcelona, passaram a ser realizados em parceria com os Jogos Olímpicos. Essa união deu mais força e visibilidade ao evento. Nos jogos do Rio, que começam em 07 de setembro, são esperados 4.350 atletas de 172 países. Nos 11 dias de competição, serão disputadas 528 medalhas, em 23 modalidades, também com duas estreias: canoagem e triatlo. Os surdos não participam das paralimpíadas, uma vez que, como vimos em outro texto⁹⁰, não necessitam de equipamentos ou condições adaptadas para a prática de esportes.

Embora possam participar dos Jogos Olímpicos, os surdos têm uma olimpíada própria, a Surdolimpíada⁹¹. Esse evento, que também acontece a cada quatro anos, é organizado pelo Comitê Internacional de Desportos para Surdos. Os primeiros jogos foram realizados em Paris, em 1924 e apenas deixaram de acontecer durante a Segunda Guerra. Desde 1949, são realizados também os jogos surdolímpicos de inverno. São elegíveis a participar, atletas que tenham uma perda de pelo menos 55 decibéis no melhor ouvido e que sejam oriundos de países membros do Comitê Internacional de Desportos para Surdos. Durante as competições, em busca de maior equidade, não é permitido o uso de aparelhos e implantes cocleares. Os maiores medalhistas surdolímpicos são Terence Parkin, nadador sulafricano que obteve 33 medalhas, em cinco participações, e Cindy-lu Bailey, nadadora australiana com 29 medalhas em seis jogos.



26



1809



Cotidiano;
Esporte;
História



20

⁹⁰ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2016/02/surdez-e-pratica-de-esportes.html>

⁹¹ <http://www.deaflympics.com/>

A primeira vez que o Brasil enviou representantes foi em 1993, em Sofia, na Bulgária. Participaram, nesta edição, dois nadadores, que disputaram 11 provas. A primeira medalha brasileira foi conquistada nos jogos de Taipei, em 2009, pelo atleta Alexandre Soares Fernandes, que ganhou bronze no judô. A maior delegação foi enviada para a última edição dos jogos, em 2013, também em Sofia, contando com 19 atletas e 08 dirigentes. Lá, os surdo-atletas conquistaram quatro medalhas. As próximas Surdolimpíadas acontecerão em 2017, entre 18 e 30 de julho, em Samsun, na Turquia, onde atletas de 109 países devem disputar 20 modalidades.

No Brasil, os desportos surdos são representados pela Confederação Brasileira de Desportos Surdos⁹², criada em 1984. O mais importante evento internacional sediado no país foram os V Jogos Panamericanos de Surdos, em Praia Grande, em 2012. Há um trabalho constante para que os desportos surdos contem com maior apoio das autoridades e dos patrocinadores. Tanto para surdos, quanto para ouvintes, o esporte é um importante meio de inclusão social e as associações esportivas são espaços privilegiados de identificação, articulação política e conquista de direitos.

sábado, 28 de maio de 2016

QUAL A MEDIDA DA SURDEZ?

Embora esse texto comece com uma pergunta, não tem a pretensão de respondê-la, apenas de convidar à reflexão. Tramita no congresso um projeto que propõe a inclusão de surdos unilaterais na categoria deficiente. O Projeto de Lei 1361/15, do deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB-SP), foi aprovado na Câmara em dezembro de 2015 e encaminhado ao Senado, após aprovada a redação final, no dia 17 de maio de 2016, onde aguarda votação. No momento, o texto está submetido à consulta pública e você pode lê-lo na íntegra e opinar aqui⁹³.

Se aprovado, as pessoas com surdez unilateral de moderada a profunda passam a ter os mesmos direitos que os outros surdos, como, por exemplo, tornam-se elegíveis para preencher a cota de vagas para deficientes, tanto no âmbito público, quanto privado. Opiniões favoráveis e contrárias têm sido expressas e discutidas. A



1014



Cotidiano;
Política;
Preconceito



11



07

⁹² <http://cbds.org.br/>

⁹³ <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/principalmateria>

controvérsia parece girar em torno da garantia de equidade. Aqueles que são contrários ao projeto alegam que os surdos unilaterais não teriam dificuldades em participar de forma plena e efetiva na sociedade. Além disso, temem que os surdos bilaterais sejam preteridos nas seleções de emprego, uma vez que pouca ou nenhuma adaptação seria necessária, por parte das empresas, para incluir um funcionário surdo unilateral. Aqueles que são a favor, reconhecem as dificuldades sofridas por surdos unilaterais, além de citarem o fato de muitos serem reprovados em exames admissionais, justamente por conta da perda auditiva. Por esse motivo, afirmam, seria justo que os surdos unilaterais também fossem contemplados pelas políticas inclusivas.

Essa discussão é extremamente interessante, não apenas porque a decisão pode afetar a vida de muitas pessoas, mas porque nos coloca de frente com o dilema da definição de surdez. Em consonância com as definições internacionais, a legislação até então em vigor (Decreto 5.296/04) define a surdez como perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. Essa seria uma definição sustentada exclusivamente em parâmetros orgânicos, definidos dentro do escopo da medicina.

Por outro lado, teóricos e membros da comunidade surda reivindicam que a surdez seja compreendida não como correlato direto da perda auditiva, mas como uma identidade linguística e cultural. Nesse sentido, os Surdos, assim escrito com letra maiúscula para diferenciar da definição médica, seriam identificados não pelos decibéis de menos, mas pelo uso de uma língua própria, por compartilharem de uma cultura e história próprias e, principalmente, pela experiência comum de exclusão enquanto minoria vivendo em um mundo pensado por e para ouvintes.

Segundo essa ideia, a Surdez seria uma forma particular de ser e de compreender o mundo. Essa compreensão não localiza as dificuldades vividas pelos surdos na perda auditiva em si, mas em um contexto social não adaptado. Isso significa que, quanto mais inclusivo o meio, menores as barreiras que impedem os surdos de participar plenamente da sociedade. Essa visão é representada pela definição de deficiência estabelecida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que diz: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Porém, assim como para outros tipos de deficiência, têm-se encontrado muita dificuldade em traduzir essa compreensão em parâmetros objetivos, que sirvam de critério de inclusão em políticas afirmativas e para a concessão de benefícios. Como medir as dificuldades enfrentadas por cada pessoa na sua busca pela

participação na sociedade? Como avaliar os danos subjetivos provocados por viver com uma diferença? Que outros fatores e espaços de pertencimento contribuem para a construção de uma auto-imagem positiva? Como materializar na definição de surdez a importância do meio no estabelecimento de barreiras? Esse é um grande desafio teórico e ético, que deve ser tratado com profundidade e respeito. De nada adianta dividir os surdos e criar um clima de disputa entre posições. Trata-se de encontrar meios para a construção de uma sociedade mais justa, o que se faz melhor quando feito com cuidado e com afeto.

Segunda-feira, 27 de junho de 2016

MARIE HUERTIN E O UNIVERSO DA SURDOCEGUEIRA

No dia 27 de junho é comemorado o Dia Internacional da Pessoa Surdocega. Essa data foi escolhida porque nesse dia, em 1880, nasceu Helen Keller, talvez a surdocega mais conhecida mundialmente. Foi justamente pela história de Helen Keller e de sua educadora Anne Sullivan, retratada no filme *O Milagre de Anne Sullivan*, dirigido por Arthur Penn e lançado em 1962, que fui apresentada, ainda na infância, ao universo das pessoas surdocegas. De fato, meu contato com essa realidade se restringe, infelizmente, a filmes e documentários. Não posso deixar de notar o paradoxo dessa situação: que muitas pessoas, assim como eu, apenas conheçam a experiência da surdocegueira por meio do cinema, uma linguagem pouco ou nada acessível aos próprios surdocegos.

Enquanto não tenho a oportunidade de ampliar meu conhecimento sobre o tema por outras vias, faço minha homenagem às pessoas surdocegas falando de um outro filme, mais recente e que fala de uma surdocega bem menos conhecida que Helen Keller, embora sua contemporânea. Trata-se de Marie Heurtin, surdocega de nascença, nascida em 1885, na França. O filme, que no Brasil teve seu título traduzido para *A Linguagem do Coração*, foi dirigido pelo também francês Jean-Pierre Améris e lançado em 2014.

Além da grande delicadeza e respeito com que o diretor nos conta essa história, é preciso ressaltar também dois outros méritos do seu trabalho. Por uma exigência sua, todas as cópias do filme são legendadas, facilitando o acesso às pessoas surdas. Cópias com audiodescrição foram disponibilizadas para as salas que contam com o equipamento necessário. Embora isso pareça uma atitude óbvia, ela não é frequente, mesmo em filmes que tratam do tema da surdez, como é o caso de



2070

Cultura;
Linguagem

54



47

A Família Bélier⁹⁴. Além disso, todas as personagens surdas são interpretadas por atrizes também surdas. A protagonista é interpretada por Ariana Rivoire, jovem surda que recebeu muitos elogios por essa que foi sua primeira atuação.

No filme, Marie Heurtin, então adolescente, é levada por seus pais ao Instituto Notre Dame de Larnay, uma escola religiosa de educação de meninas surdas. Sob a alegação de que não tinham preparo para trabalhar com uma surdocega, Marie Heurtin é mandada de volta pra casa. No entanto, a jovem freira Marguerite, interpretada por Isabelle Carré, foi profundamente tocada pelo seu breve encontro com Marie e convence a madre superiora a permitir que ela tente educá-la. O que acontece depois, deixo pra vocês descobrirem assistindo ao filme.

É interessante notar como as histórias de surdocegos retratadas nos filmes nos falam sempre de um encontro especial entre duas pessoas. Tanto a freira Marguerite como Anne Sullivan não se deixaram intimidar pela atitude “selvagem” de suas alunas. Ambas foram bem sucedidas porque puderam se colocar no lugar da outra, puderam tentar entender como esta percebia o mundo, valorizar suas potencialidades e, principalmente, acreditaram que havia ali uma pessoa pensante e desejante. Ao invés de um “animal arisco”, as duas viram nelas alguém ávido por se comunicar e por dar sentido ao mundo, ainda que com os poucos recursos sensoriais de que dispunham.

quinta-feira, 28 de julho de 2016

VAI TER ACESSIBILIDADE, VAI TER VOTO, VAI TER CIDADANIA

Em outubro desse ano acontecem, em todo o país, as eleições para prefeito, vice-prefeito e vereador. Prefeit@s e vereador@* são responsáveis por organizar e melhorar a vida nas suas cidades. Aspectos como transporte coletivo, limpeza urbana, políticas de saúde, de educação básica e de habitação, além da tomada de decisões sobre como empregar o orçamento municipal, entre outras coisas, fazem parte das funções de prefeit@s e vereador@s, no âmbito executivo e legislativo,



1094



Cotidiano;
Política



17

⁹⁴ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/05/a-familia-belier.html>

respectivamente.

As ações d@s prefeit@s e vereador@s afetam diretamente o dia a dia dos cidadãos e cidadãs e a qualidade de vida nas cidades. Conhecer @s candidat@s, suas propostas e história é fundamental para fazer uma escolha consciente e condizente com os valores e aspirações de cada um de nós. A propaganda eleitoral é uma das formas pelas quais podemos acessar essas informações. É imprescindível, portanto, que o conteúdo das propagandas sejam acessíveis a tod@s.

A Resolução no. 23.457⁹⁵ do Tribunal Superior Eleitoral, que dispõe sobre propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral nas eleições de 2016, determina, no Capítulo VII, Artigo 36, parágrafo 4º, que “A propaganda eleitoral gratuita na televisão deverá utilizar, entre outros recursos, subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete da Libras e audiodescrição (Lei nº 13.146/2015, arts. 67 e 76, § 1º, inciso III).” No caso de debates promovidos por emissoras de televisão ou outros veículos, os mesmos recursos devem ser garantidos pela entidade promotora.

A Lei nº 13.146/2015⁹⁶, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o chamado Estatuto da Pessoa com Deficiência, possui um capítulo (Capítulo IV do Título III) que trata do direito à participação do deficiente na vida pública e política. Vejamos o que ele diz a respeito do direito a votar e a ser votado:

Art. 76. O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1o À pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada, inclusive por meio das seguintes ações:

I - garantia de que os procedimentos, as instalações, os materiais e os equipamentos para votação sejam apropriados, acessíveis a todas as pessoas e de fácil compreensão e uso, sendo vedada a instalação de seções eleitorais exclusivas para a pessoa com deficiência;

II - incentivo à pessoa com deficiência a candidatar-se e a desempenhar quaisquer funções públicas em todos os níveis de governo, inclusive por meio do uso de novas tecnologias assistivas, quando apropriado;

III - garantia de que os pronunciamentos oficiais, a propaganda eleitoral obrigatória e os debates transmitidos pelas emissoras de televisão possuam, pelo menos, os recursos elencados no art. 67 desta Lei (subtítuloção por meio de legenda oculta, janela com intérprete da Libras, audiodescrição).



08

⁹⁵ <http://www.justicaeleitoral.jus.br/arquivos/tse-resolucao-23-457-instrucao-53-850>

⁹⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

IV - garantia do livre exercício do direito ao voto e, para tanto, sempre que necessário e a seu pedido, permissão para que a pessoa com deficiência seja auxiliada na votação por pessoa de sua escolha.

O voto nos torna tod@s iguais, porque cada voto tem exatamente o mesmo valor. Portanto, observe se @ candidat@ está cumprindo com a legislação e garantindo a acessibilidade. Caso contrário, denuncie, proteste. Além de nos informar sobre sua relação com a lei, o cumprimento dessas regras é uma dica sobre o quanto @ candidat@ valoriza a participação política de todos e todas. Vai ter acessibilidade. Vai ter voto. Vai ter cidadania.

*O símbolo @ foi utilizado pra marcar a multiplicidade de gêneros.

quarta-feira, 21 de setembro de 2016

DEFICIÊNCIA: O QUE HÁ DE COMUM EM NÓS

Dados internacionais dão conta de que cerca de 10% da população mundial vive com algum tipo de deficiência. Desses, 80% estão em países em desenvolvimento. Os dados do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) indicam que, em 2000, 14,5% da população brasileira declarou possuir uma ou mais deficiência. Em 2010, esse número subiu para 23,9% da população. Será possível que, em apenas 10 anos, o número de pessoas deficientes no país tenha praticamente dobrado? Para compreender melhor o que esses dados significam, é preciso entender a forma como foram coletados.

De fato, esses números refletem mais uma mudança conceitual e metodológica, do que um aumento real de pessoas deficientes. Assistimos, nas últimas décadas, a uma reelaboração do conceito de deficiência, que se desloca de categorias estritamente médicas, para uma compreensão que inclui a influência de fatores sociais e ambientais sobre as limitações experimentadas pela pessoa deficiente. A forma de investigação censitária sobre a deficiência passa por modificações constantes, buscando se adequar à evolução deste conceito. Por esse motivo, o próprio documento do IBGE alerta para a impossibilidade de se realizar comparações diretas entre os levantamentos realizados em diferentes censos.

No Censo Demográfico de 2010, foi privilegiada a percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, como forma de identificar a deficiência visual, auditiva e motora. As perguntas foram formuladas a partir de estudos conjuntos entre o IBGE e demais países do Mercosul, com base em questões propostas pelo Grupo de Washington sobre Estatísticas das Pessoas com Deficiência (Washington Group on Disability Statistics - GW). Essa parceria teve



1088



Cotidiano;
Política;
Preconceito



15



07

como objetivo principal criar um banco de dados uniformizado, que permita a comparação entre as estatísticas de todos os países do grupo.

A partir da formulação básica: “Tem dificuldade permanente de...?”, os informantes foram questionados sobre as limitações e dificuldades percebidas no seu cotidiano. Podemos supor que essa metodologia tenha favorecido a identificação de deficientes antes não detectados pelo censo, contribuindo para o aumento expressivo nessa porcentagem, entre 2000 e 2010.

Outro fator que influencia bastante no número de pessoas que declaram ter uma ou mais deficiências é o envelhecimento da população brasileira. A porcentagem de pessoas deficientes aumenta de forma significativa com o aumento da faixa etária, sendo de 7,5% para pessoas entre 0 e 14 anos; 24,9% para pessoas entre 15 e 64 anos; e 67,7% para pessoas com 65 anos ou mais. Com o aumento da longevidade e do número de pessoas com mais de 65 anos, a tendência é que haja também um aumento no número de pessoas com deficiência⁹⁷. Isso também pode explicar a maior porcentagem de mulheres deficientes (26,5%) do que de homens (21,2%), uma vez que as mulheres têm uma expectativa de vida maior.

Há algo muito importante que podemos extrair dos dados do Censo 2010. Penso que eles nos mostram que a deficiência não é algo distante, ocasional, ou mesmo trágico, que diz respeito a uma pequena parcela da população, mas sim uma condição que faz parte da vida, que nos toca ou tocará a todos em algum momento da nossa existência, de diferentes maneiras. Essa constatação deveria servir para diminuir a distância entre deficientes e não-deficientes, ressaltando o que há de comum em nós.

Fonte: IBGE (2010). Censo demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência⁹⁸.

⁹⁷ <http://jeitosdesereconviver.blogspot.com.br/2015/07/seremos-todos-surdos.html>

⁹⁸ <http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>

quinta-feira, 27 de outubro de 2016

DEFICIÊNCIA: O QUE HÁ DE DIFERENTE EM NÓS

No texto anterior⁹⁹ discutimos sobre o quanto os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, nos mostram que é pequena a distância entre pessoas com e sem deficiência. Porém é muito importante também falarmos sobre as diferenças que ainda persistem. Tomando o mesmo censo¹⁰⁰, de 2010, vejamos apenas um dos aspectos analisados: o acesso à educação. Para fins censitários, o acesso à educação é composto por três parâmetros: a taxa de alfabetização, a taxa de escolarização e o nível de instrução. Para interpretarmos as estatísticas, é importante compreendermos como são medidas cada uma dessas taxas.

Ainda que analfabetismo seja definido pelo IBGE como incapacidade de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, a estatística é obtida pela resposta à pergunta “Sabe ler e escrever?”, sem referência clara ao nível de leitura considerado. Além disso, por limitações metodológicas, as estatísticas tratam analfabetismo e alfabetismo como variáveis discretas e dicotômicas, o que não corresponde à realidade. Isto posto, temos que a taxa de alfabetização da população sem nenhum tipo de deficiência declarada, para pessoas de 05 anos ou mais, é de 92,1%. Porém, para a população dessa mesma faixa etária com pelo menos uma das deficiências investigadas, essa taxa se reduz para 81,7%. A Região Sudeste apresentou a maior taxa de alfabetização das pessoas com pelo menos

uma deficiência (88,2%), e a Região Nordeste, a menor (69,7%).

No que diz respeito à taxa de escolarização, este conceito se baseia na lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6



Fonte: Imagem produzida para o blog por Arabutã Santos



901



Cotidiano;
Educação;
Política



11



06

⁹⁹ <http://jeitodesereconver.blogspot.com.br/2016/09/deficiencia-o-que-ha-de-comum-em-nos.html>

¹⁰⁰ <http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>

anos de idade. Portanto a taxa de escolarização é obtida a partir do número de pessoas entre 6 a 14 anos que estão matriculadas na escola, no momento da pesquisa. Para a população geral, essa taxa é de 96,9%, enquanto que para as crianças e jovens com pelo menos uma das deficiências investigadas, cai para 95,1%. Embora a diferença seja relativamente pequena, de 1,8 pontos percentuais, é importante ressaltar que esse dado não nos informa nada sobre a qualidade da educação escolar oferecida. Os relatos de alunos com deficiência que frequentam a escola sem que nenhum tipo de projeto inclusivo seja posto em prática são abundantes.

Quanto ao nível de instrução, ou seja, a série mais elevada em curso ou já cursada, há diferenças significativas entre as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e aquelas sem deficiência alguma. Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais com deficiência não tem instrução ou possui apenas o fundamental incompleto, para a população sem deficiência, esse percentual é de 38,2%, cravando uma diferença de 22,9 pontos percentuais. Com relação ao ensino médio completo e o superior incompleto, o percentual da população de 15 anos ou mais com deficiência foi de 17,7% contra 29,7% para as pessoas sem deficiência. A menor diferença está no ensino superior completo: 6,7% para a população de 15 anos ou mais com deficiência e 10,4% para a população sem deficiência. No entanto, é fundamental lembrar que uma parte significativa das deficiências é adquirida ao longo da vida, especialmente pelo processo natural de envelhecimento. Portanto podemos supor que muitas dessas pessoas não tenham sido alunos com deficiência.

Apesar das ressalvas, essas informações nos mostram o quanto ainda precisa ser feito acerca da inclusão escolar de pessoas deficientes. No entanto, as ações e políticas devem ultrapassar pretensões quantitativas, como as avaliadas pelas estatísticas, buscando uma educação inclusiva que prime pela qualidade.

terça-feira, 29 de novembro de 2016

DESIGN UNIVERSAL, PRODUTOS E SERVIÇOS USÁVEIS POR TODXS

O termo *Design Universal*, ou Desenho Universal, foi empregado pela primeira vez nos anos 1970 por Ronald Mace, fundador do *The Center for Universal Design*, nos EUA. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) define o Desenho



712



Cotidiano;
Inclusão

Universal como: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”.

Tradicionalmente, o Design se orientava pelas medidas consideradas ideais, ou seja, assumindo um ser humano médio como padrão para o desenvolvimento de produtos. O que vemos, contudo, é que esse padrão corresponde a um número cada vez menor de pessoas. O Design Universal se baseia na compreensão da necessidade de alargar ao máximo esse usuário padrão, de modo que os produtos possam atender com equidade e eficiência ao maior número possível de pessoas.

O desenho universal é uma ferramenta muito importante para a construção de um mundo cada vez mais inclusivo, uma vez que os produtos, ambientes e serviços devem ser pensados para o uso em diferentes situações, com múltiplas funções e por usuários com habilidades diversas. O Design Universal é norteado por sete princípios básicos:

USO EQUITATIVO: permitir igual acesso, sempre que possível, independente da habilidade do usuário;

FLEXIBILIDADE DE USO: oferecer métodos variados de utilização, adaptáveis ao ritmo e precisão do usuário;

USO INTUITIVO: favorecer a compreensão do design, independente da experiência do usuário, conhecimento prévio, competência linguística ou concentração;

INFORMAÇÃO PERCEPTÍVEL: utilizar diferentes meios de apresentação (pictórico, verbal, tátil), permitindo o acesso às informações por pessoas com limitações sensoriais;

TOLERÂNCIA AO ERRO: atenuar os riscos e consequências adversas decorrentes de ações acidentais ou involuntárias;

BAIXO ESFORÇO FÍSICO: funcionar de forma confortável, com o mínimo de fadiga, eliminando ações repetitivas e esforço físico excessivo;

TAMANHO E ESPAÇO PARA ACESSO E USO: fornecer uma visão clara de elementos importantes e acesso a todos os elementos, independentemente do usuário estar sentado ou em pé ou dependa de ferramentas de auxílio pessoal, como cadeira de rodas.

Os princípios do Design Universal extrapolam as preocupações com a usabilidade. Designers que se alinham a essa ideia, devem levar em conta, no seu processo de criação, questões econômicas, de engenharia, culturais, de gênero e preocupações ambientais, ou seja, assumir um compromisso social com a melhoria da qualidade de vida de todos. Como sociedade, nos cabe cobrar de empresas e profissionais produtos, ambientes e serviços mais acessíveis e democráticos e valorizar aqueles que já prezam por esses princípios.



06



04

Fontes:

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 06 jul. 2015.

NC State University, The Center for Universal Design. THE PRINCIPLES OF UNIVERSAL DESIGN. 1997 Disponível em: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm Acessado em 11 de outubro de 2016.

quinta-feira, 19 de janeiro de 2017

SÍNDROME DA MESA DE JANTAR

Você sabe o que é a Síndrome da Mesa de Jantar? Saiba que essa é uma situação experimentada por muitos surdos, sejam eles usuários de língua de sinais, sejam oralizados. Mas calma, não é uma doença. A Síndrome da Mesa de Jantar é o nome dado por alguns pesquisadores para a experiência vivida cotidianamente pelo membro surdo em uma família de ouvintes, que, muitas vezes, fica excluído das conversas corriqueiras.

Esse nome ilustra o quanto os momentos das refeições são exemplos típicos das situações em que os surdos ficam de fora das trocas de informações e compartilhamento entre as pessoas. Mesmo que alguém se ocupe de explicar ou de traduzir para o surdo o que se passa, a sincronicidade fica prejudicada e o fluxo da interação muitas vezes se perde. Além disso, é comum que a explicação ou tradução simplifique o que foi dito, empobrecendo a interação. Já tratamos um pouco sobre isso no texto sobre surdez e cuidados com a saúde (para ler, clique [aqui](#)), mas não é apenas nessa área que a aprendizagem fica prejudicada.

A aprendizagem não se restringe ao ambiente escolar e começa bem antes da entrada da criança na escola. A apresentação da criança ao mundo e ao conhecimento compartilhado se inicia no ambiente familiar e nos seus primeiros círculos sociais. Grande parte desta apresentação se dá de modo informal, pela simples vivência e convivência do bebê e da criança com pessoas e atividades cotidianas. No entanto muito desta aprendizagem, que chamamos incidental e se dá pela escuta inevitável do que se passa no entorno, fica prejudicada no caso da criança surda.



292



Cotidiano;
Linguagem



02



05

É importante lembrar que entre 90% e 95% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, muitas delas com pouco ou nenhum contato prévio com surdos. Estas famílias organizam suas trocas cotidianas essencialmente de modo oral. Normalmente, não nos damos conta da quantidade de informações que são transmitidas nas conversas e interações diárias. É muito importante que toda a família e pessoas que convivem com uma pessoa surda fiquem atentas a isso. É preciso se ocupar conscientemente da transmissão de informações, além de garantir que a pessoa surda possa participar das conversas da forma mais plena possível.

Mesmo o surdo implantado ou bem protetizado pode precisar se apoiar na leitura labial para complementar as informações auditivas. Por isso, é importante ter atenção ao posicionamento e, na medida do possível, evitar que várias pessoas falem ao mesmo tempo. Além disso, muitas vezes é preciso repetir o que foi dito. Isso pode ser cansativo ou pouco natural no começo, mas é uma questão de hábito. A pessoa surda precisa sentir esse cuidado por parte da família e amigos, uma vez que é comum que ela se sinta desconfortável em pedir que as pessoas repitam algo ou expliquem alguma coisa que não entenderam bem.

Não há uma receita. Cada família, a partir da sensibilidade às necessidades e características uns dos outros, vai encontrar seu jeito de incluir o surdo nos trocas cotidianas. Afinal, antes de mais nada, estamos falando de um filho, uma mãe, um irmão, uma esposa, uma avó, um amigo. Com paciência, afeto e informação é possível minimizar os efeitos dessa síndrome.

9 A OUTRA PSICOLOGIA DA OUTRA SURDEZ

*Sempre pensara em ir
caminho do mar.
Para os bichos e rios
nascer já é caminhar.
Eu não sei o que os rios
têm de homem do mar;
sei que se sente o mesmo
e exigente chamar.*

João Cabral de Melo Neto

“*Ceci n'est pas une thèse*” diriam alguns, talvez com certa razão. Em prol dessa compreensão pesa a decisão de organizar o trabalho na forma de artigos, o que em si já o afasta do modelo ordinariamente utilizado. Além disso, a relação entre os temas tratados em cada um deles não é em nada evidente, mas expressa, como antecipado na Apresentação, minha tentativa de diálogo com aspectos diversos que eu pensei pudessem me guiar na itinerância por um mundo que almejava conhecer.

No entanto, ainda disponho de algumas páginas onde espero conseguir mostrar o contrário. O argumento mais relevante, e talvez o único, é o de que, finalmente, há uma tese, que, se não está anunciada desde o início, depreende-se do conjunto dos textos produzidos. Não é de todo ilógico, embora não convencional, que a tese seja anunciada na conclusão, em especial se retomamos a teorização de Kaufmann (2014) acerca da inversão teórico-metodológica que se opera no âmbito da pesquisa qualitativa, que parte do campo para a teoria e de volta para o campo.

A minha tese, em alguma medida, mimetiza a defesa de Hall (1996) para o conceito de identidade, discutida no segundo artigo, qual seja tratar-se de um dispositivo de pensamento ainda válido, para o qual, apesar das críticas, não se chegou a uma alternativa que o supere em possibilidade explicativa, mas que, entretanto, não pode continuar sendo pensado dentro do mesmo paradigma em que foi proposto. Isso dito, defendo a tese de que há uma Psicologia da Surdez e de que sua defesa e desenvolvimento trará benefícios tanto para os surdos quanto para a Psicologia.

Para isso, porém, é fundamental que ela seja outra, diversa daquela que foi defendida nas décadas de 1950 e 1960 e que pensava a perda auditiva como causa indefectível de transtornos, déficits, retardos, limitações, atribuindo ao surdo um desenvolvimento sempre

inferior, quantitativa e qualitativamente. De fato, por tomar o desenvolvimento da pessoa ouvinte como padrão e como ideal a ser perseguido, essa proposta trata-se, antes, de uma “Psicologia dos Não-ouvintes”, e não de uma Psicologia da Surdez, propriamente dita.

A Psicologia da Surdez que defendo, e que está em consonância com a proposta de Virole (2006) e Martin-Laval (1980), será diversa porque, embora mantenha os mesmos termos, esses remetem a conceitos diferentes: a Psicologia de que falamos é outra e é outra também a Surdez¹⁰¹. Naquela “Psicologia da Não-audição”, a surdez era tomada apenas por sua condição de modalidade sensorial faltante, extirpada das experiências biográficas e sociais do surdo e de sua família. Enquanto a Psicologia, por sua vez, se identificava a essa concepção reducionista, adotando uma postura reeducativa, reabilitadora, normalizadora. Porém não basta que a Psicologia e a Surdez sejam outras.

Na obra *Vidas Paralelas*, de Plutarco (2008), o filósofo narra a história de Teseu e sua vitória contra o Minotauro. Segundo ele, o navio em que Teseu regressou em segurança da ilha de Creta foi mantido como relíquia durante muitos anos, ao longo dos quais as peças danificadas foram sendo substituídas, pouco a pouco, até que já não restou nenhuma peça do navio original. A partir desse momento, pode-se dizer que se trata realmente do navio de Teseu? Plutarco conta que esse enigma, que ficou posteriormente conhecido como o Paradoxo do Navio de Teseu, era abordado pelos filósofos, que, usando critérios diversos, tanto alegavam provar que o navio seria ainda o mesmo, quanto que seria um outro:

O navio em que Teseu fez a travessia com os jovens e em que regressou são e salvo era uma embarcação de trinta remos que os Atenenses conservaram até ao tempo de Demétrio de Falero. Retiravam o madeiramento envelhecido e substituíam-no por pranchas robustas, que ajustavam às outras, de tal modo que, para os filósofos, este navio representava um exemplo adequado à discussão sobre o “argumento do crescimento”, defendendo uns que o navio continuava a ser o mesmo e outros que já o não era (PLUTARCO, 2008, p. 69 - 70).

Meu estatuto de não-filósofa garante-me certa liberdade para abrir mão de uma lógica excludente e responder ao enigma dizendo: penso que o navio é o mesmo, e é também outro. Ainda que desejasse me apoiar sobre o argumento daqueles que defenderam tratar-se de outra embarcação, para, por analogia, dizer que, uma vez tendo sido modificadas teorias, métodos, temas e conceitos, enfim, todo o madeiramento que compõe a Psicologia da Surdez, esta seria um campo totalmente renovado. No entanto, para construir uma nova proposta de Psicologia

¹⁰¹ O emprego da letra maiúscula serve aqui para marcar essa distinção.

da Surdez é preciso reconhecer que ela seguirá, em alguma medida, sendo aquela dos anos de 1950 e 1960.

O artigo sobre Identidade Surda parece ilustrar bem essa ideia. Vimos que esse conceito, que se propôs radicalmente oposto à concepção de surdez baseada no modelo médico-clínico, acabou por incorrer em erros semelhantes, ao se impor como hegemônico e invalidando todas as outras formas de ser surdo. Recupero aqui as prescrições das Epistemologias do Sul, quais sejam, manter uma postura vigilante e buscar o diálogo contínuo com outros saberes. Para ser um “pensamento alternativo de alternativas”, a nova Psicologia da Surdez precisa se saber parcial, tanto no sentido de incompleta, quanto no sentido de não isenta, uma vez que influenciada pelas motivações e crenças de quem a produz.

A Psicologia da Surdez é também marcada pelo contexto sócio-histórico em que se desenvolve. Neste, a Psicologia, enquanto ciência, continua a ser convocada a exercer uma função normalizadora. Esta é uma demanda à qual nem sempre é fácil abdicar, ainda que, pelo menos desde Foucault, não seja mais admissível uma postura de ingênua ignorância das relações de poder que definem os discursos das disciplinas e sua ação sobre os indivíduos. Também no atual contexto sócio-cultural, embora encontremos apelos aqui e ali para que a heterogeneidade da Surdez seja legitimada, ainda persistem pontos de vista dicotomizados, que insistem em defender, para o surdo, uma única possibilidade de ser.

Na linha das conclusões, já que é disso que trata essa seção, avalio que esse trabalho pôde mostrar algumas transformações e alguns aspectos onde houve parca alteração, além de pontos que permanecem pouco ou nada explorados pela campo de atuação da Psicologia com a pessoa surda. Para exemplificar o que digo, retomo aqui alguns aspectos, começando pelas especificidades do desenvolvimento psicológico do surdo.

Quando reflito acerca dos efeitos que a Surdez acarreta ao desenvolvimento do surdo, claro está que falo desta a partir de uma compreensão ampliada; ou seja, considerando o déficit sensorial e as particularidades do funcionamento cerebral; os efeitos cotidianos da diferença linguística na convivência familiar e do nascimento de uma criança marcada pela deficiência; os impasses relacionais diante de uma sociedade organizada com forte sustentação na linguagem oral; a concepção social da deficiência e o lugar de menos valor que atribui ao surdo; os mecanismos de normalização que orientam as operações de governabilidade; as experiências escolares inadequadas, muitas vezes dolorosas e excludentes; enfim, tudo aquilo que está associado à perda auditiva, embora não seja causado por ela, e que se reflete na vida de cada surdo de modo singular.

A aproximação às três dimensões escolhidas – psíquica, social e cognitiva – embora não as tenha, nem de longe abarcado de forma total, mostrou especificidades que justificam o estudo particularizado dessa população. No que diz respeito à estruturação subjetiva, vimos que, ao menos no contexto de filhos surdos de pais ouvintes, a lesão fantasmática secundária à Surdez pode provocar efeitos nocivos e permanentes para o sujeito surdo. O suporte psicológico adequado, como também explicitado pelos profissionais entrevistados, será fundamental para deflagrar e acompanhar a elaboração do luto pelo filho idealizado e da ferida narcísica que o nascimento de um bebê “anormal” pode causar nos pais.

Espero que este artigo sobre os efeitos subjetivos do nascimento de uma criança surda em uma família ouvinte tenha ressaltado, com a devida contundência, a urgência com que os psicólogos devem tomar para si a responsabilidade por mostrar a necessidade de que seja priorizado o acesso precoce à linguagem, independente da sua modalidade. Essa garantia transcende sobremaneira o campo da Fonoaudiologia e da Linguística. A compreensão da coincidência entre entrada na linguagem e estruturação psíquica, que tem sido amplamente elaborada pela Psicanálise, mas não só por ela, evidencia a premência da inserção sistemática de psicólogos no processo de diagnóstico e acompanhamento precoce da surdez.

No que diz respeito à construção de uma identidade social, vimos que a Surdez engendra formas particulares de estar no mundo, embora seja incorreto pensá-la como fator exclusivo de construção do lugar social do surdo. Assim como foi preciso superar o modelo de ser surdo baseado exclusivamente na perda auditiva, é preciso relativizar o ideal de uma Identidade Surda Global, fazendo-o dialogar com compreensões mais fluidas e dinâmicas de identidade (HALL, 2006; KAUFMANN, 2015), além de conciliar-se com outros espaços de pertencimento. A compreensão da surdez como uma diferença linguística e cultural não basta para dar conta do que se passa a um surdo que vive em um mundo majoritariamente de ouvintes, justamente porque, ao contrário do que acontece em outros grupos culturais e linguísticos minoritários, na surdez esse pertencimento se dá pela construção de uma identidade vertical (SOLOMON, 2013). Penso que esse aspecto característico ainda não tem sido abordado em profundidade.

Uma particularidade do artigo sobre Identidade Surda Global merece ser destacada. Um número significativo dos textos consultados para sua elaboração, muito maior do que em qualquer outra seção dessa tese, foi escrito por autores e autoras surdos, que não se sentiam, eles mesmos, representados por uma forma unívoca de ser. É preciso salientar que a Psicologia da Surdez ainda será, ao menos por um bom tempo, elaborada principalmente por

peças ouvintes, que deverão, assim penso, dar mais ouvidos ao que os surdos têm a dizer sobre si mesmos.

O aspecto cognitivo do desenvolvimento do surdo, aqui abordado exclusivamente pela questão da aquisição da leitura e escrita, é um oceano a parte. O debate acerca dos aspectos identitários há muito desperta paixões, talvez por inquirir em cheio sobre as tensões entre *nós* e *eles*. Já sobre a ideia de que haveria uma forma particular de pensar, engendrada por uma experiência viso-centrada com o mundo, paira quase um silêncio, talvez porque ela esbarre na nossa própria limitação cognitiva de compreender outras formas de pensar.

No universo particular do letramento, vimos que adaptações não são suficientes. A revisão de relatos de experiências pedagógicas demonstra isso de forma incontestável. Todo um conhecimento acerca da aquisição da leitura e escrita pelo surdo precisa ser construído e sistematizado, avançando para além de uma mera transposição de perguntas e métodos empregados para alcançarmos a compreensão acerca dessa aquisição por crianças ouvintes. Esse é um compromisso intelectual, mas também ético, uma vez que, nesse campo, assistimos, com intolerável frequência, à perpetuação de um ciclo perverso, no qual expomos os surdos a uma estimulação e metodologia inadequadas à sua alfabetização para, em seguida, afirmar que é a surdez que traz impedimentos para a aquisição da lecto-escrita.

A análise abreviada dessas três dimensões nos dá um vislumbre do quanto o nosso conhecimento acumulado sobre o desenvolvimento não basta para compreendermos o desenvolvimento da pessoa surda em toda sua especificidade e complexidade e, a meu ver, justifica a importância de delimitarmos o campo da Psicologia da Surdez, com temas, conceitos e métodos próprios. Aderindo ou não a essa forma de pensar, há inúmeros psicólogos que atuam com surdos em diferentes contextos. A análise dessa atuação, embora também ela abreviada, parece-me sustentar a tese aqui defendida.

A revisão da produção científica da psicologia brasileira sobre a surdez, em que pese às limitações metodológicas já discutidas, ofereceu-nos informações importantes sobre esse campo de pesquisa. Observamos um aumento do número de artigos, com um pico de publicações no ano de 2010. Também vimos uma ampliação dos temas de interesse, ainda que *família, língua e linguagem e ideologia* tenham mantido seu lugar preponderante. Foi expressivo o aumento das produções sobre *implante coclear* (de 04 para 09) e *triagem e diagnóstico* (de 01 para 05), justamente os campos de atuação apontados no último artigo como espaços abertos a uma inserção mais incisiva da psicologia.

É importante destacar também o interesse significativo em relação ao processo educativo dos surdos. Lembro que as entrevistas realizadas ressaltaram a urgência de que a psicologia produza conhecimento consistente sobre esse tema, de modo a fazer frente a uma política de inclusão ainda pouco sensível aos casos particulares. No entanto, não podemos ignorar uma das conclusões do relatório *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*, a respeito da pouca influência que o conhecimento produzido pelas pesquisas acerca do desenvolvimento tem exercido sobre as ações de pais e educadores e sobre a implementação de políticas públicas de amparo à infância (SHONKOFF, 2003). Talvez cheguemos à conclusão de que será preciso nos envolvermos de forma mais ativa nesse questionamento.

A carência de estudos nacionais que se dedicam à validação de testes psicológicos, para o público surdo, apontada já por estudos anteriores, foi confirmada pela revisão apresentada nesse artigo, não tanto pelo número de artigos encontrados, que foi relativamente alto (06 artigos), mas pelo fato de ainda não terem se desprendido inteiramente do padrão ouvinte de normalidade. Mais uma vez, esses achados podem expressar a nossa dificuldade em lidar com outras formas de pensar. É importante lembrar que, historicamente, a prática do uso de testes psicométricos inadequados para avaliar o desenvolvimento de surdos, marcou a Psicologia da Surdez das décadas de 1950 e 1960.

As entrevistas com psicólogos que atuam com surdos fazem parte de uma etapa empírica que surgiu no trabalho de forma tardia, mas que se mostrou imperativa, diante das questões que se impuseram a partir do contato com o material teórico. Confirmo que não fui capaz de explorar a totalidade das reflexões coletadas, dentro do escopo dessa tese. Isso significa que termino essa etapa com bastante trabalho pela frente. Diante da riqueza das entrevistas, não foi fácil eleger temas de destaque, ainda que tenha sido necessário.

Além da questão da escolarização, que recupero acima, é imperativo chamar atenção para o quanto a possibilidade de conhecer a realidade do trabalho do psicólogo com as pessoas surdas na França e no Brasil trouxe-me a dimensão da medida com que a desigualdade sócio-econômica e o pouco suporte do Estado marcam a vida dos surdos, condicionando suas possibilidades aos recursos econômicos e estrutura de saúde e educação de que podem dispor. Uma nova Psicologia da Surdez deverá, na minha percepção, incluir esses aspectos como categorias explicativas.

Preciso destacar que a experiência acumulada pelos profissionais e compartilhada, de forma generosa, engrossa o coro pelo abandono de posições dicotômicas e reducionistas sobre os

modos de ser surdo. Se insisto mais uma vez sobre essa tecla é porque ainda vemos seus efeitos nocivos refletidos na vida dos surdos e suas famílias. Minha experiência de diálogo virtual com o mundo dos surdos mostrou que essas ideias ainda marcam profundamente e dividem a população surda, enfraquecendo-a e levando-a a reproduzir preconceitos dos quais são vítimas.

Finalmente, no último artigo destaco dois espaços essenciais de atuação da Psicologia com os surdos que precisam ser ocupados: o trabalho sobre o diagnóstico da Surdez e cuidados que o seguem, levando em conta os aspectos simbólicos, imaginários e reais de cada etiologia; e o trabalho acerca do implante coclear e de toda nova sorte de questionamentos que a popularização e precocidade dessa intervenção têm levantado. Essa inserção está relacionada, de forma direta, àquelas que considero serem as primeiras e mais urgentes missões de uma outra Psicologia da outra Surdez.

A primeira delas é a garantia do reconhecimento e respeito à heterogeneidade da Surdez. Espero ter demonstrado, sob diferentes ângulos, que cada sujeito surdo será único e terá uma experiência singular com a surdez, marcada por aspectos diversos, alguns deles já discutidos nesse trabalho. A segunda missão é posicionar-se como representante da saúde mental do surdo, como definiu Nicole Farges, garantindo que todos os meios necessários para a inserção imediata na linguagem sejam disponibilizados às famílias das crianças nascidas surdas ou que se tornaram surdas em idade precoce. Como meios necessários, entendo, inclusive, o suporte emocional aos pais para lidar com a notícia da surdez e suas implicações cotidianas.

Encerro recuperando a noção de *estranho familiar*, de Freud (1919), para lembrar que o desconforto do contato com o estranho mexe com nossas incertezas intelectuais, mas, principalmente, mobiliza conteúdos reprimidos que, embora alienados, nos restam familiares. Todos nós, os profissionais que trabalhamos com surdos, somos tocados pela Surdez, de forma consciente e inconsciente. Entrar em contato com aquilo que temos de semelhante é condição para que possamos reconhecer e validar a diferença do outro. O percurso até aqui e as experiências que vivi possibilitaram que eu vislumbrasse algumas dessas semelhanças. Afinal, como sustentam as Epistemologias do Sul, todo conhecimento é conhecimento de si mesmo. Mais do que tudo, encerro esperançosa de que esse meu “relato de viagem”, afinal, traga contribuições no sentido de, como diria o Galileu de Brecht, em alguma medida, “aliviar a canseira da existência humana”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da primeira edição Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGGIO, Juliana Ortigosa. **Conhecimento Perceptivo Segundo Aristóteles**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALCÂNTARA, Edigleisson. Na palma da língua: o manhês na aquisição da linguagem do bebê surdo. In: SOUZA, Ana Paula Ramos de; ZIMMERMANN, Vera Blondina (Orgs.). **Inserção de crianças e adolescentes na cultura – caminhos possíveis**. São Paulo: Instituto Langage, 2016, p.165-190.
- ALVARENGA, Kátia de Feitas; GADRET, Juliana Maria; ARAÚJO, Eliene Silva; BEVILACQUA, Maria Cecília. Triagem auditiva neonatal: motivos da evasão das famílias no processo de detecção precoce. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 03, p. 241-247, 2012.
- ANASTÁCIO-PESSAN, Fernanda Luz et al. Usando o paradigma de equivalência para aumentar a correspondência na fala de crianças com implante coclear na nomeação de figuras e na leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 365-377, 2015.
- ANDRADE, Aline Nunes; ALENCAR, Heloisa Moulin de. Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 271-280, jul.-dez., 2010.
- ANGELUCCI, Carla Biancha; LUZ, Renato Dente. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan.-jun., 2010.
- ARDOINO, Jacques. L'implication. 1991. Disponível em: <<http://jacques.ardoino.perso.sfr.fr/pdf/IMPLICJA.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*, Livro I, Cap. I. In: **Aristóteles**. Tradução Eudoro de Souza. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/54541643/Texto-4-Aristoteles-Metafisica-Livro-I-A>> Acesso em: 19 out. 2014.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Mário da Gama Kuri. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

AZEVEDO, Claudinéia Barboza; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 459-476, Out.-Dez., 2015.

AZEVEDO, Patrick Wagner de; JOFFILY, Sylvia Beatriz. Arranjos cognitivos: abrangências e limitações representacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 595-601, out.-dez., 2009.

BARBOSA, Anna Carolina Cassiano et al. Intelligence assessment of deaf students with TONI 3. **Psico-USF**, v. 18, n 2, p. 183-192, mai.-ago., 2013.

BARBOSA, Poliana Gonçalves; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Uma revisão dos estudos sobre a fala dirigida à criança e suas implicações para a aquisição inicial do vocabulário. **Linguagem em Dis(curso) – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 195-210, jan./abr. 2014.

BARBOSA, Regiane da Silva; MUNSTER, Mey Van; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Uma análise das dissertações e teses sobre Implante Coclear no período de 2000 a 2010. **Rev. CEFAC**, v. 15, n. 6, p. 1583-1590, nov.-dez., 2013.

BARBOZA, Ana Carolina Sena et al. Correlação entre perda auditiva e indicadores de risco em um serviço de referência em triagem auditiva neonatal. **Audiol. Commun. Res**, v. 18, n. 04, p. 285-92, 2013.

BARROS, Pedro Ladeira. O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. **INES, Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, jul-dez 2015, p. 85-104.

BARTON, Len; OLIVER, Mike. Introduction: The birth of disability studies. In: BARTON, L.; OLIVER, M. (Ed.). **Disability studies: Past, present and past**. Leeds, UK: The Disability Press, 1997.

BEAUCHEMIN, M. et al. Mother and Stranger: an Eletrophysiological Study of Voice Processing in Newborns. **Cerebral Cortex**, New York, 2010.

BENOIT, Hervé. L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et Intégration Scolaires**. Numéro especial. Jun., p. 45-52, 2005.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette; STENGERS, Isabelle. **100 mots pour commencer à penser Les Sciences**. Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2003.

BERGÈS, Jean. Lesão real e lesão fantasmática. **Escritos da Criança**, n. 2. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1988b, p. 35-40.

BERGÈS, Jean. O corpo da criança surda profunda e o acesso ao sentido. **Escritos da Criança**, 2, 30-34. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1988a.

BERNARD, Alix. Déficits sensoriels, identité et filiation. **Clinique Méditerranéennes: Psychanalyse et Psychopathologie Freudiennes**, Filiations 2, n. 64, 2001, p. 64-121.

BERNARD, Alix. Des professionnels à l'écoute des enfants sourds. In: MARIE-GRIMALDI, H.; MARTY, F. (ed.) **L'aventure de la recherche en psychologie clinique et psychopathologie**. Colletion Psychanalyse & Santé. Publications de l'Université de Rouen, p. 33-48, 2004.

BERNI, Paloma Savioli; ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de; AMADO, Bárbara Carolina Teixeira; ALMEIDA FILHO, Nelson de. Triagem Auditiva Neonatal Universal: índice de efetividade no reteste de neonatos de um hospital da rede pública de Campinas. **Revista CEFAC**, 2009.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BIENVENU, MJ. Queer as Deaf: Intersections. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, 392-400, 2008.

BISOL, Cláudia A.; SPERB, Tânia. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan.-mar. 2010.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 2, p. 223-234, abr.-jun., 2014.

BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 291-299, jul.-dez., 2010.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 16, n. 2, p. 265-282, mai.-ago., 2010.

BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia USP**, v. 21, n. 2, p. 417-437, 2010.

BORGES, Cláudia Furtado; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes; LOPES, Ederaldo José. Estudo das habilidades de memória e raciocínio simbólico e não simbólico de crianças e adolescentes surdas por meio da bateria padrão do Universal Nonverbal Intelligence Test. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 16, n. 1, p. 83-94, jan-abr., 2010.

BOTELHO, Fernanda Alves et al. Prevalência de alterações auditivas em crianças de risco. **Braz J Otorhinolaryngol**, v. 76, n. 6, p.739-44, 2010.

BOUCHAUVEAU, Guy. La langue des signes française de 1978 à nos jours. In: INJS. Le Pouvoirs des Signes : Bicentenaire de l'Institut National de Jeunes Sourds de Paris. Paris, 1989.

BRADDOCK, D. L.; PARISH, S. L. An Institutional History of Disability. In: ALBRECHT et al. (Ed.) **Handbook of Disability Studies**, London, UK: Sage Publications, 2001.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 22 nov. 2016.

BRASIL. Lei no. 12.303, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm> Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenação da área de PSICOLOGIA. **Qualis Periódico da Psicologia – Atualização 2015**. Brasília, maio de 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/relatorio_atualizacao_qualis_2015_psicologia_23_06_15.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde Departamento de Gestão e Incorporação de Tecnologias em Saúde da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos – DGITS/SCTIE Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC) - Relatório nº 99. Data da decisão: 11 de junho de 2014. Disponível em: <http://conitec.gov.br/images/Incorporados/Implantes_Cocleares-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 1278**, de 20 de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/Portaria_1278.pdf> Acesso em: 28 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://sage.saude.gov.br/pdf/viverSemLimite/ler_pdf.php?file=Diretrizes_Auditiva_Neonatal_M>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BREMM, Eduardo Scaranti; BISOL, Cláudia A. Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Psicologia Ciência e profissão**, vol. 28, no. 2, p. 272-287, 2008.

CALHÁU, Clara Maria Dias Ferreira et al. Perfil etiológico dos pacientes implantados do Programa de Implante Coclear, **Braz. j. otorhinolaryngol (impr.)**, v. 77, n. 1, p. 13-18, jan.-fev., 2011.

CAMARGOS, Liliane; BELO, Fábio. Quando a lei é surda: um caso recente na história da relação entre psicologia e direito. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 387-392, abr.-jun., 2010.

CANHO, Paula Guimarães Mota; NEME, Carmen Maria Bueno; YAMADA, Midori Otake. A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 23, no. 03, p. 261-269, jul.-set., 2006.

CANTIN, Yann; ENCREVÉ, Florence. La vision de "vaincus": écrire l'histoire des sourds hier et aujourd'hui. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Revue Internationale**. Dossier : Surdités, langues, cultures, identité : recherches et pratiques, INS HEA, n. 64, p. 29-40, jan., 2014.

CAPOVILLA, Fernando César; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; MAZZA, Cláudia Zocal; NEVES, Maria Vilalba; AMENI, Roseli. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 12, no. 2, p. 203-220, 2006.

CARDOSO, Lucila Moraes; CAPITÃO, Cláudio Garcia. Avaliação psicológica de crianças surdas pelo Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister. **Psico-USF**, vol. 12, no. 2, p. 135-144, jul.-dez., 2007.

CARVALHO, Clarissa Degrazia; RAFAELI, Yone Maria. A língua de sinais e a escrita – possibilidades de se dizer, para o surdo. **Estilos da Clínica**, ano VII, n. 14, p. 60-67, 2003.

CATÃO, Inês. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

CECATTO, Suzana B. et al. Análise das principais etiologias de deficiência auditiva em Escola Especial “Anne Sullivan”. **Rev Bras Otorrinolaringol**, v. 69, n. 2, p. 235-40, mar.-abr., 2003.

CORTELO, Fernando Marcio; FRANÇOZO, Maria de Fátima de Campos. Ser pai de filho surdo: da suspeita ao enfrentamento. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 1, p. 3-11, jan.-mar., 2014.

COURTIN, Cyril. Langue de signes française, français oral, Langue française parlée complétée et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et Intégration Scolaires**. Numéro especial. Jun., p. 37-44, 2005.

COURTIN, Cyril. Le développement de la conceptualisation chez l'enfant sourd. Synthèse des travaux existants. **La nouvelle revue de l'Adaptation et Intégration Scolaires**, v. 17, p. 181-195, 2002.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 15, no. 1, p. 65-80, 2009.

CRUZ, Mariana Sodário et al. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. **Cad. Saúde Pública**, v. 25, n. 05, p. 1123-1131, mai., 2009.

CUENCA, A. M. G.; ESTEBAN, C. B.; ZAMORANO, M. J. L.; GARCIA, I. Q. Deficiência auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. **Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología**, v. 28, n. 2, p. 99-116, 2008.

CURSINO, Helen Milena et al. Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 12, no. 1, p. 29-48, 2006.

DAHLBERG, Lincoln. Re-constructing digital democracy: An outline of four 'positions'. **New Media & Society**, vol. 13, nº 06, p. 855-872, 2011.

DAYLYCUES. As chaves do PFC – Brasil. Disponível em: <http://dailycues.com/pfc/chaves_br.html>. Acesso em: 14 abr 2017.

DE CLERCK, Goedele A. M. Deaf Epistemologies as a Critique and Alternative to the Practice of Science: An Anthropological Perspective. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n.05, p. 435-446, 2010.

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 15, no. 3, p. 407-416, 2009.

DEHAENE, Stanilas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELGADO-PINHEIRO, Eliane Maria Carrit; OMOTE, Sadao. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 4, p. 633-640, jul.-ago., 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DINIZ, Debora. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 175-181, jan.fev, 2003.

DIXON, Roger A.; LERNER, Richard M. History and systems in developmental psychology. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (Org.), **Developmental Psychology: an advanced textbook**. Mahwah/London: LEA, 1999, p. 3-45.

DOMINGUES, Angela Ferreira; MOTTI, Telma Flores Genaro; PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci. O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, n. 1, p. 37-44, jan.-mar., 2008.

DRAGON, Jean. Un déspitage ultra precoce au nom du bien des sourds contre l'avis des sourds. **EMPAN: Prendre la mesure de l'humain**. Surdités: entre handicap et minorité culturelle. N. 83, p. 86-90, set., 2011.

DUNN, Lindsay. The burden of racism and audism. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

FARGES, Nicole. Entrevista concedida a Letícia Vasconcelos, no âmbito de sua tese de doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade federal da Bahia, em 15 de setembro de 2015.

FÁVERO, Maria Helena; PIMENTA, Meireluce Leite. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 19, no. 2, p. 225-236, 2006.

FENEIS; FADERS; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul. Organizado pela FENEIS a partir de discussões elaboradas pela FENEIS / FADERS / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO em conjunto com as escolas de surdos do estado. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/FENEIS_politica_educacional_para_surdos.pdf> Acesso em: 29 out. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.

FJORD, Lakshmi. Contested Signs: Deaf Children, Indigeneity, and Disablement in Denmark and the United States. Introduction – Interventions, investments and intersections. In: BURCH, S.; KAFER, A. (Ed.) **Deaf and Disability Studies: interdisciplinary perspectives**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2010, p. 204-221.

FORTUNATO, Carla Aparecida de Urzedo; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear. **Revista CEFAC**, vol. 11, no. 4, p. 662-672, out.-dez., 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In: Foucault, M.; Organização e seleção de textos: Manuel Barros da Motta. **Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Coleção: Ditos & Escritos I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução Salma Tannus Muchail. 8ª ed., 2ª tiragem. Coleção: Tópicos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la folie à l'âge classique**. França: Éditions Gallimard, 1972.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. [Of Other Spaces, Heterotopias](http://foucault.info/doc/documents/heterotopia/foucault-heterotopia-en-html). **Architecture, Mouvement, Continuité**, v. 05, p. 46-49, 1984. Publicação original: Conférence au Cercle d'études architecturales, em 14 de março de 1967. Disponível em: <http://foucault.info/doc/documents/heterotopia/foucault-heterotopia-en-html>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Coleção: Obras de Michel Foucault. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FRANÇA. **Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>> Acessado em: 27 fev. 2017.

FREITAS, Hilda Rosa Moraes de; MAGALHÃES, Celina Maria Colino. Metas e estratégias de socialização que mães de crianças surdas valorizam para seus filhos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n. 4, p. 545-562, out.-dez., 2013.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). Obras completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976, p.13-85.

FREUD, Sigmund. O 'Estranho' (1919). Obras completas. Vol. XVII. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976, p. 273-318.

FRIEDNER, Michele. Focus on *Which* (Deaf) Space? Identity and Belonging among Deaf Women in New Delhi, India. In: BURCH, Susan Burch; KAFER, Alison (Ed.). **Deaf and Disability Studies: Interdisciplinary Perspectives**. Washington: Gallaudet University Press, 2010, p. 48-66.

GARCÊZ, Regiane L. O.; MAIA, Rousiley C. M. Lutas por reconhecimento dos surdos na Internet: efeitos políticos do testemunho. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 17, n. 34, p. 85-101, out. 2009.

GARUD, Raghu; RAPPA, Michael A. A Socio-Cognitive Model of Technology Evolution: The Case of Cochlear Implants. **Organization Science**, vol. 05, n. 03, p. 344-362, 1994.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GISMONDI, Ronaldo Curi. Utilizando Descritores e Qualificadores em Pesquisas Bibliográficas via Internet. [200?]. Disponível em: <http://www.lampada.uerj.br/lampada/ementas/aulas/info_med/DescritoresPesquisaBiblio_Internet.pdf> Acesso em: 29 out. 2014.

GOITEN, Paula Cruz; CIA, Fabiana. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 1, p. 43-51, jan.-jun., 2011.

GOMES, Alessandra; OLIVEIRA, Vanderléa. Práticas de Leitura Literária e Hibridismo Cultural em um Contexto de Jovens e Adultos Surdos. In: Tiago Ribeiro; Aline Gomes da Silva (Org.), **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 111-136.

GOMES, Marise Porto. "Aí, eu olho, escrevo e aprendo": Narrativas de estudantes surdos sobre aprendizagem e ensino da língua portuguesa (escrita) no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.), **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 163-190.

GOMES, Rachel C.; GOÉS, Adriana R. S. E-acessibilidade para surdos. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 07, n. 07, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 02, p. 245-254, ago., 2005.

HALCOMB, Thomas K. Development of deaf bicultural identity. **American annals of the deaf**, 142:2, p. 89-93, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, Stuart. Introduction: Who needs identity? In: Stuart Hall; Paul du Gay (ed.), **Questions of Cultural Identity**, Sage Publication, 1996, p. 01-17.

HOFFMEISTER, Robert. Border Crossings by Hearing Children of Deaf Parents: The Lost History of Codas. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

HOLT, Rachael Frush; SVIRSKY, Mario A. An Exploratory Look at Pediatric Cochlear Implantation: Is Earliest Always Best? **Ear & Hearing**, v. 29, n. 04, p. 492-511, ago. 2008.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimentos de África, conhecimentos de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010, p. 117-129.

HUEY, Edmund Burke. *The Psychology and Pedagogy of Reading - with a review of the history of reading and writing and of the methods, texts and hygiene in reading*. New York: The Macmillan Company, 1908.

IBGE. Censo demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>> Acesso em: 07 jul. 2013.

INAF Brasil 2011. Principais resultados. Ação Educativa; Instituto Montenegro, 2011. 25p.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Autismo** – Segunda edição revisada e ampliada. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber falar: como se adquire a língua?** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Seminário I**, Lugar de Vida. São Paulo: USP, 2001.

JERUSALINSKY, Julieta. Enquanto o futuro não vem: A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Editora Ágalma, 2002.

JERUSALINSKY, Julieta. **A Criação da Criança**: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Editora Ágalma, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Corps de femmes, regards d'hommes**: Sociologie des seins nus. Paris, Éditions Nathan, 1995.

KAUFMANN, Jean-Claude. **Identités, la bombe à retardement**. Paris: Éditions Textuel, 2015.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Enquête et ses Méthodes**: L'Entretien Compréhensif. 3a. Edição. Paris : Armand Colin, 2011, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. **La Trame conjugale**: Analyse du couple par son linge. Paris, Éditions Nathan, 1992.

KELLY, Arlene Blumenthal. Where is the HERstory? In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

KUHL, Patricia K. Is speech learning 'gated' by the social brain? **Developmental Science**, v. 10, p. 1, p. 110-120, 2007.

KUNTZE, Marlon. Turning Literacy Inside Out. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. Em J. Lacan, **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, p. 496-533.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. Em J. Lacan, **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, p. 96-103.

LADD, Paddy. Colonialism and Resistance: a Brief History of Deafhood. In: BAUMAN, H-Dirksen L. (Ed.), **Open Your Eyes: Deaf Studies Talking**. University of Minnesota Press, s.p (livro digital), 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LASASSO, Carol J. Why a book about cued speech and cued language and why now? In: Carol J. LaSasso; Kelly Lamar Crain; Jacqueline Leybaert. (Orgs.). **Cued Speech and Cued Language for Deaf and Hard of Hearing Children**. San Diego: Plural Publishing, 2010, p. 03-26.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.

LE BLANC, Guillaume. **La pensée Foucault**. Paris: Ellipses Édition, 2014.

LEVIN, Esteban. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEWIS, Doris Ruthy et al. Comitê multiprofissional em saúde auditiva – COMUSA. **Braz J Otorhinolaryngol**, v. 76, n. 1, p.121-128, 2010.

LEYBAERT, Jacqueline. Aprendendo a ler com uma deficiência auditiva. In: SNOWLING, Margareth J.; HUME, Charles (Org.), **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 397-414.

LEYBAERT, Jacqueline; COLIN, Cécile. Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. *Enfance*, v. 59, n. 03, p. 245-253, 2007.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra et al. Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 4, p. 569-580, out.-dez., 2015.

LIMA, Gisele M. L.; MARBA, Sérgio T. M.; SANTOS, Maria Francisca C. Triagem auditiva em recém-nascidos internados em UTI neonatal. **Jornal de Pediatria**, v. 82, n. 02, mar./abr., p. 110-114, 2006.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução de Anoar Aeix. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. Em: Fabris, Elí T. Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 129-146.

LOPES FILHO, Otacílio. Deficiência Auditiva. Em Lopes Filho, Otacílio (org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. Ribeirão Preto, SP: Tecmedd, 2005.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 17, n. 2, p. 305-320, mai.-ago., 2011.

LOUREIRO, Carine Bueira. Inclusão digital e governamentalidade. Em: Fabris, Elí T. Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 113-127.

MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci. Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 13, n. 1, p. 27-42, jan.-abr., 2007.

MAQBOOL, Irum. The Unheard, The Unspoken: a Phenomenological View of Deafness. **The International Journal of Indian Psychology**, v. 03, n. 65, 2016, p. 107-136.

MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia historicocultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 19, n. 4, p. 503-518, out.-dez., 2013.

MARTIN-LAVAL, Henri. **La Psychologie du Sourd Mythe ou Réalité?** Longueil, Québec: Les Éditions Prolingua, 1980.

MARTINS, Bruno Sena. Deficiência e modernidade: da naturalização à insurgência. In: Bruno Sena Martins; Fernando Fontes. Deficiência e Emancipação Social: Para uma crise da normalidade. Coimbra: Almedina, 2016, p. 15-38.

MARZOLLA, Ana Cristina; BALIEIRO, Clay Rienzo. A Psicanálise e a Fonoaudiologia numa Experiência Interdisciplinar com a Criança Surda. Em: Ana Cristina Marzolla. **Atendimento Psicanalítico do Paciente com Surdez**. São Paulo: Zagodoni, 2012, p. 21-30.

MCILROY, Guy; STORBECK, Claudine. Development of deaf identity: An ethnographic study. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 16, p. 494-511, 2011.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010, p. 09-19.

MILLER, Carol A. Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 15, n. 2, p. 142-154, 2006.

MINGUY, André. **Le Réveil Sourd**. Études sourdes: Plateforme du Collectif de Recherche sur les Langues des Signes et les Cultures Sourdes. 03 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://etusourdes.hypotheses.org/100>>. Acessado em: 28 fev. 2017

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 02, p. 105-111, 2005.

MOTTI, Telma Flores Genaro; PARDO, Maria Benedita Lima. Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 16, n. 3, p. 447-462, set.-dez, 2010.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. A Relação dos Surdos com a Língua Portuguesa em um Contexto Bilíngue. In: Tiago Ribeiro; Aline Gomes da Silva (Org.), **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 137-162.

NIEDERBERGER, Nathalie. Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. **Enfance**, v. 59, n. 03, p. 254-262, 2007.

NÓBREGA, Juliana Donato et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. Capítulo 7. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010, p. 239-265.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.23-40, mai.-ago., 2011. Edição Especial.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p.537-545, set.-dez., 2015.

OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 1, p. 21-36, jan.-mar., 2014.

OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. A escrita do aluno surdo: interface entre a LIBRAS e a língua portuguesa. 2009. 329f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLKIN, R.; PLEDGER, C. Can disability studies and psychology join hands? **American Psychological Association**, v. 58, n. 04, p. 296-304, 2003.

PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci et al. A ansiedade materna durante o diagnóstico da deficiência auditiva: contribuição da intervenção psicológica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 20, n. 4, p. 569-580, out.-dez., 2014.

PATTERSON, Lindsey. Unlikely Alliances: Crossing the deaf and hearing divide. In: Susan Burch et Alison Kafer (ed.). **Deaf and Disability Studies: Interdisciplinary Perspectives**. Washington: Gallaudet University Press, 2010, p. 144-161.

PEDRETT, Mariana; MOREIRA, Sandra. Perfil dos usuários de implante coclear da cidade de Manaus. **Int. Arch. Otorhinolaryngol**, v. 16, n. 4, p. 452-459, 2012.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, no. 69, p. 205-229, mai.-ago., 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. INES, **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 43, jan.-jun., 2015, p. 239-263.

PEREIRA, Tânia et al. Investigação Etiológica da Deficiência Auditiva em Neonatos Identificados em um Programa de Triagem Auditiva Neonatal Universal. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 02, p. 422-429, 2014.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. Em C. Skliar (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2010.

PÊSSOA, Luciana Fontes; SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia. Fala Materna Dirigida à Criança em Cenários Comunicativos Específicos: um estudo longitudinal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 04, p. 439-447, out.-dez., 2011.

PHILIPS, Beth M.; LONIGAN, Christopher J. Os correlatos sociais de letramento emergente. In: SNOWLING, Margareth J.; HUME, Charles (Org.), **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 191-206.

PICHETH, Fabiane Maria. **PEARTE**: um Ambiente Colaborativo para a Formação do Pesquisador que Atua no Ensino Superior por Meio da Participação em Pesquisas do Tipo Estado da Arte. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 137 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PINHEIRO, Ana Beatriz Sacomano Montassier et al. Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear. **Rev. CEFAC**, v. 14, n. 5, p. 826-835, set.-out., 2012.

PINTO, Tereza. Relações possíveis entre desencadeamento psicótico e implante coclear: reflexões a partir do contexto clínico francês. **Psic. Clin.**, v. 25, n. II, p. 33-51, 2013.

PLUTARCO. Vidas Paralela: Teseu e Rómulo. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2008, [s.n.]. Disponível em: <https://classicadigitalia.uc.pt/en/livro/vidas_paralelas_teseu_e_r%C3%B3mulo>. Acesso em: 04 mar. 2017.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinador e do biopoder. **Lua Nova**, v. 63, p. 179-201, 2004.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUPO, Altair Cadobbi; BALIEIRO, Clay Rienzo; FIGUEIREDO, Renata de Souza Lima. Estudo retrospectivo de crianças e jovens com deficiência auditiva: caracterização das etiologias e quadro audiológico. **Rev CEFAC**, v. 10, n. 01, p. 84-91, 2008.

QUEIROZ, Carla Aparecida de Urzedo Fortunato; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Estudo longitudinal da compreensão verbal de crianças usuárias de implante coclear. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 2, p. 210-215, mar.-abr., 2010.

RAFAELI, Yone. M. Um estrangeiro em sua casa. Em: A. Vorcaro (Org.). **Quem fala na língua? Sobre psicopatologias da fala**. Salvador: Ágalma, 2004, p. 285-294.

RAMOS, Denise Maria; ZANIOLO, Leandro Osni. Tendências e perspectivas da produção acadêmica sobre a temática educação de surdos: mapeamento da produção. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 303-318, Abr.-Jun., 2014.

RASHID, Khadijat. Intersecting Reflections. In: BURCH, Susan; KAFER, Alison (Ed.). **Deaf and Disability Studies: Interdisciplinary Perspectives**. Washington: Gallaudet University Press, 2010, p. 22-30.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: Elí T. Henn Frabris; Rejane Ramos Klein (Org.) **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 25-43.

RIBEIRO, Paula Vieira et al. Deaf individuals who work with computers present a high level of visual attention. **Dement Neuropsychol**, v. 5, n. 2, p. 123-128, jun., 2011.

RIBEIRO, Tiago; SANTOS, Edivana S. Machado dos; FURTADO, Luciana Andréia R.. Reflexões sobre Leitura e escrita na Educação Bilíngue de Surdos. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 83-110.

RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes. Apresentação: algumas palavras em forma de convite. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Org.). **Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 17-20.

ROBINSON, Tavian. "We Are of a Different Class": Ableist Rhetoric in Deaf America, 1880-1920. **Deaf and Disability Studies: Interdisciplinary Perspectives**. Washington: Gallaudet University Press, 2010, p. 05-21.

ROCHA, S. M. da. **História do INES**. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=1078>. Acesso em: 19 out. 2014. (Adotada data de recuperação, 2014)

ROMAND, Christine. L'accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue : Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et Intégration Scolaires**. Numéro especial. Jun., p. 77-84, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set.-dez., 2006.

ROSA, Andréa da Silva; CRUZ, Cristiano Cordeiro. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, p. 38-54, jun. 2001.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas. Mãe ouvinte/Filho surdo: a importância do papel materno no contexto do brincar. Em: Ivani Rodrigues Silva; Samira Kauchakje; Zilda Maria Gesueli. **Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 99-112.

RUSSO, Ieda Chaves Pacheco; PEREIRA, Liliane Desgualdo; CARVALLO, Renata Mota Mamede; ANASTÁSIO, Adriana Ribeiro Tavares. Encaminhamentos sobre a classificação do grau de perda auditiva em nossa realidade. **Rev. soc. bras. Fonoaudiol**, v.14 n.2, São Paulo, 2009.

SACKS, Oliver. **Des yeux pour entendre – Voyage au pays des sourds**. França: Éditions du Seuil, 1996.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: Sete histórias paradoxais**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. Gênese e estrutura do objeto do fantasma em Jacques Lacan. **Psicologia Clínica**, v. 16, n. 02, p. 155-169, 2004. Disponível em: <<http://www.oocities.org/vladimirsafatle/vladi090.htm>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHEZ, Tanit Ganz et al. Alucinações musicais associadas a perda auditiva. **Arq. Neuropsiquiatr**, v. 69, n. 2-B, p. 395-400, 2011.

SANTORO, Berenice Maria Rocha. As (in)correções pedagógicas: um estudo sobre o trabalho docente frente à escrita de alunos surdos. In: MURATORI, Filippo; LERNER, Rogério (org.). Os enlaces do corpo e da escrita na criança e no adolescente. São Paulo: Instituto Langage, 2014, p. 129-138.

SANTORO, Fernando. Arte no pensamento de Aristóteles. Em **Arte no pensamento/Seminário Internacional Arte no Pensamento**, realizado de 13 a 17 de março de 2006; organização Fernando Pessoa. Vila Velha: Museu Vale do Rio Doce, 2006. Disponível em:

<http://www.jayrus.art.br/Apostilas/LitLatina/arte_no_pensamento_de_aristoteles.pdf>

Acesso em: 19 out 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008, p. 135-157.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Capítulo 1. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010b, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. Capítulo 14. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010c, p. 467-507.

SANTOS, Nataniel Antonio dos; MENDES, Liana Chaves; ALVES, Priscilla Anny de Araújo. Sensibilidade ao contraste de crianças surdas e ouvintes para grades senoidais em condições mesópicas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 22, no. 2, p. 230-235, 2009.

SANTOS, Nataniel Antonio dos; MENDES, Liana Chaves; FRANÇA, Valtenice de Cássia rodrigues de Matos; LACERDA, Aline Mendes. Detecção de estímulos concêntricos mesópicos em crianças surdas e ouvintes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 25, no. 2, p. 189-194, abril-junho, 2009.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. Em: Fabris, Elí T. Henn; Klein, Rejane Ramos. **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 45-60.

SCAMBLER, Sasha. Cochlear Implants and Identity Politics: a parent's perspective. **Medical Sociology** (online), vol. 07, no. 01, fev., 2013, p. 34-42.

SCHMITT, Pierre. Sciences sociales, sourds et langue des signes: d'un champ d'expériences à un champ d'étude. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n. 64, p. 15-28, jan., 2014.

SERRES, Michel. **Petite poucette**. Paris: Éditions Le Pommier, 2012.

SEYMOUR, Philip H. K. O desenvolvimento inicial da leitura em ortografias europeias. In: SNOWLING, Margareth J.; HUME, Charles (Org.), **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 314-333.

SHONKOFF, Jack P. From Neurons to Neighborhoods: Old and New Challenges from Developmental and Behavioral Pediatrics. **Developmental and Behavioral Pediatrics**, vol. 24, n. 01, fevereiro, p. 70-76, 2003.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico. **Estudos de Psicologia**, vol. 13, no. 2, p. 175-183, 2008.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 23, no. 3, p. 279-286, julho-setembro, 2007.

SILVA, Angélica Bronzatto P.; PEREIRA, Maria Cristina C.; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Surdez: da suspeita ao encaminhamento. **Rev. Paul Pediatr**, v. 30, n. 2, p. 257-262, 2012.

SILVA, Luiza Poliana Anjos da; QUEIROS, Fernanda; LIMA, Isabela. Fatores Etiológicos da Deficiência Auditiva em Crianças e Adolescentes de um Centro de Referência APADA em Salvador-BA. **Revista Brasileira de Otorrinolaringologia**, v. 72, n. 01 p. 33-36, 2006.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo, SP: Ed. Plexus, 2001.

SILVA, Rosane Neves da et al. “Anormais escolares”: a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface - Comunic, Saude, Educ**, v. 14, n. 33, p. 401-10, abr./jun., 2010.

SILVA, Simone Gonçalves Lima da. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. In: Tiago Ribeiro; Aline Gomes da Silva (Org.), *Leitura e Escrita na educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 57-81.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 129-142, 2014.

SILVA, Wagner R. da et al. Medidas operantes de limiar auditivo em crianças com surdez prélingual, usuárias de implante coclear. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 355-366, 2011.

SIMONEK, Maria Cristina Silva; AZEVEDO, Marisa Frasson de. Respostas falso-positivas na Triagem Auditiva Neonatal Universal: possíveis causas. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 2, p. 292-298, 2011.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2010, p. 7-32.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, p.05-17.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. Justaposições: o Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua de Sinais e a Obra Francesa que Serviu de Matriz. **Rev Bras Educ Espec**, v. 18, n. 04, p. 569-586, 2012.

SOLÉ, Maria Cristina. No princípio era a voz da mãe. In A. Vorcaro (Org.). **Quem fala na língua? Sobre psicopatologias da fala**. Salvador: Ágalma, 2004.

SOLÉ, Maria Cristina. **O Sujeito Surdo e a Psicanálise: uma outra via de escuta**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOLOMON, Andrew. **Longe da Árvore: Pais, filhos e a busca da identidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SORIANO, Vénique. Réflexions sur l'annonce du diagnostic précoce de surdit . **EMPAN: Prendre la mesure de l'humain**. Surdités : entre handicap et minorité culturelle. N. 83, p. 79-85, set., 2011.

SOUND and Fury. Diretor: Josh Aronson. Produtores: Josh Aronson, Jackie Roth, Julie Sacks, Roger Weisberg. Estados Unidos: 1959 film, 80 min, 2000, DVD.

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. Os critérios do Censo produzindo estatísticas de alfabetiza o: gerenciar o risco e inventar pessoas. **Estatística e Sociedade**, Porto Alegre, n.2, nov. 2012, p.142-156.

STUMPF, Marianne Rossi. Dicionário Básico Português-LIBRAS (para o Projeto "Libras   Legal", coordenado por Ot cilio Neto, para a FENEIS/SC, com patrocínio da Petrobrás, 2008. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial/dicionarios/dicionario%20basico%20%20portugues-libras.pdf>>.

Acesso em: 01 dez. 2016.

TABAQUIM, Maria de Lourdes M. et al. Avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivosocial de crianças com perda auditiva. **Rev. CEFAC**, v. 15, n. 6, p. 1475-1481, nov.-dez., 2013.

TEFILI, Diego et al. Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. **Revista Brasileira de Engenharia Biomédica**, v. 29, n. 4, p. 414-433, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeb/v29n4/a10v29n4.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. As práticas de normalização do indivíduo surdo e a constituição da surdez como anormalidade. Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007.

THELEN, Esther; SMITH, Linda B. Dynamic Systems Theories. In: LERNER, R. M. (Org.) **Handbook of child psychology**. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2006, cap. 06, p. 258-312.

THOMAS, Carol. Disability Theory: Key Ideas, Issues and Thinkers. In: BARNES, C.; OLIVER, M.; BARTON, L. (Ed.) **Disability Studies Today**. Cambridge, UK: Polity Press, 2002.

TOCHETTO, Tania Maria et al. Sentimentos manifestados por mães frente à triagem auditiva neonatal. **Rev. CEFAC**, v. 10, n. 4, p. 566-571, out.-dez., 2008.

VAN ORDEN, Guy C.; KLOOS, Heidi. A relação entre fonologia e leitura. In: SNOWLING, Margareth J.; HUME, Charles (Org.), *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 79-96.

VANBRUGGHE, Anne. Apprendre à lire sans entendre, apprendre à lire sans parler : controverses et tabous. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et Intégration Scolaires*. Número especial. Jun., p. 85-108, 2005.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos et al. História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir da sua Trajetória em Movimentos Sociais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan.-mar., 2016.

VERSTRAETE, Pieter. In the Shadow of Disability: Reconnecting Politics with Disability History. **Ethnographica Journal on Culture and Disability**, v. 01, n. 1, p. 82-93, 2011.

VILLAS BOAS, Ana Carolina Villares Barral; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; YAMADA, Midori Otake. Promovendo a interação mãe-criança com implante coclear: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 259-268, set.-dez., 2006.

VIROLE, Benoit. Entrevista concedida a Letícia Vasconcelos, no âmbito de sua tese de doutoramento pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade federal da Bahia, em 20 de julho de 2015.

VIROLE, Benoit. Entrevista concedida em 20 de julho de 2015, para Letícia Vasconcelos, no âmbito da tese de doutorado: Psicologia e Surdez: diálogos possíveis.

VIROLE, Benoit. **Figures du Silence**. Paris, França: Editions Universitaires, 1990.

VIROLE, Benoit. La disparition des Sourds? **EMPAN: Prendre la mesure de l'humain**. Surdités : entre handicap et minorité culturelle. N. 83, p. 14-17, set., 2011.

VIROLE, Benoit. **Psychologie de la Surdité**. 3^a. Edi o. Bruxelas: De Boeck & Larcier s.a., 2006.

VIROLE, Benoit. **Surdité et Sciences Humaines**. Paris: l'Harmattan, 2009.

VISVANATHAN, Shiv. Encontros culturais e o Oriente: um estudo das políticas de conhecimento. Capítulo 15. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edi oes Almedina, 2010, p. 509-527.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A criança cega. In: Vigotski, L. S. Fundamentos de defectologia. **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, p. 74-87, 1997. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/marcelino49/Documentos/Livros/Vigotski+-+Defectologia+2,4257564.doc>> Tradu o livre de Lucia T. Zanato Tureck>. Acesso em: 29 out 2014.

WANG, Ye. Without Boundaries: An Inquiry Into Deaf Epistemologies Through a Metaparadigm. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n.05, p. 428-433, 2010.

WILLIAMS, Cheri. Emergent Literacy of Deaf Children. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 09, n. 04, 2004, p. 352-365.

WINNICOTT, Donald Woods. Objetos Transicionais e Fen menos Transicionais. In Winnicott, D. W. **O Brincar e a Realidade**, p. 13-44. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YAMADA, Midori Otake; BEVILACQUA, Maria Cecília. Dimensão afetiva da pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29, n. 1, p. 63-69, jan.-mar., 2012.

YAMADA, Midori Otake; BEVILACQUA, Maria Cecília. O papel do psicólogo no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 03, p. 255-262, jul.- set., 2005.

YAMANAKA, Daniela Aparecida Rissi et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465-473, jul.-set., 2010.

ZUGLIANI, Ana Paula; MOTTI, Telma Flores Genaro; CASTANHO, Rosicler Moreno. O autoconceito do adolescente deficiente auditivo e sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol. 13, no. 1, p. 95-110, 2007.

APÊNDICE A

Poster Aquisição da Leitura e Escrita pelo Surdo: ainda um desafio

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PELOS SURDOS: AINDA UM DESAFIO

Bárbara Fernandes e Sousa

Fonoaudióloga, Especialista em Voz pelo CFFa, membro da Clínica Bem Viver, Terapeuta Reabilitadora no Núcleo de Reabilitação Auditiva das OSID

Leticia Silveira Vasconcelos

Psicóloga, Doutoranda do PPGPs/UFBA, Bolsista CAPES e FAPESB, membro da Clínica Bem Viver e do grupo de pesquisa OVE - UFBA/FRB

Sônia Maria Rocha Sampaio

Pós-doutora em psicologia, Profª associada IV do IHAC/UFBA, Coordenadora do grupo de pesquisa OVE - UFBA/FRB

Aquisição da leitura e da escrita pelo surdo

Importante instrumento de inclusão

Facilita a comunicação com ouvintes; possibilita um acesso mais direto à produção intelectual e cultural; permite um registro duradouro de sua produção.

Grande desafio

Carência de respostas satisfatórias

Experiência clínica, relatos de pacientes e professores, da literatura e de dados demográficos.

Diferentes aspectos a serem considerados

Questão pedagógica tem papel essencial

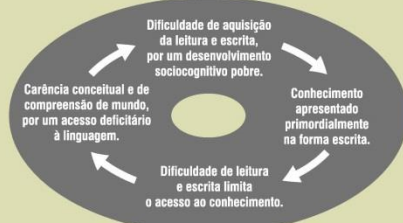
A escolarização em escolas regulares se dá em diferentes formatos, porém, os relatos de fracasso excedem as experiências bem sucedidas.

UM PASSO DE LADO

O QUE PODEMOS APRENDER COM A RELAÇÃO DOS SURDOS COM A LEITURA E A ESCRITA?

Questionar a relação unívoca entre letramento e habilidade da leitura e escrita e valorizar as dimensões cognitiva e cultural desta conceção, presentes também em textos não escritos (KUNTZE, 2008). Relativizar a leitura e escrita como meio privilegiado de acesso ao conhecimento e investir na construção de uma pedagogia inovadora, com ajuda das inovações tecnológicas (VIROLE, 2009). Pensar sobre a existência de uma escrita específica dos surdos, derivada da sua maneira de pensar e de dar sentido ao mundo e relativizar a ideia de erro de escrita, de modo que o conteúdo possa assumir um papel privilegiado em relação à forma (NIEDERBERGER, 2007).

Proposições que talvez nos permitam interromper um círculo vicioso e perverso:



Isso não significa abrir mão de construir estratégias que contribuam para o aprimoramento da competência em leitura e escrita dos surdos, mas, ao contrário, pode ser uma forma de chegar até ela por uma via lateral.

RELAÇÃO ENTRE ORAL E ESCRITO: A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DEPENDE DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL?

SIM

Privilegio de estratégias fonográficas de alfabetização



Cognitivamente mais econômico



Se sustenta sobre a capacidade fonológica

NÃO

Privilegio de estratégias viso-gráficas de alfabetização



Relação direta entre palavra e conceito



Dificuldade com palavras novas

HÁ RELAÇÃO, MAS NÃO DE DEPENDÊNCIA

Investe na construção da consciência fonológica

mas

Atenta ao risco de que a forma assuma primazia sobre o conteúdo

Para além da via de alfabetização, os autores ressaltam o papel que a qualidade da linguagem construída pelo surdo (e também pelo ouvinte) exerce sobre o processo de aquisição da leitura e escrita.

Desenvolvimento sociocognitivo

FATORES ENVOLVIDOS NA AQUISIÇÃO DA LECTOESCRITURA PELO SURDO

Nenhum método pedagógico clássico se mostrou superior a outro no que diz respeito à alfabetização de surdos (Niederberger, 2007), e nenhuma proposta pedagógica padrão poderá dar conta da grande variabilidade contida na categoria "alunos surdos". Contudo, alguns fatores, embora não exaustivos, interferem de forma significativa na construção da habilidade de leitura e escrita pelo surdo. A análise cuidadosa desses aspectos, diante de cada situação de ensino e aprendizagem, pode ajudar a afinar as estratégias e adequá-las às necessidades e possibilidades de cada um. Tais características combinadas nos levam a uma infinidade de configurações possíveis, apontando para a complexidade do processo de aquisição da lectoescritura pelo surdo e para o grande número de saberes envolvidos em sua produção.

DIMENSÃO SOCIOCULTURAL

VIA DE ENTRADA NA LINGUAGEM

ESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

CONSIDERAÇÕES

Nenhuma estratégia de alfabetização que se foque exclusivamente na codificação e decodificação do escrito poderá alcançar resultados satisfatórios. A aquisição da leitura e escrita deve ser abordada pela **dimensão do letramento** e o **investimento na construção da linguagem** é fundamental e deve se dar de forma precoce.

É importante avançar na discussão sobre a **relação entre língua oral e escrita**, não tanto para superar a polêmica, mas para desenvolver **instrumentos teóricos** que permitam refinar os **instrumentos práticos**, qualquer que seja a estratégia de alfabetização na qual se engaja o profissional.

Observamos que as **estratégias de apresentação da leitura e da escrita** ao surdo são implementadas, na maioria dos casos, de forma uniformizada, não adaptada às dimensões acima listadas. Tal inadequação, muitas vezes, conduz a **afirmações espúrias** sobre uma suposta incapacidade de abstração do surdo e sobre um atraso cognitivo que seria secundário à surdez.

Destacamos, particularmente, a importância de conhecer em profundidade as características do **pensamento visual**, preocupação pouco presente no trabalho pedagógico com surdos. Tal conhecimento nos permite **identificar os pontos frágeis** e buscar formas de fortalecê-los e nos ajuda a pensar estratégias que **explorem seus pontos fortes**.

Reiteramos a necessidade de se elaborar uma **estratégia de ensino finamente adaptada** a cada caso, o que só é possível mediante um **trabalho interdisciplinar**, que congregue, pelo menos, os saberes da fonoaudiologia, da psicologia, da pedagogia, da linguística e das neurociências.

Finalmente, entendemos que a reflexão sobre as questões que nos coloca a aquisição da lectoescritura pelos surdos e o **estorço empreendido para superar as dificuldades** atuais podem ter um **efeito benéfico para a teoria e prática do letramento**, de modo geral.

BENOT, Hervé. L'apprentissage de la lecture et l'appropriation de l'écrit dans l'éducation bilingue. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires. Numéro spécial. Jun., p. 45-52, 2005.
COURTIN, Cyril. Langue de signes française, français oral: Langue française partie cognitive et développement de la lecture-écriture chez l'enfant sourd, quelle complémentarité ? La Nouvelle Revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires. Numéro spécial. Jun., p. 37-44, 2005.
KUNTZE, Marion. Tuning Library Inside Out. Open Your Eyes - Deaf Studies Talking. University of Minnesota Press, s.p. (livro digital), 2008.

NIEDERBERGER, Nathalie. Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. Enfance, v. 59, n. 03, p. 254-262, 2007.
PERLIN, Gábor T. Identidades Surdas. Em C. Sikár (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, RS: Ed. MediEdit, 2010.
ROMANO, Christine. Accès à la langue française orale et écrite dans une approche bilingue: Les apports du LPC pour l'acquisition de la lecture. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires. Numéro spécial. Jun., p. 77-84, 2005.

SILVA, M. P. M. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. São Paulo, SP: Ed. Plexus, 2001.
VANRUGHE, Anne. Apprendre à lire sans entendre, apprendre à lire sans parler : controverses et tabous. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et l'Intégration Scolaires. Numéro spécial. Jun., p. 85-108, 2005.
VIROLE, Benoît. Surdité et Sciences Humaines. Paris: l'Harmattan, 2009.

APÊNDICE B

Lista de artigos produzidos pela psicologia brasileira sobre a surdez, selecionados entre os anos de 2006 e 2016, segundo critérios de inclusão mencionados.

ANO	TÍTULO	AUTORES
2006	Promovendo a interação mãe criança com implante coclear: um estudo de caso.	VILLAS BOAS, Ana Carolina Villares Barral; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; YAMADA, Midori Otake
2006	Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas.	FÁVERO, Maria Helena; PIMENTA, Meireluce Leite
2006	A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva.	CANHO, Paula Guimarães Motta; NEME, Carmen Maria Bueno; YAMADA, Midori Otake
2006	Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas.	CAPOVILLA, Fernando César et al.
2006	Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva.	CURSINO, Helen Milene et al.
2007	Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem.	SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI, Maria de Lurdes
2007	Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior.	MANENTE, Milena Valelongo; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; PALAMIN, Maria Estela Guadagnuci
2007	O autoconceito do adolescente deficiente auditivo e sua relação com o uso do aparelho de amplificação sonora individual.	ZUGLIANI, Ana Paula; MOTTI, Telma Flores Genaro; CASTANHO, Rosicler Moreno
2007	Avaliação psicológica de crianças surdas pelo Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister.	CARDOSO, Lucila Moraes; CAPITÃO, Cláudio Garcia
2008	Contribuições da psicologia Brasileira para o estudo da surdez.	BISOL, Cláudia A.; SIMIONI, Janaína; SPERB, Tânia
2008	O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte.	DOMINGUES, Angela Ferreira; MOTTI, Telma Flores Genaro; PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci
2008	Surdez: relato de mães frente ao diagnóstico.	SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; ZANOLLI, Maria de Lurdes; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha
2008	Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos.	BREMM, Eduardo Scarantti; BISOL, Cláudia Alquati
2008	Sentimentos manifestados por mães frente à triagem auditiva neonatal.	TOCHETTO, Tania Maria et al.
2009	Arranjos cognitivos: abrangências e limitações representacionais.	AZEVEDO, Patrick Wagner de; JOFFILY, Sylvia Beatriz
2009	Deteção de estímulos concêntricos mesópicos em crianças surdas e ouvintes.	SANTOS, Natanael Antonio dos et al.
2009	Sensibilidade ao contraste de crianças surdas e ouvintes para grades senoidais em condições mesópicas.	SANTOS, Natanael Antonio dos; MENDES, Liana Chaves; ALVES,

ANO	TÍTULO	AUTORES
		Priscilla Anny de Araújo
2009	Trajatória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades.	CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira
2009	Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola.	PAULA, Liana Salmeron Botelho De.
2009	Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear.	FORTUNATO, Carla Aparecida de Urzedo; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Maria da Piedade Resende da
2010	Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido.	BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara
2010	Quando a lei é surda: um caso recente na história da relação entre psicologia e direito.	CAMARGOS, Liliane; BELO, Fábio
2010	Implante coclear em crianças: a visão dos pais.	YAMANAKA, Daniela Aparecida Rissi et al.
2010	Surdez, mediação e linguagem na escola.	BOMFIM, Rute Oliveira do; SOUZA, Ana Paula Ramos de
2010	Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem.	BOLSONISILVA, Alessandra Turini et al.
2010	Estudo das habilidades de memória e raciocínio simbólico e não simbólico de crianças e adolescentes surdas por meio da bateria padrão do Universal Nonverbal Intelligence Test.	BORGES, Cláudia Furtado; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes; LOPES, Ederaldo José
2010	Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial.	MOTTI, Telma Flores Genaro; PARDO, Maria Benedita Lima
2010	Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente.	ANDRADE, Alline Nunes; ALENCAR, Heloisa Moulin de
2010	Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido.	BISOL, Cláudia Alquati; BREMM, Eduardo Scarantti; VALENTINI, Carla Beatris
2010	Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão.	DELGADOPINHEIRO, Eliane Maria Carrit; OMOTE, Sadao
2010	Estudo longitudinal da compreensão verbal de crianças usuárias de implante coclear.	QUEIROZ, Carla Aparecida de Urzedo Fortunato; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Maria da Piedade Resende da
2010	Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos.	ANGELUCCI, Carla Biancha; LUZ, Renato Dente
2011	Alucinações musicais associadas à perda auditiva	SANCHEZ, T. G. et al.
2011	Medidas operantes de limiar auditivo em crianças com surdez prélingual, usuárias de implante coclear.	SILVA, Wagner R. da et al.
2011	Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais.	LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira
2011	Pessoas surdas desde o nascimento que trabalham com computadores apresentam alto nível de atenção	RIBEIRO, Paula Vieira et al.
2012	Surdez: da suspeita ao encaminhamento.	SILVA, Angélica Bronzatto P.; PEREIRA, Maria Cristina C.; ZANOLLI, Maria de Lurdes
2012	Dimensão afetiva da pessoa com surdez adquirida, antes e após o	YAMADA, Midori Otake;

ANO	TÍTULO	AUTORES
	implante coclear.	BEVILACQUA, Maria Cecília
2012	Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais.	NÓBREGA, Juliana Donato et al.
2012	Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear.	PINHEIRO, Ana Beatriz Sacomano Montassier et al.
2013	Relações possíveis entre desencadeamento psicótico e implante coclear: reflexões a partir do contexto clínico francês.	PINTO, Tereza.
2013	Metas e estratégias de socialização que mães de crianças surdas valorizam para seus filhos.	FREITAS, Hilda Rosa Moraes de; MAGALHÃES, Celina Maria Colino
2013	O ensino da Língua Brasileira de Sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia históricocultural.	MARQUES, Hivi de Castro Ruiz; BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da
2013	Intelligence assessment of deaf students with TONI 3.	BARBOSA, Anna Carolina Cassiano et al.
2013	Avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivosocial de crianças com perda auditiva.	TABAQUIM, Maria de Lourdes M. et al.
2013	Uma análise das dissertações e teses sobre Implante Coclear no período de 2000 a 2010.	BARBOSA, Regiane da Silva; MUNSTER, Mey Van; COSTA, Maria da Piedade Resende da
2014	Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais.	SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta
2014	Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão.	BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris
2014	Percepções sobre pessoas com deficiências e o prognóstico para o atendimento educacional especializado.	OLIVEIRA, Everton Luiz de; MENDES, Enicéia Gonçalves
2014	A ansiedade materna durante o diagnóstico da deficiência auditiva: contribuição da intervenção psicológica.	PALAMIN, Maria Estela Guadagnucci et al.
2014	Ser pai de filho surdo: da suspeita ao enfrentamento.	CORTELO, Fernando Marcio; FRANÇOZO, Maria de Fátima de Campos
2015	Usando o paradigma de equivalência para aumentar a correspondência na fala de crianças com implante coclear na nomeação de figuras e na leitura.	ANASTÁCIOPESSAN, Fernanda Luz et al.
2015	Resiliência e Processos Protetivos de Adolescentes com Deficiência Física e Surdez Incluídos em Escolas Regulares.	LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra et al.
2015	Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?	NUNES, Sylvia da Silveira et al.
2016	História de Vida de Líderes Surdos: um Estudo a Partir da sua Trajetória em Movimentos Sociais.	VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos et al.

APÊNDICE C

Grille d'entretien

PROJET : Dialogues Possibles entre la Surdité et la Psychologie

CHERCHEUSE : Letícia Vasconcelos

<p>01 Quelle est votre formation ? <u>Questions d'approfondissement</u> Avez-vous d�j participé à des groupes de réflexion ou des colloques sur la surdité ou contribué à une étude ? Avez-vous d�j publié un article sur votre pratique, si oui dans quelle publication ?</p>
<p>02 Pourriez-vous me présenter brièvement votre parcours professionnel ? Comment vous êtes-vous intéressé(e) � la surdité et au travail d'éducation avec les sourds ? <u>Questions d'approfondissement</u> Pourriez-vous me parler des motivations qui ont vous amené vers ce sujet ?</p>
<p>03 Pourriez-vous m'exposer le travail que vous effectuez dans cet institut ? <u>Questions d'approfondissement</u> Réalisez-vous des comptes-rendus de votre activité et à qui les adressez-vous ? Le cas échéant, servent-ils à quelque chose selon vous ?</p>
<p>04 Quelles théories et concepts de la psychologie vous aident à réaliser votre travail quotidien ? <u>Questions d'approfondissement</u> Y-a-t-il des psychologues ou des grands noms, qui vous inspirent dans votre pratique quotidienne ? Est-ce-que vous utilisez des outils de remédiation, d'apprentissage ou de perfectionnement ?</p>
<p>05 Est-ce-que vous pensez que votre pratique et votre contact au quotidien avec les sourds et les sourdes ont déclenché des changements dans les théories et concepts que vous utilisez comme référence ? <u>Questions d'approfondissement</u> Est-ce-que vous pensez que, dans le terrain de travail avec les sourds, les échanges entre théorie et pratique se passent-t-ils de façon satisfaisante ? Pensez-vous que, d'une façon générale, des psychologues chercheurs sont-ils capables d'intégrer des éléments de pratique à leur théorie ?</p>
<p>06 Est-ce-que vous pensez que votre rencontre avec la surdité a affecté votre vie personnelle ? Si oui, comment ? <u>Questions d'approfondissement</u> En quoi vos avis et vos postures ont changés après votre contact avec les sourds ?</p>
<p>07 êtes-vous curieux (se) de nouvelles théories et concepts et vous inspirez-vous d'autres champs d'étude que celui de la psychologie dans votre pratique quotidienne ? <u>Questions d'approfondissement</u> Que pensez-vous de l'affirmation de que la surdité est un champ interdisciplinaire par défaut ? A votre avis, avec quels autres champs d'étude le dialogue est plus fréquent et plus riche ? Effectuez-vous un travail de veille documentaire sur les dernières recherches et les derniers textes de Loi sur la surdité ?</p>
<p>08 A votre avis, en quoi consisterait un dialogue constructif entre le travail avec la surdité et la psychologie ? <u>Questions d'approfondissement</u> Est-ce-que vous pensez que ce dialogue pourrait encore s'approfondir ?</p>
<p>09. Avez-vous quelque chose à ajouter ?</p>

APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista

01. Você pode me falar sobre seu percurso profissional? Como você se interessou pela surdez e pelo trabalho com surdos?
02. Você poderia descrever o trabalho que realiza na instituição?
03. Que teorias e conceitos da psicologia ajudam você a realizar seu trabalho cotidiano?
04. Você acha que sua prática e seu contato com os surdos fizeram com que você repensasse as teorias e conceitos que você utiliza como referência?
05. Você acha que existe uma psicologia do surdo? Se sim, o que a caracteriza? Se não, quais as especificidades do trabalho do psicólogo com surdos?
06. Você acha que seu encontro com a surdez tem efeitos sobre sua vida pessoal? Se sim, de que forma?
07. Você pesquisa novos conceitos e teorias ou se inspira em outros campos de estudo na sua prática cotidiana?
08. Que conhecimentos/habilidades você percebe como indispensáveis para o/a psicólogo/a que trabalha com surdos?
09. Em sua opinião, o que caracterizaria um diálogo construtivo entre a surdez e a psicologia?
10. Você ou a instituição se envolvem em atividades de pesquisa e divulgação científica?
11. Você gostaria de acrescentar alguma coisa?