

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO FREIRE**

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO *BULLYING* POR  
DISCENTES COM SURDEZ**

Teresina  
2012

**TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO FREIRE**

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO *BULLYING* POR  
DISCENTES COM SURDEZ**

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

Teresina

2012

## FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

F866s Freire, Telma Cristina Ribeiro Franco.

Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por  
discentes com surdez / Telma Cristina Ribeiro Franco Freire.  
– 2012.

190 f.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

**TELMA CRISTINA RIBEIRO FRANCO FREIRE**

**OS SENTIDOS SUBJETIVOS ATRIBUÍDOS AO *BULLYING* POR  
DISCENTES COM SURDEZ**

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

Aprovada em 29/02/2012

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
Orientadora – Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Marlene Araújo de Carvalho  
Examinadora externa – Faculdade Santo Agostinho (FSA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Shara Jane Holanda Costa Adad  
Examinadora interna – Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Teresina

2012

Dedico este estudo a todos os Surdos que  
sofrem diariamente com o abuso e o desrespeito  
da sociedade ouvinte!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer!

Uma forma nostálgica de relembrar todo o processo vivenciado nestes dois últimos anos!

Marcar tempos e pessoas que foram imprescindíveis nesses momentos.

Tempo! Usado, desperdiçado, aproveitado!

Pessoas! Queridas, amadas! Próximas, distantes, presentes, virtuais!

Tempo e pessoas! Necessários!

Tempo de ir, vir, ficar!

Pessoas indo, vindo, ficando!

Tempo juntos, tempo separados!

Pessoas, juntas e separadas!

Agradecer! Ao tempo e às pessoas!

Tempo que aproximou e afastou as pessoas.

Pessoas que se aproximaram e se afastaram.

Sempre para contribuir: o tempo e as pessoas!

Pessoas que se afastaram para me dar o tempo necessário!

Pessoas que se aproximaram para otimizar meu tempo!

Todas necessárias!

A todas, o agradecimento: incalculável!

Família e amigos: imprescindíveis!

Agradecer!

Aos filhos (Plínio, Priscilla, Pamela e Thábata): meus maiores amores!

Aos pais (Lourdes Franco e Napoleão Franco “in memoriam”): meu alicerce!

Aos irmãos (Tânia, Rogério, Tércia, Roberto, Tacimi “in memoriam”, Temis, Napoleão, Lenira, em especial: Cristina Franco, “mãe”, irmã, amiga e orientadora): meus pares!

Aos sobrinhos e afilhados (Rodrigo, Thalles, Ricardo, Hernando, Hernando, Hernany, Pollyana “in memoriam”, Thamara, Bianca, “futura” Sophia e Ellane): meus sorrisos!

Aos colaboradores diretos e indiretos: ESCOLA CAMPO DA PESQUISA, APADA, ASTE, CAS, SASC, FAESPI, em especial às principais colaboradoras da pesquisa (Sol, Lua e

suas respectivas famílias), aos professores (em especial Ludmila, Luizinha, Edinalda, Adriana e Edson), funcionários e gestores da escola!

A Ana Valéria: incomparável orientadora!

Aos amigos: de ontem, de hoje e de sempre! (à turma do Mestrado, em especial, Susana, Vicelma, Edilene, Ozael; à Rogéria e Júnior, pelas reflexões que me possibilitaram sobre o *bullying*; à amiga Rosângela Souza, incansável incentivadora do estudo!)

Às Professoras Shara Jane Holanda Costa Adad e Marlene Araújo de Carvalho: valiosas colaboradoras!

A Deus: Senhor dos tempos!

## RESUMO

O *bullying*, fenômeno instalado na sociedade, desperta sentidos subjetivos adversos nos sujeitos. Em relação aos Surdos não ocorre de forma diferente. Os abusos e maus tratos sofridos pelos sujeitos surdos afetam a sua subjetividade provocando reações as mais diversas nos envolvidos no fenômeno. Esse fato incitou a pesquisadora a conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por duas discentes, além da identificação e análise das práticas e impactos do fenômeno na vida desses sujeitos. Como base teórica para o referido estudo contribuíram pesquisas de Silva (2010); Fante (2005); Antunes (2010); Beaudoin e Taylor (2006), Beane (2010), entre outros, que apresentam as causas, manifestações e caracterização dos principais envolvidos na síndrome e sobre a surdez: Skliar (1998, 2005), Strobel (2009) e Perlin (2005). Em relação aos procedimentos metodológicos adotados, a fundamentação assentou-se sobre a Teoria da subjetividade, de González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b). Optou-se pela modalidade de estudo de caso, ancorada na pesquisa qualitativa sob os princípios da epistemologia qualitativa, no sentido de garantir a singularidade na construção da teoria. Os instrumentos foram selecionados na perspectiva de garantir a plena expressão do sujeito surdo, a saber: observação, entrevista em processo, completamento de frases, conflito de diálogo e sociograma, baseados fidedignamente na proposta teórico-metodológica, ancorada na epistemologia qualitativa, anteriormente exposta. A pesquisa de campo ocorreu nos meses de maio a novembro do ano de 2011, em uma escola pública estadual do Piauí, referência na inclusão de discentes surdos. A investigação possibilitou, além da constatação da existência do fenômeno, conhecer os sentidos subjetivos das alunas surdas, os quais são uma miscelânea de raiva, dor, angústia, dispositivo de resiliência e enfrentamento diante das incontáveis situações de *bullying* vivenciadas por elas. O que ofereceu a oportunidade ímpar de reconhecer a transformação de vítimas em protagonistas, que transmutaram o permanente assédio sofrido em atitudes resilientes que as impulsionaram rumo ao sucesso em seus anseios e necessidades. Demonstraram comportamentos diferenciados no que tange à produção dos sentidos, com base nas práticas e impactos sofridos pela manifestação do fenômeno, frequentemente de resiliência e, ocasionalmente, de baixa na autoestima. Foi possível, ainda, verificar que, assim como atesta a Teoria da Subjetividade, os sentidos são produzidos de forma singular no sujeito, conforme seja seu envolvimento emocional com o fenômeno, fato comprovado pela profundidade das

informações produzidas com as discentes, a partir de seus envolvimento com o processo da pesquisa e os instrumentos adotados. A emocionalidade permeou todo o processo de construção das informações, o que garantiu a fidedignidade na elaboração da teoria.

**Palavras-chave:** *Bullying*. Surdez. Sentido subjetivo.

## ABSTRACT

*Bullying*, the phenomenon installed within society, arouses different subjective senses in the subjects. Regarding to Deaf ones this action does not happen in a different way. The abuses and aggression suffered by the Deaf ones affect their subjectivity provoking different kinds of reactions in the people involved in the phenomenon. This fact stimulated the research in order to know the subjective senses ascribed to the bullying by two students, besides the identification and analysis of the practices and impacts of the phenomenon upon the lives of these subjects. On the theoretical basis of the researches of Silva (2010); Fante (2005); Antunes (2010); Beaudoin e Taylor (2006), Beane (2010) to the referred study, which displays the causes, manifestations and characterization of the main protagonists involved in the syndrome, and regarding to deafness, Skliar (1998, 2005), Strobel (2009) and Perlin (2005). Regarding to the methodological procedures chosen, the theoretical and methodological foundation was based on the Subjectivity theory, from González Rey (2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b). The study of cases was chosen as a manner to carry out the research which was bounded to the qualitative research under the principles of the qualitative epistemology, in order to guarantee the singularity in the production of the theory. The devices were selected in the perspective to guarantee the full expression of the deaf subject, such as observation, interview in process, fulfilling of phases, dialogue conflict and sociogram, truly based on theoretical and methodological proposal which was exposed and bounded to the qualitative epistemology. The field research was carried out during the months of May to November in 2011, into a public school located in Piauí, which is a reference about Deaf students' inclusion. Besides the conclusion of the existence of the phenomena, the investigation enabled to know the subjective senses of the deaf students, which are a mixture of anger, anguish, resilience device and surmounting before the uncountable situations about *bullying* which were lived by them. This offered ac singular opportunity to recognize the transformation of the victims into protagonists who turned the permanent harassment into resilient attitudes that pushed them forward the success and their needs and anxiety. They displayed different kinds of behavior related to the production of the senses on the basis of the practices and impacts suffered by the manifestation of the phenomenon, frequently involving reliance and occasionally low self-esteem. It was possible as well, according to the Subjectivity theory, to check the senses that are produced in a singular

way upon the subject according to its emotional involvement with the phenomenon, which was proved by the depth of the information, produced by the participants from their involvement with process of the research and the adopted devices. The emotional sense could be seen throughout the process of construction of information, which granted the fidelity about the elaboration of the theory.

**Keywords:** *Bullying*, Deafness, Subjective sense.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo
ASTE	Associação dos Surdos de Teresina
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Apoio e Atenção ao Surdo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAESPI	Faculdade de Ensino Superior do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SASC	Secretaria de Assistência Social e Cidadania
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - SUBJETIVIDADE – “HÁ CONTROVÉRSIAS” .....</b>	<b>16</b>
1.1 “A inquestionável leveza do ser” .....	18
1.2 Constituindo o sujeito .....	21
1.3 Subjetividade individual e subjetividade social: espirais que se entrelaçam.....	27
<b>CAPITULO II - CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO SUJEITO SURDO .....</b>	<b>29</b>
2.1 A história da educação dos surdos: aspectos históricos, legais e pedagógicos.....	30
2.2 Surdez: deficiência ou diferença? .....	44
2.3 A vivência da surdez/deficiência auditiva em uma sociedade de ouvintes .....	50
2.4 Surdo e ouvinte: culturas divergentes ou convergentes? .....	54
2.5 A construção da identidade surda .....	56
2.6 LIBRAS: a língua silenciosa.....	61
2.6.1 Sinais ou “mungangos”? .....	63
2.6.2 LIBRAS: porta de entrada para a comunidade surda.....	66
2.6.3 Surdos: seus principais interlocutores .....	68
<b>CAPITULO III - BULLYING: FENÔMENO REAL.....</b>	<b>71</b>
3.1 <i>Bullying</i> : uma construção histórico-cultural.....	71
3.2 Padronização: fonte principal do fenômeno .....	76
3.3 As várias faces do fenômeno .....	79
3.3.1 Sinais visíveis e invisíveis: Indicadores perceptíveis e imperceptíveis do assédio ....	81
3.4 Intolerância às diferenças: dispositivo provocador do <i>bullying</i> .....	85
3.5 Sujeitos: ativos ou passivos? .....	87
3.5.1 “Agressores”? .....	88
3.5.2 “Vítimas”? .....	92
3.5.3 “Espectadores”? .....	93

<b>CAPÍTULO IV – A LIVRE EXPRESSÃO DE SOL E LUA .....</b>	<b>95</b>
4.1 As principais colaboradoras e o cenário da pesquisa.....	97
4.2 Estudo de caso: o profundo envolvimento.....	98
4.3 Instrumentos da pesquisa .....	101
4.3.1 Observação.....	102
4.3.2 Entrevistas em processo .....	103
4.3.3 Completamento de frases .....	105
4.3.4 Conflito de diálogos .....	106
4.3.5 Sociograma .....	108
<b>CAPÍTULO V – A SINGULARIDADE DOS SENTIDOS DE SOL E LUA .....</b>	<b>111</b>
5.1 Sentidos subjetivos: resultado da singularidade .....	111
5.1.1 Lua – uma história singular.....	113
5.1.2 <i>Bullying</i> : sentidos produzidos por Lua.....	116
5.1.2.1 O <i>bullying</i> como empecilho às relações .....	116
5.1.2.2 Desrespeito à identidade surda .....	118
5.1.3 A história de Sol – superação além das expectativas.....	121
5.1.4 Sentidos subjetivos atribuídos ao <i>bullying</i> .....	125
5.1.4.1 <i>Bullying</i> : assédio que cansa .....	125
5.1.4.2 O <i>bullying</i> como negação do outro .....	127
5.2 Práticas de <i>bullying</i> : abusos e maus tratos que marcam .....	129
5.2.1 Expressões constrangedoras que denotam o <i>bullying</i> .....	129
5.3 Impactos provocados pelo <i>bullying</i> na aprendizagem, comunicação e identidade surda..	132
5.3.1 <i>Bullying</i> : fenômeno que exclui o Surdo da aprendizagem .....	132
5.3.2 <i>Bullying</i> : dispositivo desencadeador de barreira comunicacional .....	139
5.3.3 <i>Bullying</i> : desrespeito à diferença provocada pela surdez.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>154</b>

**APÊNDICES.....161**

**ANEXO.....184**

## INTRODUÇÃO

O *bullying*, fenômeno que vem estampando as principais manchetes de jornais e revistas nacionais e internacionais, tem constituído-se como uma problemática que exige um estudo aprofundado e enfrentamento célere. Há que se desconstruir estereótipos instalados na sociedade a respeito dos envolvidos no fenômeno, assim como analisar de forma crítica as causas de sua gênese.

O reconhecimento do *bullying* tem sido prejudicado em virtude de ser encarado como brincadeira inocente entre crianças e adolescentes e, especialmente, por, comumente, assumir o formato de violência simbólica, modalidade de difícil detecção. Esses são os agravantes que colaboram substancialmente para a permanência e difusão do problema, haja vista que a negação do *bullying* impede o seu enfrentamento.

Antes mesmo de ser conteúdo de notícias sensacionalistas, esse assunto foi tema de debate entre essa pesquisadora e sua irmã Cristina Franco. Por diversas vezes, no intuito de convencer a participar da seleção para o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, Cristina Franco sugeriu várias temáticas que desconfiava que pudessem atrair o interesse para a pesquisa. Quando o *bullying* entrou em pauta nessas discussões e se encaminhou para a especificidade da existência do fenômeno em relação ao sujeito surdo, despertou o interesse da pesquisadora em investigar cientificamente o fenômeno.

Além do interesse pelo fenômeno propriamente dito, o enfoque direcionado ao Surdo seduziu a pesquisadora por dois motivos especiais: uma leve deficiência auditiva sofrida por vários anos, até ser diagnosticada ausência de membrana timpânica e ser realizada uma cirurgia reparadora e a experiência profissional na área de educação inclusiva em escola da rede municipal de ensino e instituição pública estadual de atendimento a pessoas com deficiência.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por duas discentes surdas, mais especificamente, identificar e analisar as práticas e impactos do fenômeno na vida desses sujeitos.

Os principais teóricos que colaboram para o embasamento deste estudo são Antunes (2010), Silva (2010) e Fante (2005), na pesquisa referente ao *bullying*; Skliar (2005), Strobel (2009) e Perlin (2005), na fundamentação sobre a surdez; González Rey (2002, 2003, 2004, 2005,

2007) e Yin (2005), para embasar as concepções teórico-metodológicas quanto à modalidade de pesquisa adotada e a Teoria da Subjetividade, fundamento prioritário deste estudo.

A metodologia escolhida para amparar a investigação foi o estudo de caso, fundamentado na Teoria da Subjetividade de González Rey, com base em uma pesquisa qualitativa associada aos princípios da epistemologia qualitativa defendida pelo autor. Essa metodologia é reconhecida como a mais indicada para o conhecimento da subjetividade do sujeito por meio da identificação dos sentidos subjetivos por ele produzidos. Os instrumentos utilizados foram selecionados em consonância com a teoria metodológica assumida e com vistas ao conhecimento dos sentidos subjetivos dos sujeitos em relação ao fenômeno.

O questionamento inicial que moveu o direcionamento da pesquisa foi: Quais os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* pelas discentes surdas, considerando as práticas de *bullying* e os impactos gerados por esse fenômeno praticado por alunos ouvintes contra alunas com surdez?

As informações relevantes produzidas em relação ao questionamento ora exposto confirmaram a existência do fenômeno e seu impacto para a produção de sentidos em relação ao fenômeno pelas discentes surdas. Nesse sentido, o estudo é de extrema relevância para a construção de uma teoria sobre a temática em foco, considerando ainda ser insipiente a pesquisa científica sobre o fenômeno e seu impacto sobre a subjetividade do sujeito surdo. Somente a investigação séria e comprometida poderá resultar em propostas factíveis e efetivas para a eliminação do *bullying* contra o Surdo em uma sociedade de ouvintes.

No intuito de melhor apresentar os pontos de partida, percurso e chegada da pesquisa o trabalho foi estruturado em cinco capítulos que reúnem as informações e impressões construídas e desconstruídas no processo.

O primeiro capítulo expõe os principais conceitos construídos por González Rey, na constituição de sua Teoria da Subjetividade, pedra angular deste estudo. Conceitos como sujeito, subjetividade individual e social, sentidos subjetivos e configurações sociais vão permear toda a construção da pesquisa ora apresentada. Esse capítulo foi a base para construção dos posteriores, pois possibilitou a análise das informações produzidas no processo da pesquisa.

No capítulo 2, são apresentadas informações selecionadas a respeito da identidade, língua e cultura surda, no intuito de fundamentar as informações produzidas com os sujeitos da pesquisa, considerando o que González Rey defende sobre o entrelaçamento da subjetividade social e individual. Alguns dos principais teóricos abordados nesse capítulo são surdos e,

portanto, possuem respaldo suficiente para discorrer sobre as questões que envolvem os estudos surdos.

O terceiro capítulo traz atualizadas contribuições sobre o *bullying*, no qual são dispostos elementos científicos sobre os envolvidos em práticas do fenômeno e as causas e consequências provocadas e sofridas por cada um dos protagonistas. Ênfase especial a Antunes (2010) que contribui de maneira singular para uma nova abordagem sobre a problemática, extrapolando o caráter sensacionalista e estereotipado conferido ao fenômeno e envolvidos pela maior parte dos estudos acessados.

Uma exposição sobre a metodologia adotada na pesquisa pode ser conferida no quarto capítulo. Nele, a modalidade escolhida para a investigação e a descrição dos sujeitos, cenários e instrumentos que integraram efetivamente a investigação são apresentadas e detalhadas, contribuindo de forma incomparável para a conclusão do estudo.

O quinto e último capítulo refere-se às análises das informações produzidas no percurso da pesquisa, amparadas na análise construtivo-interpretativa que integra as bases da epistemologia qualitativa, na concepção de González Rey. Expõe, criticamente, os principais sentidos subjetivos produzidos e manifestados pelos sujeitos por meio dos instrumentos que serviram de dispositivos para garantir a fidedignidade das informações. Nesse capítulo, são apresentadas as impressões basilares sobre os sentidos verificados desde a observação até os registros efetuados nas conversações, completamento de frases e conflito de diálogo.

O texto é finalizado com a exposição de considerações finais referentes aos resultados alcançados com a investigação, os aprendizados adquiridos e a proposição de alternativas. As alternativas propostas não têm a pretensão de eliminar absoluta e imediatamente o fenômeno, pois para isso seria necessária uma reestruturação social mais profunda. Outrossim, visam ao reconhecimento e à discussão da problemática como forma de se pensar soluções viáveis para evitar que sujeitos continuem sendo vitimizados pelo *bullying* e sofram consequências nefastas provocadas por seu impacto.

## 1. SUBJETIVIDADE – “HÁ CONTROVÉRSIAS”

Dizemos o contrário: o inconsciente, vocês não o possuem, vocês nunca o possuíram; ele não é um *'c'était* (isto é), no lugar do qual o 'eu' deve advir. É preciso inverter a fórmula de Freud. O inconsciente vocês devem produzi-lo! Produzam-no ou então permanecerão com seus sintomas, seu ego e seu psicanalista.

(DELEUZE, 1997, p. 85)

Este capítulo propõe uma exposição e discussão da Teoria da Subjetividade de González Rey (2002, 2003, 2004, 2005, 2007), como base no estudo desenvolvido sobre os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos em relação ao *bullying*.

Quem é o sujeito? Como apreender sua subjetividade? Até que ponto essa subjetividade o determina? Como ela se manifesta? O que produz? Quando se reconheceu sua existência? Essas são algumas das questões trabalhadas neste capítulo.

O conceito de subjetividade não se instalou instantaneamente e sem conflitos no âmbito científico. O modelo cartesiano-newtoniano<sup>1</sup> afasta os psicólogos da subjetividade. Mesmo quando se possibilitou a criação de uma ciência do sujeito fez-se objeção aos seus limites e métodos, subjugando a subjetividade à objetividade do conhecimento. A Psicologia era condicionada a reconhecer e, ao mesmo tempo, negar seu objeto. Assim, no intuito de ser reconhecida entre as ciências, a Psicologia adotou os métodos das ciências naturais o que implicou, conseqüentemente, na negação da subjetividade. Seguiu impregnada das marcas do Positivismo<sup>2</sup>, dando origem a outros construtos, numa tentativa de construir seu objeto.

González Rey (2005a, p. 19) apresenta as contribuições de Freud e Vygotsky para uma nova visão de ciência e subjetividade, acrescentando a elas o caráter histórico-cultural na construção da subjetividade do sujeito:

<sup>1</sup> Fundamentação filosófica numa pretensa visão "científica" de um universo mecanicista, reducionista, tecnicista, fragmentado, dividido e individualizado. (conferir FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2003).

<sup>2</sup> Método: avaliações científicas devem estar rigorosamente embasadas em experiências e Doutrina: todos os fatos da sociedade deveriam seguir uma natureza precisa e científica. (JÚNIOR, J.R. **O que é Positivismo**. São Paulo: ed. Brasiliense, 1994)

A subjetividade tem sido associada na psicologia moderna ao subjetivismo, ao racionalismo e ao mentalismo. Porém, a partir dos trabalhos tanto de Freud, ao apresentar a psiquê como um sistema dinâmico e de superar a visão fragmentária do comportamento como reação a estímulos, sejam estes externos sejam internos – como de Vigotsky, que nos apresenta um novo conceito de mente inseparável da cultura -, é possível pensar a subjetividade de uma perspectiva distinta para a qual contribuem tanto sua compreensão histórico-cultural como as novas perspectivas de funcionamento complexo da realidade que sintetizam as contribuições mais recentes, ocorridas em diferentes campos da ciência.

Durante um bom tempo, os conceitos de sujeito e subjetividade permaneceram atrelados aos grandes debates filosóficos. Para os que reconheciam a relevância da objetividade em relação à produção do conhecimento, a subjetividade encontrava-se associada à irracionalidade, ao emotivo e ao ilógico.

Ainda hoje, quando essa idéia parece ter sido superada e se entende que a produção do conhecimento não se efetiva meramente por regularidades objetivas e externas, não se pode desconsiderar como a objetividade sobrepõe-se entre sujeito-objeto, dificultando, algumas vezes, a reflexão.

A superação dessas dicotomias favoreceu a visão da psique humana como processo subjetivo gerando um novo sistema qualitativo. A psique passa a ser representada de forma diferente, mais próxima de sua natureza cultural, assumindo uma dimensão mais complexa, sistêmica, dialógica e dialética.

González Rey (2003, p. 77) comenta que:

A superação dessas dicotomias e o trânsito para uma visão de homem permitiram superar a idéia de uma natureza humana inerente ao indivíduo, e constituíram um momento muito importante para a mudança de visão de homem [...]. Essa transformação facilitava uma representação da psique humana como processo subjetivo, instância em que o social e o biológico não desapareciam, mas entravam como momentos de um novo sistema qualitativo.

Os precursores da psicologia soviética que colaboraram efetivamente para o desenvolvimento dessa teoria foram Vygotsky e Rubinstein. Eles defendiam uma visão dialética da relação entre o sujeito individual e a vida social. Mas essa aproximação não aconteceu de forma tranquila, pois a teoria da subjetividade tinha que se apresentar em uma modalidade de discurso aceita pelas instâncias políticas (GONZÁLEZ REY, 2003).

É interessante perceber como o conceito de subjetividade foi instalando-se e a teoria solidificando-se de tal forma que hoje é aceita por grande parte dos estudiosos que pesquisam sobre o sujeito e sua constituição (MITJÁNS MARTINEZ, 2004, 2005; SCOZ, 2004, 2007; TACCA, 2005, 2008). A proposta agora é aprofundar o estudo para que se possa assegurar a importância da subjetividade social e individual na formação e constituição do sujeito, a partir da perspectiva proposta por González Rey (2002, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006, 2007a, 2007b).

De acordo com Furtado (2007), o termo subjetividade vem sendo empregado para fazer referência aos fenômenos humanos que fogem à objetividade, ou para fazer alusão à produção psíquica. O autor aponta González Rey como um dos autores no campo da Psicologia atual que se consagram na construção de uma definição para subjetividade, que vai ser discutida na próxima seção.

### **1.1 A “inquestionável” leveza do ser**

O conceito de subjetividade implica em uma mudança na representação da psique, que está comprometida com sua natureza cultural. Esse conceito apresenta a psique sem nenhum traço determinista e essencialista, concebendo uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética.

A subjetividade surge como uma tentativa de construir o conceito de psiquismo em uma ontologia própria, com organização e processos específicos. Ela não se refere a uma categoria intrapsíquica nem mesmo a algo que vem de “fora” e que aparece “internalizado” na pessoa.

Sobre isso González Rey (2003, p. 78) considera que:

A subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.

É essa recursividade que garante ao sujeito não se deixar dominar pela subjetividade social. O sujeito relaciona-se com a subjetividade social de maneira profunda, sendo afetado por

ela, mas ao mesmo tempo provocando alterações nela. A subjetividade define-se como uma categoria diferente de outras formas da realidade, assumindo uma nova posição ontológica frente à definição de psique, construindo um sistema que reúne homem e cultura em diferentes e contraditórios processos. Dessa forma, a subjetividade manifesta-se sob os aspectos individual e social, constituindo-se de forma recíproca, de maneira recursiva (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Para Castoriadis (1986 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003) a subjetividade transforma-se em um sistema “autogerativo”<sup>3</sup>, podendo modificar os diferentes cenários nos quais se constitui. Apresenta uma concepção da subjetividade comprometida com o caráter sócio-histórico do sujeito.

Esse poder de interferência do sujeito sobre o cenário dá-se exatamente pela existência da relação de recursividade entre o sujeito individual e o social. Um se produz e se manifesta pela direta interferência do outro. Essa interferência vai gerar consequências na vida do sujeito e na constituição de sua subjetividade, influenciando, assim, sua forma de ver e agir sobre o mundo e se relacionar com os outros.

Mitjans Martínez (2005) afirma que a subjetividade, definida por González Rey, apresenta um aspecto multidimensional, recursivo e contraditório, tanto na dimensão individual, quanto na social. Segundo a autora, não se pode supor que a subjetividade seja constituída de significados e sentidos correspondentes a quaisquer fenômenos psicológicos, como os que dependem apenas de mecanismos reflexos tal qual, por exemplo, a atenção involuntária ou a sensação de dor. Cabe aqui a definição de González Rey (2003) sobre a categoria de sentido subjetivo, que é versátil, resultado das experiências histórico-sociais do sujeito e subversivo, escapa ao controle e transita entre momentos conscientes e inconscientes. Dessa forma, considera que o sujeito expressa sua subjetividade de forma espontânea quando dá vazão aos sentidos produzidos em todas as vivências e configurações sociais em que se insere. Esta é a forma mais fidedigna de se conhecer o sujeito: na expressão de sua subjetividade motivada por sentidos subjetivos subversivos e livres.

A dimensão da carga emocional depositada em cada situação ou experiência vivenciada pelo sujeito dependerá do sentido subjetivo produzido por ele para cada ação, independente de

---

<sup>3</sup> “É um processo em que os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores do próprio processo, sendo os estados finais necessários à geração dos estados iniciais”. (MORIN, Edgar. **O método** – O conhecimento do Conhecimento. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999, p. 112)

sua extensão. O que para alguns pode parecer insignificante ou exagerado, para outros pode assumir uma magnitude difícil de compreender.

Guatarri (1996 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003, p. 114) apresenta a singularização como um dos aspectos fundamentais para a constituição da subjetividade do sujeito. Afirma que é nesse processo que o indivíduo se torna criativo e é capaz de operar rupturas, tornando-se “agente intencional do desenvolvimento social”. Nessa perspectiva, é que o sujeito apresenta-se como singular, único e autônomo no processamento de suas experiências, atribuindo a elas os sentidos que produz a partir da emocionalidade que lhe despertam.

Reforçando o pensamento de Guatarri sobre a relevância da singularização, Castoriadis (1986 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003, p. 116) acrescenta que:

O processo de singularização da subjetividade pode ganhar uma imensa importância, exatamente como um grande poeta, um grande músico ou um grande pintor, que, com suas visões singulares da escrita, da música ou da pintura, podem desencadear uma mutação dos sistemas coletivos de escuta e de visão.

Assim, a subjetividade configura-se como um elemento indispensável para a constituição e o conhecimento do sujeito. É impossível conhecer o sujeito pleno sem analisar de forma aprofundada a manifestação de sua subjetividade, tanto no âmbito individual como no social. Considerando, principalmente, o caráter dinâmico e criativo do sujeito, a subjetividade assumiria uma qualidade essencial que González Rey (2003, p. 54) define como:

Uma capacidade generativa de novos sentidos subjetivos diante de novas condições de vida, que de forma constante nos remete ao desenvolvimento de novas formas de vida, que por sua vez, participarão na gênese de novas formas de subjetivação, o que caracteriza o desenvolvimento infinito da cultura humana.

O autor afirma, ainda, que o enfoque histórico-cultural se estabelece com a possibilidade de novas práticas sociais que geram novas formas de subjetivação. Essa condição apresenta-se como indispensável para que o sujeito possa recriar, alterar comportamentos, modificar estruturas pré-determinadas e instituir uma nova visão de homem e de mundo.

A próxima seção aprofunda os conceitos de sujeito e subjetividade, além dos de configuração social e sentido subjetivo a partir da teoria da subjetividade proposta e defendida

por González Rey, no intuito de esclarecer e facilitar a compreensão dessa teoria que contribui para uma nova visão de sujeito e de sua constituição.

## 1.2 Constituindo o sujeito

O sujeito é inseparável da subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural, pois sem o sujeito a subjetividade permaneceria a-sujeitada. Assim, ser sujeito implica em um posicionamento crítico, na tomada de decisões no curso de uma atividade, na defesa de pontos de vista e em assumir o seu lugar nessa experiência.

González Rey (2004a, p. 21) constrói uma visão de sujeito ativo, reflexivo, que atribui sentidos às suas vivências, conferindo a elas uma singularidade que lhe permite reconhecer a sua subjetividade individual. Para ele:

A categoria de sujeito, em termos da teoria do desenvolvimento, é importante, primeiro, porque expressa a rota diferenciada de produção de sentido subjetivo de cada pessoa; o sujeito é profundamente singular e rompe com a tendência da psicologia de produzir indivíduos em série. Em segundo porque o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade, com o que se supera o determinismo mecanicista de situar as causas do desenvolvimento em determinantes a priori do momento atual da pessoa, como se a trajetória do sujeito no processo de viver uma experiência não tivesse nenhuma significação.

González Rey (2003, p. 53) afirma, ainda, que o sujeito não é “um reflexo, tampouco um epifenômeno de outros processos, mas representa uma instância de ruptura geradora, capaz de assumir posições diferentes diante da situação em que vive”. Constitui um elemento capaz de romper e criar novos “comportamentos” e atitudes adotando posturas diferentes diante de experiências distintas. Esse sujeito, sem dúvida, está subjetivamente constituído, o que pode barrar ou possibilitar uma postura ativa nas situações vividas por ele.

Assim, o sujeito apresenta-se como ativo, inteligente, reflexivo, não se ajustando nem se acomodando às situações sem agir sobre elas. Pelo contrário, adota posicionamentos a partir dos sentidos subjetivos gerados nas relações que estabelece entre sua subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2004a).

Em consonância com as definições de González Rey para sujeito, Castoriadis (1999 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003) defende um sujeito ativo, que pensa e sente, que produz sua história de

vida, favorecendo múltiplas configurações e processos e Deleuze (2001, p. 110) defende um “sujeito que sob o efeito de um princípio de utilidade, persegue um alvo, uma intenção, organiza meios em vista de um fim, e que sob o efeito de princípios de associação, estabelece relações entre as idéias”.

Em González Rey (2004a, p. 23) encontra-se, ainda, menção a Vigotsky e Rubinstein a respeito do sujeito que, apesar de se expressarem de forma ainda elementar, por conta da conjuntura de sua época sob o efeito do conceito de objetividade ainda extremamente arraigado, apresentam-no de forma diferenciada da mecanicista como era visto na época, considerando, ainda, que se tivesse continuado seus estudos, Vygotsky chegaria à conclusão que hoje ele chegou sobre a definição de sujeito e subjetividade:

Tanto Vigotsky quanto Rubinstein de fato falaram do sujeito, ainda que não tenham desenvolvido, de forma explícita, a categoria como um momento específico de sua produção teórica, o que se explicou pelo totalitarismo dominante e o caráter profundamente subversivo da categoria sujeito em relação ao coletivismo oficial e indiferenciado que caracterizava o funcionamento da sociedade soviética. Mais recentemente, a categoria sujeito apareceu na psicologia russa de orientação histórico-cultural opondo-se ao conceito mecanicista de interiorização dominante na teoria da atividade de Leontiev.

González Rey (2003) critica, reiteradamente, o conceito de interiorização predominante na teoria da atividade de Leontiev e também na de Vygotsky, principalmente por essa “materialização” do sujeito e da subjetividade que representam, no final das contas, a negação do sujeito. Para González Rey (2007a, p. 173), “a subjetividade é, portanto, uma produção humana, não uma internalização”.

A perspectiva de um sujeito que cria, recria, constrói, desconstrói e reconstrói sedimentado em uma experiência de subjetivação permanente abre a possibilidade de comportamentos diferenciados mediante situações e acontecimentos semelhantes. Além de conferir ao sujeito uma capacidade de resiliência, imprescindível para a superação de situações conflitantes que podem gerar sequelas difíceis de serem reparadas na vida do sujeito.

Para Castoriadis (1999 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003), o sujeito constitui-se como tal por meio das significações que atribui às variadas experiências que vivencia, apresentando o conceito de *ordem de sentido*, essencial para entender seu pensamento. González Rey (2003, p. 99) afirma

que o conceito de *ordem de sentido* proposto por Castoriadis aproxima-se do conceito de *lógica configuracional* que desenvolve em seus trabalhos:

A expressão ordem de sentido é relacionada estreitamente com o que tenho chamado em meus trabalhos de lógica configuracional, que é a tentativa de organizar e significar uma realidade em movimento, que não encaixa em nenhuma lógica que a anteceda, em que o pensamento é obrigado a produzir e organizar o mundo na forma diferenciada e única em que este se apresenta ao investigador num determinado momento.

Pode-se presumir daí que a lógica configuracional, na visão de González Rey (2003), ou as ordens de sentido, conforme Castoriadis (1999) representam a forma do sujeito manifestar e organizar sua subjetividade de acordo com a significação que dá aos ambientes, pessoas e vivências com os quais se relaciona e interage. Em Gonzalez Rey (2003), a lógica configuracional orienta a organização das configurações sociais que constituem a subjetividade social e que se relacionam com a subjetividade individual. São conceitos que, apesar de assumirem uma nomenclatura diferente, são similares em significados. González Rey (2003) apoia-se, algumas vezes, em Castoriadis (1986, 1999), Guatarri (1996) e Vygotsky (1987) para solidificar conceitos.

González Rey (2004a, p.127) afirma que, do ponto de vista da dialética, a subjetividade não é “coisificada”, mas “(...) representa uma produção de sentidos inseparáveis do contexto e das formas complexas de organização social que estão por trás dos vários espaços de ação social”. Dessa forma, a subjetividade é um processo em construção e reconstrução.

A ideia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 224).

Essa recursividade permite uma constante troca entre o sujeito individual e o sujeito social possibilitando sua constituição de forma plena. São as relações que se estabelecem entre os dois âmbitos de sua formação que conferem ao homem o equilíbrio necessário para viver em sociedade, agindo sobre ela e sofrendo suas interferências. E é no entrelaçamento dessas subjetividades que se constitui o sujeito conforme definido por González Rey, em suas várias obras que versam sobre a subjetividade e constituição do sujeito.

Scoz (2007, p. 130) resume de forma brilhante o entrelaçamento ao qual González Rey refere-se, trazendo à imagem, uma espiral envolvida em outra. Confirma, assim, o que González Rey defende sobre a ideia de relação de recursividade entre a subjetividade individual e social, constituindo nesse confronto, o sujeito:

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

Os estudos de González Rey (2003, 2004, 2005, 2007) permitem romper com a ideia de um sujeito isolado, estático, naturalizado e separado do meio social, adotando uma concepção histórico-cultural do indivíduo, em que o reconhece como subjetivamente constituído. Constituído, principalmente, por sua história de vida, suas vivências, experiências e cultura que influenciam significativamente na construção de sua subjetividade, contribuindo para a produção de sentidos subjetivos geradores de novos sentidos.

Surge, então, um sujeito capaz de atribuir sentido às mais diversas experiências em sua vida e possibilitando um desempenho particular nos espaços da subjetividade social. A esse respeito González Rey (2007a, p. 144) considera que:

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre se subordinam a elas; outras, que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana. O se tornar sujeito significa expressar na ação configurações subjetivas singulares, tomar decisões, assumir a responsabilidade individual pela ação.

Baseado nesse conceito de homem retorna-se à relação sujeito-sociedade como uma relação de recursividade. O sujeito interage com a sociedade e a sociedade torna-se o produto das interações dos sujeitos. Isso implica dizer que os sujeitos produzem a sociedade e são produzidos por ela. Essa interrelação produz no sujeito a confirmação de sua subjetividade individual, permeada por todos os sentidos subjetivos produzidos nas configurações sociais que vivencia.

González Rey (2003) afirma que o sujeito está, permanentemente, constituído por configurações subjetivas inconscientes, ao mesmo tempo em que produz de forma consciente projetos, reflexões, representações carregadas de significados e sentidos que contribuem para o

desenvolvimento de sua subjetividade. É exatamente aí que consiste o trânsito entre o consciente e o inconsciente, que permite a esse mesmo sujeito produzir sentidos significativos sobre todas as configurações que vivencia. As configurações sociais, portanto, seriam as principais vias promotoras de sentidos subjetivos, visto que provocam no sujeito uma emocionalidade que conduz a um posicionamento efetivo sobre suas ações e vivências.

É por meio das configurações que surgem os sentidos subjetivos de todas as experiências vividas pelo sujeito. O sentido subjetivo é resultado de uma reorganização pelo sujeito do interno e do externo, criando ou descobrindo uma nova dimensão subjetiva que é ou se transforma em social.

O sentido subjetivo, de acordo com González Rey (2005a, p. 116):

[...] não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim, indiretamente na qualidade da informação, no lugar de uma palavra, em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão etc.

O sentido subjetivo manifesta-se sempre na ação do sujeito, onde uma imagem evocada suscita emoções, às vezes, consideradas fora do contexto ou até exageradas, porém representam experiências passadas na história de vida do sujeito ou a elementos da subjetividade social. Interessante enfatizar que o sujeito vai expressar sua subjetividade por meio da expressão dos sentidos subjetivos produzidos nas mais variadas relações que estabelece com o outro e com o ambiente que o cerca.

Convém salientar, além disso, que todos esses processos articulados entre si possibilitam a compreensão dos sentidos subjetivos e não elementos isolados ou afirmações pontuais registradas no momento empírico. Presume-se daí que a subjetividade só será compreendida e apreendida considerando o envolvimento do sujeito e o entrelaçamento dos processos vivenciados e expressos por ele. Ou, como afirma González Rey (2005a, p. 25) com a “naturalização dos espaços e dos fenômenos socialmente construídos” que favorecem a produção de sentidos, acrescentando, ainda, que o sentido subjetivo somente aparece com a manifestação completa e espontânea do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005b).

A produção de sentidos subjetivos relaciona-se diretamente à construção de espaços simbólicos pela cultura como gênero, moralidade, religião, parentesco, sexualidade etc., além das emoções particulares do sujeito. O sentido subjetivo está sempre associado à pessoa, às suas condutas, posicionamentos e às consequências de suas ações nos diferentes espaços sociais.

Dessa forma, González Rey (2004a, p. 138) considera que “o sentido sempre transita pelo singular e se produz no singular. Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista”, ou seja, além do sentido subjetivo permitir uma representação complexa da subjetividade, nega todo reducionismo enfatizando a singularidade humana. E é profundamente tranquilizador reconhecer que o sujeito é irrepitível, único, que transcende qualquer tentativa de homogeneização. O reconhecimento dessa característica essencial faz com que o sujeito posicione-se de maneira singular diante da vida e dos acontecimentos e, conseqüentemente, influencie para a elevação de sua autoestima.

É interessante perceber que um mesmo sentido subjetivo pode fazer parte de diferentes configurações e ser gerador de novos sentidos, absorvido de forma inconsciente pelo sujeito. Ou seja, o sujeito vivencia e dá sentido às suas experiências, mas isso ocorre, na maior parte das vezes de forma quase que automática. É um botão que ao ser ligado descarrega todas as suas emoções sobre ações que os afetam e provocam reações, por vezes, consideradas “instintivas”. Não é instintivo, porquanto, não se resume em atos reflexos e mecânicos, mas é resultado de um processo dialético entre as subjetividades individual e social que se produz por meio dos dispositivos acionados pelos sentidos subjetivos construídos pelo sujeito nas mais diversas configurações sociais que faz parte.

As configurações subjetivas são as formas mais complexas de organização dos sentidos subjetivos. González Rey (2005a, p. 19) explica que as configurações subjetivas compõem “um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual”. É precisamente essa complexidade que dificulta a compreensão clara dos sentidos subjetivos e sua interferência ou participação efetiva na composição do sujeito, pelos meios procedimentais utilizados pelas ciências e pesquisadores positivistas/comportamentalistas.

São essas configurações, portanto, que possibilitam ao sujeito organizar os sentidos produzidos por ele a partir dos espaços simbólicos constituídos por esse mesmo sujeito,

orientando-lhe, implicitamente, sobre a manifestação de sua subjetividade individual e social, aspectos trabalhados na próxima seção.

### **1.3 Subjetividade individual e subjetividade social: espirais que se entrelaçam**

Somos o exército,  
Exército de um homem só,  
No difícil exercício de viver em paz!  
(Engenheiros do Havaí)

A subjetividade individual representa um sujeito ativo, que experimenta experiências diferentes e reage, também diferentemente, a essas vivências. É essa diferenciação que vai provocar a produção de novos sentidos que gerarão outros sentidos, em um processo de dialética permanente.

A subjetividade social, por sua vez, define-se como um processo de produção de sentidos e significados produzidos nas diversas áreas da vida social.

Para González Rey (2003, p. 225) a subjetividade é entendida de uma forma dialética entre o sujeito e o social, como expõe a seguir:

A relação entre o sujeito e o social é contraditória por natureza e nessa contradição encontra-se a possibilidade de desenvolvimento de ambos espaços: o social e o individual. A ênfase unilateral em um desses pólos é o que tem caracterizado a história dos modelos políticos e econômicos da sociedade ocidental: o individualismo competitivo liberal e neoliberal e o autoritarismo sociologizante dos modelos chamados socialistas. A criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual visto não como sujeito “sujeitado”, mas sim como um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais.

O autor assegura que a subjetividade individual não resulta de um processo de interiorização do social, como afirmava Vygotsky (1987), mas decorre das mais variadas contradições que o sujeito estabelece em suas relações, independentemente da sua consciência e de sua intencionalidade. Nesse processo, as emoções e os significados entrelaçam-se de todas as formas, constituindo um sujeito autônomo, criativo e singular.

Guatarri (1996 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003) afirma que a subjetividade é sempre uma produção social, processo que se apresenta em sua forma mais aguda na subjetividade

capitalística, que bloqueia os processos de singularização. O autor destaca uma das dimensões fundamentais do processo de constituição da subjetividade no nível individual: a singularização. É nesse processo que o indivíduo transforma-se em sujeito de criação e ruptura, em agente intencional do desenvolvimento social.

O sujeito individual é constituído pela subjetividade social e, por sua vez, a constitui por meio das consequências de suas ações criativas dentro do espaço social em que atua. O sujeito apresenta, assim, uma maneira ímpar de ser e de se expressar, com capacidade de reunir elementos de subjetividade social que só serão compreendidos por meio dessas expressões individuais.

A teoria proposta por González Rey (2003, p. 241) supera a idéia de que a subjetividade encerra-se no indivíduo quando apresenta os conceitos de subjetividade individual e de subjetividade social. Na primeira — subjetividade individual —, “aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações sociais” e, a segunda — subjetividade social —, por sua vez, é constituída pelos processos de significado e sentido que caracterizam os espaços sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. O autor ressalta a integração simultaneamente contraditória e recíproca na relação entre ambas.

Portanto, subjetividade individual e social não se relacionam fora do sujeito, nem no interior dele, mas nas constantes contradições vivenciadas no processo de constituição da subjetividade do sujeito, que interferem diretamente em sua personalidade, caráter e postura assumida diante da vida e das experiências que vivencia enquanto ser humano.

O próximo capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre a construção do sujeito surdo, histórica e culturalmente constituído, a partir de uma breve análise da educação do Surdo, de uma exposição crítica sobre a construção de sua subjetividade e sua identificação com a comunidade surda e da afirmação da importância da aquisição, aprendizagem e valorização da língua de sinais para o seu pleno desenvolvimento e inclusão escolar e social.

## 2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO SUJEITO SURDO

Todas as guerras do mundo são iguais  
 Todas as fomes são iguais  
 Todos os amores são iguais  
 Iguais todos os rompimentos  
 A morte é igualíssima  
 Todas as criações da natureza são iguais  
 Todas as ações cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais  
 Contudo o homem não é igual a nenhum outro homem,  
 bicho ou coisa  
 Ninguém é igual a ninguém  
 Todo ser humano é impar.

Carlos Drummond de Andrade

O homem é um ser histórica e culturalmente constituído, haja vista que evolui a partir das relações que estabelece com os outros, em um determinado tempo e espaço. Essas relações vão contribuir, significativamente, para a formação da sua subjetividade. A qualidade dessas relações é que vai garantir a efetividade da constituição do sujeito. Ele precisa ser sujeito de sua história, estabelecendo elos entre as vivências que experimenta ao longo de toda a sua trajetória para constituir sua subjetividade individual e descobrir o seu espaço na história e na sociedade.

Esse é o sujeito defendido por González Rey (2003, p. 136) que o define como sujeito individual:

O sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela, por meio das conseqüências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua. O sujeito representa a singularização de uma história irrepitível, capaz de “captar” elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais.

É nesse entrelaçamento por meio de suas ações criativas, dentro de um tecido social, que o sujeito vai se constituindo enquanto tal e estabelecendo sua singularidade, o que lhe garantirá sua individualidade inserida em uma comunidade/sociedade. Essa troca se estabelece a partir do momento em que o sujeito deposita sentido às suas experiências nas variadas instituições sociais em que está inserido. São as instituições sociais e os sentidos, que lhe são atribuídos, que garantirão ao sujeito expressões significativas de sua subjetividade. É assim que o sujeito vai

construindo sua personalidade, organizando e fazendo uso das suas experiências para a constituição de sua subjetividade individual e social.

A primeira seção desse capítulo versará sobre a construção histórica, legal e pedagógica da educação do sujeito surdo.

## **2.1 A história da educação dos surdos: aspectos históricos, legais e pedagógicos**

A construção da subjetividade do sujeito surdo resulta de todo um processo de representações que lhe foram impostas de tal forma que se constituíram como “verdade absoluta”. Os Surdos, em sua maioria, não questionaram a história e, até hoje, sofrem as repercussões da imagem que foi criada e incorporada a eles. Ao se deixar “possuir” pela interpretação do outro, corre-se o risco de deturpar a subjetividade individual, pois se passa a desacreditar daquilo que se vê e constrói. Desenvolve-se uma dependência exacerbada da visão do outro que impede elaborar as próprias concepções. Claro que isso se dá por meio de uma construção histórico-cultural. A constituição dessa imagem de Surdo não foi instantânea nem aleatória, foi construída paulatinamente durante todos esses anos, por meio do tipo de educação que lhe foi proporcionada.

Nesse sentido, Perlin (2002, p. 16) afirma que:

A história dos surdos é escrita pela história da educação, e a história da educação dos surdos foi sempre contada pelos ouvintes. É natural que muitos surdos tenham se apropriado dela como se fossem verdades absolutas e as tenham absorvido exatamente como lhes foi dito, isto é, que eles eram deficientes, menos válidos, incapazes...

Com essa mesma percepção é que Godynho (1982, p. 44) esclarece que essa visão que se tem do Surdo é uma construção histórica, confirmando que:

A noção corriqueira que se tem do surdo ainda data da Idade Média, quando ele era considerado débil mental, sem perspectiva, marginalizado por ser portador de um estigma. Em nossa sociedade atual continua sendo visto como um estigmatizado, embora com um pouco mais de oportunidades.

A “caricatura” do sujeito surdo foi composta a partir desta caracterização: um sujeito que não apresenta inteligência, competência e capacidade ativa de tomar suas próprias decisões e

assumi-las. O mais grave é que essa composição deu-se com base na falta ou limitação de somente um de seus sentidos. E todos os outros sentidos que lhe foram preservados e, até mesmo, aguçados por conta da necessidade? Por que são subestimados? Mesmo com todas as provas de competência que o Surdo tem apresentado, sem o uso da audição ou da fala, não foi, ainda, merecedor do crédito dos Ouvintes em relação à sua capacidade intelectual e de convívio social.

Vygotsky (1997, p. 46) atesta uma comprovada compensação dos sentidos, mas não a confunde com a teoria anteriormente defendida que atribui essa compensação a fatores biológicos. Para esse autor, a compensação efetiva-se a partir de um processo psicológico de superação, afirmando que:

*La teoría de la supercompensación tiene fundamental importancia y sirve de base psicológica para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de oído, vista, etcétera. Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es solo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes, que existe en él cierto sentido positivo!*

A compensação traduz-se, portanto, como uma forma de superação de limites impostos pela ausência de um dos sentidos, culminando com o desenvolvimento acentuado das potencialidades de outro que possa colaborar para o melhor desempenho nas ações físicas e intelectuais do sujeito.

Apesar disto, do poder de superação e resiliência do sujeito surdo, a visão que se tinha e, para algumas pessoas e instituições permanece, sempre foi a de um sujeito que, afetado por uma deficiência, não adquiria nem desenvolvia nenhum tipo de habilidades e potencialidades. Lobo (2008, p. 386) cita Basílio de Magalhães, que em sua obra “Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social” defende - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira; a segregação dos considerados anormais “[...] para evitar os “danos incalculáveis” provocados pela presença dos anormais nas escolas.

Segundo Sá (2004), a história dos Surdos relatada pelos Ouvintes resumiu-se em uma “descoberta” do sujeito surdo, que foi isolado e moldado para se tornar um Ouvinte. Quando ele se rebelou e não aceitou ser isolado, todo o esforço foi garantido para que não formassem “guetos”.

Questiona-se, contudo: Qual o perigo que oferece um ser que se torna independente? Qual o risco que corre a sociedade quando os seres empoderados unem-se em comunidades? Talvez a cobrança de direitos negados? Seria a exigência do respeito tantas vezes subtraído? O Surdo está, paulatinamente, mostrando o resultado desse empoderamento. É um sujeito que se firma. É uma subjetividade individual que se entrelaça fortemente com a subjetividade social.

Para isso, torna-se necessário, evidentemente, que ele se sinta e realmente seja incluído. Segundo Ferreira (1999, p. 310) “incluir seria conter em si, compreender, fazer parte”. Incluir seria, então, ter o outro em si, respeitá-lo enquanto ser humano, enquanto igual, com todas as possibilidades, apesar das diferenças. Incluir significa dar ao outro a alternativa de evoluir conforme suas potencialidades e oportunidades.

Desde o início da educação dos Surdos pode-se fazer referência a documentos e acordos que permearam o desenrolar dessa história. A história dos Surdos pode ser associada ao relato sobre a criação e a assinatura de acordos internacionais e documentos legais sobre a educação especial ou inclusiva. Estudos comprovam que essa interferência ocorre desde os primórdios da construção da história da educação dos Surdos. Lopes (2005, p. 68), em análise à política que se estabeleceu com o processo de integração, define a normalização imposta nesse período como segue:

A normalização de comportamentos sociais, de acordo com a ideologia dominante, ocorre na educação de surdos desde seu início. A formação ideológica oralista imposta aos surdos que estão integrados no sistema comum de ensino está fundamentada, entre outros aspectos, no tratamento reabilitatório da deficiência. Todos os esforços dos ouvintes estão voltados para o treinamento oral do surdo, ou seja, o meio social ou escolar, conforme esta ideologia, deve propiciar ambientes ricos em estímulos orais para que os surdos sintam a necessidade “imperiosa” do aprendizado da fala. Em minha opinião, o comportamento ouvinte em relação ao surdo é de imposição cultural, pois ignora o conceito de surdo e apega-se em diagnósticos clínicos de surdez que dizem ser o surdo um deficiente que necessita ser curado.

A visão clínica de surdez perdurou e ainda hoje permanece totalmente vinculada à exigência de “cura”. Essa visão interferiu efetivamente na formação da representação que se tem do Surdo e na constituição de sua própria subjetividade. Muitos Surdos incorporaram uma concepção de surdez como algo estigmatizante, que precisa ser negado, amenizado ou erradicado para garantir sua inserção plena e digna na sociedade. Por isso, ainda hoje se constata alguns Surdos que assumem uma postura totalmente alienada em relação à sua condição de surdez.

Esse comportamento é resultado do que Castoriadis (1999 *apud* THOMA, 2005, p. 124) conceitua como imaginário social: “[...] a união de símbolos a determinados significados impostos, criados, legitimados, sancionados socialmente: dá-se a um objeto o sentido que se deseja, fazendo valer os interesses de quem comanda.” Associado ao imaginário social podemos relacionar todos os estigmas que permearam a construção dessa representação de Surdo na sociedade.

Segundo Skliar (1997, p. 109), pode-se fazer referência a dois marcantes momentos na educação dos Surdos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII (18) até a primeira metade do século XIX (19), quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias de predomínio absoluto de uma única ‘equação’ segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

Várias experiências aleatórias de educação de Surdos foram implementadas durante muito tempo, todas com o objetivo explícito ou implícito de oralizá-los. No primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos (como eram denominados na época), em Paris, 1878, definiu-se como melhor método para educação de Surdos, a combinação entre leitura labial e gestos (SOARES, 2005). Em 1880, no Congresso Internacional de Educadores Surdos, em Milão, Alexander Graham Bell defende o método oralista como oficial de ensino para crianças surdas que foi aprovado quase que por unanimidade (THOMA, 2006 *apud* THOMA; LOPES, 2006).

Esse acordo internacional influenciou diretamente na visão que se tinha de surdez e na educação que se oferecia ao Surdo. A partir de então, todas as práticas e experiências educacionais com os sujeitos surdos adotavam uma metodologia voltada para sua oralização, respaldada na crença de que o Surdo era um potencial ouvinte. Permanece a visão medicalista que influencia particularmente nesse processo de educação do Surdo, totalmente vinculado e dominado ao modelo ouvintista.

Jokinen (2009) classifica em três as fases da educação proposta aos Surdos. A primeira, que ainda hoje vigora em algumas instituições e inspira alguns profissionais (principalmente fonoaudiólogos), traduz-se em uma visão médica da surdez, na qual a língua de sinais é expressamente proibida e a surdez vista como fenômeno negativo (fase oral); a segunda, fase de comunicação total ou bimodal, valoriza o uso da oralidade e dos sinais concomitantemente para

efetivar a comunicação; e a terceira fase, bilíngue, surgida pela exigência de pais de crianças surdas, reconhece a língua de sinais como língua de ensino e disciplina acadêmica e o multilinguismo<sup>4</sup> e multiculturalismo<sup>5</sup> se tornam mais aceitos.

De certa forma, o oralismo foi como um retrocesso que marcou muito a vida de inúmeros surdos, haja vista que, anteriormente, eles podiam comunicar-se livremente na língua de sinais. Quadros (1997) considera que o oralismo é uma determinação de uma maioria linguística sobre uma minoria surda, desconsiderando sua cultura e comunidade, o que pode afetar significativamente a construção da identidade desse sujeito. Quanto ao bimodalismo, a autora afirma ser inadequado, visto que o uso concomitante de ambas as línguas (língua de sinais e o português) termina por desestruturar as duas.

Em relação ao bilinguismo, a autora garante que os estudos constatam que é o método de educação mais viável para o ensino de crianças surdas, já que ele parte do pressuposto de que a língua de sinais é sua língua natural, e a língua portuguesa uma segunda língua necessária. Mas, acrescenta que uma proposta puramente bilíngue não é o ideal, pois é necessário respeitar a biculturalidade do sujeito surdo, que facilita o acesso à comunidade ouvinte e, ao mesmo tempo, faz com que ele se reconheça como pertencente a uma comunidade surda.

Para fundamentar essa afirmação, Quadros (1997) faz referência a algumas justificativas apresentadas por Duffy (1987, p. 40) sobre a impossibilidade de instituição imediata de uma proposta bilíngue-bicultural, visto que demanda desafios educacionais a serem superados, tais como:

a) 90% ou mais dos profissionais que trabalham com os surdos são ouvintes, muitos desses não reconhecem ou aceitam a língua de sinais como uma língua natural; b) as pessoas surdas fazem parte de um grupo minoritário maior: a comunidade dos deficientes. Tradicionalmente grupos de deficientes são considerados como necessitando de reabilitação a ser provida por profissionais especializados; c) existe, entre educadores e pais, medo de que, se for permitido, às crianças surdas o acesso à sua cultura e linguagem, *elas estarão perdidas para sempre no “mundo dos surdos”*; d) se as escolas reconhecessem a comunidade de surdos como um grupo minoritário legítimo, elas logo seriam forçadas a admitir que não sabem nada sobre esse grupo. Diante disso, as instituições teriam que reconhecer que as pessoas surdas poderiam ajudar-se

---

<sup>4</sup> Ato de usar, ou promover o uso de vários idiomas, seja por um falante individual ou por uma comunidade de falantes.” Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Multilinguismo>

<sup>5</sup> Diversidade de formas de vida existentes nas sociedades contemporâneas.  
Fonte: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/107.html>

muito mais do que os ouvintes podem fazê-lo (Woodward, 1982); e) programas de formação de professores não requerem fluência na língua de sinais; f) os pais, após tomarem conhecimento da surdez de seu filho, não são adequadamente informados sobre as implicações lingüísticas e culturais desse fato; g) os professores surdos são discriminados nas oportunidades de empregos oferecidas pelas escolas.

Há que se reconhecer que esses são motivos totalmente reais e difíceis de serem eliminados, haja vista que exige um esforço concentrado das pessoas e instituições competentes para a efetivação de uma educação bilíngüe para os Surdos que realmente corresponda às suas necessidades bilíngües.

Duffy (1987, p. 41) sugere estratégias de ação para a implementação da proposta bilíngüe que a seu ver seriam necessárias para dar maior celeridade ao processo:

(a) a contratação de professores surdos no quadro funcional da escola; (b) programas de ensino de língua de sinais para os alunos, pais e profissionais integrantes da escola; (c) reuniões sistemáticas com a presença de pessoas surdas para discutir concepções individuais e sociais de deficiência, de surdez, de língua de sinais, de comunidade surda; (d) cursos na área da lingüística, especialmente para os professores de línguas; (e) cursos para a formação dos professores na área pedagógica; (f) programas diferenciados para alunos que já freqüentam a escola há muitos anos e para alunos novos que chegam à escola no período de implementação da proposta e (g) programas específicos para o atendimento de pais e alunos.

O que se percebe, no entanto, é que o único compromisso era com a linguagem, não transparecia em nenhum dos acordos ou experiências educativas a preocupação com a instrução dos Surdos. Soares (2005, p. 112) apresenta um parecer do Dr. Tobias Leite, em 1884, que retrata a visão que se tinha na época da capacidade intelectual do Surdo:

O fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras. Seja porque ao desenvolvimento de suas facultades intellectuaes falte o sentido que concorre com o maior contingente para a educação social do homem – a audição; seja porque a surdo-mudez é mais freqüente nas classes desprovidas de meio de fortuna, o facto é que poucos têm-se tornado notáveis nas letras.

A esta razão geral accresce outra especial ao Brasil, e é que a quase totalidade dos surdos-mudos brasileiros são filhos de pequenos lavradores, que vivem disseminados pelo vasto interior do paíz, ou de pobres operários das cidades, que carecem cedo do auxilio de seus filhos para a manutenção da família. Parece-me, pois mais conveniente que, ao menos por ora, a instrução do surdo-mudo brasileiro se limite à primária, como a têm definido os últimos progressos da

instrução publica. Aos que se distinguirem na instrução primaria, quizerem e poderem, não faltarão meios de prosseguir nos estudos.

Nessa esteira, Lobo (2008) faz uma retrospectiva sobre a visão excessivamente pejorativa que se tinha do Surdo até o início do século XX. Em seus estudos sobre a deficiência, a autora descobriu que os anticonsaguinistas classificavam os Surdos na classe dos portadores de “depressões nervosas”, sendo comparados ao idiota e ao imbecil (termos técnicos da época) por não apresentarem a seu ver uma linguagem concatenada. A esse respeito, Lobo (2008, p.416) cita uma passagem escrita por Tobias Rabello Leite em *Compêndio para o ensino dos surdos-mudos* (1881, p. VIII-IX):

“O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado”. E acrescenta: “Além destes sinais há um que lhe é peculiar: certo ruído ou espécie de gemido que inconscientemente deixa ouvir quando come ou faz qualquer coisa que lhe cause satisfação. [...] as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm inteligência suficiente para as letras”. Quanto ao surdo-mudo acidental, “mesmo que lhe acometa o estrabismo e a hemiplegia mais ou menos sensível, facilmente se reconhece pela face, sucessivamente ora corada, ou pálida, pelos olhos vivos, o olhar rápido e móvel, fisionomia alegre, curiosidade excessiva, caráter suscetível e nimiamente violento.

Logo em seguida, a autora faz uma breve exposição sobre um trecho da tese *Consanguinidade e surdo-mudez*, em que Avelino Senna de Oliveira reconhece, entre os “surdos-mudos”, níveis variados de inteligência, que atribui à dificuldade que o Surdo tem de acesso à sua língua. Lobo percebe uma contradição, quando esse autor afirma que:

“O surdo-mudo não é somente uma criança a instruir, é um ser moralmente incompleto; sua inteligência não é mais desenvolvida que a de uma criança de 3 anos; todas as suas faculdades são entorpecidas, nenhum hábito de obediência tem contraído, não ignora somente as formas de linguagem, é estranho a maior parte de idéias; ensinar-lhe a ler é ensinar-lhe a pensar”. Mesmo adquirindo instrução, é um inconstante – “instruído unicamente pelos olhos, sua curiosidade natural o leva a desejar ver muitos objetos vivos, resultando disso grande propensão à vida nômade” (p. 60). Comparado ao cego de nascimento, cujo desenvolvimento “é infinitamente menos embaraçado que o do surdo-mudo [...], mais dócil, de natureza mais serena e de humor constante”, o surdo-mudo é “de pouca capacidade [...], indócil, muitas vezes rebelde e violento (LOBO, 2008, p. 417).

Nessa mesma linha de pensamento, Lobo (2008) traz um trecho de *Os cegos e os surdos e meios infalíveis de restabelecer, fortificar e conservar a vista e o ouvir em bom estado até a idade avançada*, de Ramaugé, que atesta: “O gênio dos surdos é algumas vezes detestável, não mostram afabilidade a pessoa alguma, nem ao seu médico, nem à esposa, nem aos filhos, nem aos amigos e não fazem outra coisa mais do que atormentar as pessoas que procuram agradar-lhes. [...]” (LOBO, 2008, p. 417).

São preconceitos declarados e arraigados que contribuíram profundamente para a instalação da imagem que se tem hoje do sujeito surdo e que muito contribuiu para o tipo de educação e tratamento que lhe foram “ofertados” como se fossem benesses.

Essa postura será revista, posteriormente, com a derrocada da nobreza pela Revolução Francesa, que deu fim à concepção do ócio como status e a comprovação da inteligência do sujeito surdo, surgindo a necessidade de, além de capacitá-lo para o uso da língua, prepará-lo para o trabalho a fim de livrá-lo do ócio. Seria um trabalho de acordo com as expectativas que se tinha na época em relação à capacidade intelectual do Surdo (SOARES, 2005).

Desse período até hoje as experiências educacionais com o sujeito surdo foram sendo efetivadas nessa perspectiva e modelo, percebendo-se poucas alterações significativas no que tange à concepção de surdez e ao tipo de educação a ser viabilizada ao indivíduo possuidor dessa limitação, haja vista o atendimento que é feito ao Surdo, nas escolas e no acompanhamento fonoaudiológico. A perspectiva prioritária é a sua oralização, pois se entende que somente por meio dessa faculdade o Surdo poderá evoluir satisfatoriamente.

Difícil entender a insistência em um método comprovadamente ineficaz e, prejudicial ao sujeito surdo que vê sua língua desvalorizada e forçado a fazer uso de outra que não lhe é, principalmente na modalidade oral, compreensível. No documento, “Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica (BRASIL, 2007, p. 57), consta que no Brasil, a maior parte dos Surdos que foram expostos ao “processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal”. Acrescenta, que em “todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série, além de defasagens em outras áreas”.

Os países foram, aos poucos, instituindo novas abordagens, abrindo espaço para a criação de uma língua de sinais, possibilitando a instituição do bilinguismo, que favoreceria ao Surdo a comunicação com seus pares e os ouvintes. No Brasil, mudanças sensíveis também foram sendo

efetivadas. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 4024/61, em seus artigos 88 e 89, preconiza:

Art. 88 – A educação de excepcionais, embora especializada, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Tõda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá, por parte do Estado, tratamento especial através de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Permanece, assim, a prática de uma educação voltada para uma proposta integradora, assistencialista, na qual o Surdo continua a ser visto como deficiente, excepcional, sujeito à caridade do outro e da necessidade de enquadramento na sociedade. Os próprios termos utilizados (excepcional, integrá-lo) retratam a postura adotada naquela época em relação à surdez e às pessoas que a possuíam. A proposta de integração instalou-se e permeou todas as ações planejadas e efetivadas durante muito tempo. Skliar (1998a *apud* STROBEL, 2009, p. 101) resume esse período, afirmando que:

Foram mais de cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; Instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quando pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto das diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Das propostas integrativas às práticas inclusivas: Paradigma da institucionalização do século XVIII em diante, Paradigma de Serviços do Século XX (Período de Integração), Políticas de Inclusão no século XXI. Mudam-se os discursos e as práticas se perpetuam. Werneck (1997 *apud* CORREIA LIMA, 2005) assegura que a normalização continua sendo o principal objetivo quando se discute integração/inclusão. A diferença, no que trata do discurso, é que a integração impunha à pessoa com deficiência adaptar-se à escola, acompanhando a dinâmica e o conteúdo didático, enquanto que a inclusão apregoa que é a escola que precisa ajustar-se às especificidades e necessidades do aluno, garantindo a aprendizagem efetiva e prazerosa.

Na realidade, o que se vê é a pessoa com deficiência ter que assimilar formas práticas e eficientes de viver e conviver em uma sociedade que isola e discrimina os diferentes. Por diversas vezes, inclusive, nega sua identidade no intuito de ser melhor aceita e “incluída” nos espaços sociais e educacionais. De acordo com Sasaki (1997, p.35):

No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia.

Somente com a discussão sobre inclusão é que foram abolidas algumas das práticas integradoras implementadas para a inserção do sujeito surdo na sociedade. No entanto, ainda hoje, é possível verificar ações que apenas promovem a integração do Surdo sem incluí-lo de fato, como se tem constatado no caso da maioria das deficiências.

Uma das comprovações de que a proposta de integração ainda é presente, consiste no tratamento que se tem dispensado a LIBRAS. Wrigley (1996 *apud* LOPES, 2007) aponta a instituição da língua de sinais como sistema linguístico pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, somente em 1984, o que reflete o descaso e discriminação com essa língua, fato que se comprova até os dias de hoje, com a instituição da LIBRAS como 1ª Língua dos Surdos, somente em 2002, através da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, quando mesmo assim, não é conhecida e utilizada por todos os Surdos e, especialmente, pela família ouvinte, considerando que muitas famílias ainda não demonstram interesse em utilizar essa língua como prioridade para garantir a comunicação com seus filhos, conforme depoimentos de sujeitos surdos neste estudo e outros apresentados por autores como Skliar (2005), Longman (2007), Strobel (2009), entre outros.

Qual a justificativa para o que se poderia, desavisadamente, classificar como negligência? O que existe por trás desse “desinteresse”? Não seriam os preconceitos que cercam o uso da língua? Poderia residir na dificuldade que os Ouvintes têm de aquisição de uma língua espaço-visual? São questionamentos que, respondidos, talvez pudessem, senão solucionar a

problemática, ao menos minorar seus efeitos negativos, possibilitando alternativas viáveis de amenização.

Anterior a essa conquista, cita-se a Declaração de Salamanca, junho de 1994, que é apontada como um marco no debate em relação à educação inclusiva. O documento apresenta com clareza a educação inclusiva estendida a todas as crianças e pessoas que se encontram, de alguma forma, alijadas da escola e da sociedade. Entretanto, distorções foram promovidas no sentido de limitar a política de inclusão à educação especial. Bueno (2008, p. 50) apresenta um recorte representativo dessas alterações, questionando a ausência de conotação ideológica, quando se entende que, no Brasil, as distorções foram realizadas devido a um descompromisso político, econômico, social e educacional quanto à implantação da inclusão:

Vou me prender somente a dois trechos da Declaração que exemplificam um tipo de distorção que não me parece meramente casual.

[...]

[...] instamos [...] aos governos a defender o enfoque da escolarização integradora e apoiar programas de ensino que facilitem a educação de alunos e alunas com necessidades educativas especiais. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 11)

A tradução atualmente disponível na sua versão eletrônica é a seguinte:

[...] congregamos [...] os governos a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais.

Souza e Góes (2009, p. 171) expõem uma crítica sobre o governo que, ao mesmo tempo em que faz menção à Declaração de Salamanca ao defender a agilidade no processo de instituição da inclusão de Cegos, Surdos, Ouvintes, pobres e ricos na escola regular, não faz referência ao Artigo 19, desse mesmo documento, onde se preceitua que as políticas educacionais devem considerar diferenças e situações individuais, entre elas, a linguagem de sinais, que deveria ser reconhecida e ter facilitado seu acesso, devendo a educação dos Surdos e das pessoas Surdas/cegas, “ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais em escolas regulares”.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e *provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham*

*acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou em classes especiais em escolas regulares. (grifo nosso)*

Mais uma vez constata-se que a promulgação de leis e documentos não garante a alteração na visão que se tem do sujeito surdo. Exclusivamente com a adoção de ações positivas será possível uma mudança significativa na relação estabelecida com esse sujeito e a garantia de sua admissão verdadeiramente inclusiva na sociedade. Esses instrumentos devem refletir e/ou estimular uma nova postura frente a esses indivíduos, proporcionando-lhes uma vivência digna em uma sociedade que se intitula inclusiva.

Strobel (2009, p. 111), com base em sua experiência e estudos surdos, questiona a efetividade de uma lei que não é executada em sua essência. A autora expressa certa insatisfação com a forma como está sendo procedida a inclusão forçada do sujeito surdo na escola regular, despreparada para recebê-lo.

Foi aprovada uma lei; só que, em que constava esta lei? Permitir aos sujeitos surdos o acesso ao ensino regular; mas onde estavam os professores preparados? Qual era a infra-estrutura das portas que eram abertas ao povo surdo nas escolas? O problema é que essas escolas ainda não respeitam essa advertência e continuam tratando os sujeitos surdos como os demais alunos.

Strobel ancora-se, ainda, no pensamento de Skliar (1998a *apud* STROBEL, 2009, p. 113) que reforça essa afirmação, através da constatação em depoimentos colhidos com alunos surdos, onde assevera que: “os depoimentos de alunos surdos que passaram pelo ensino regular sem uma metodologia específica mostram como eles se sentem estrangeiros e marginalizados nessa situação [...]”. Situação claramente visível e constatada por estudiosos da história da educação de Surdos, tais como Sá (1999; 2002), Perlin (1998; 2005), entre outros.

É exatamente essa marginalização que resulta no fracasso e evasão escolar de um número considerável de Surdos, que não resistem ao isolamento e à imagem de estrangeiro que assumem forçosamente devido à negação da língua e conseqüente incomunicabilidade com os Ouvintes, incluindo-se aqui professores, que quando não dominam a língua de sinais, negam a presença do sujeito surdo em sala de aula, colaborando, assim, para seu ostracismo social.

Esse isolamento social influencia diretamente no desempenho acadêmico do sujeito surdo levando-o ao fracasso escolar, que é, de acordo com os estudos de Skliar (2005, p. 19) divergentemente representado pelo Surdo e pelos professores que vivenciam a experiência de sala de aula com ele.

O olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo as nossas pesquisas, se refere, sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos. Os professores ouvintes, por sua vez, falam mais acerca da própria formação e da perda significativa de seu papel como educadores. Em outras palavras, as interpretações e representações do fracasso constituem sistemas divergentes.

A divergência no modo de ver e sentir o fenômeno confirma a teoria de González-Rey sobre a forma como a subjetividade do sujeito é constituída a partir dos sentidos subjetivos que elabora nas diversas instituições sociais em que se integra e nas diversas experiências vivenciadas. Nesse sentir-se afetado é que os Surdos têm, historicamente, reagido e buscado soluções para os conflitos que se estabelecem em suas experiências familiares, escolares e sociais. Strobel (2009, p. 119), pesquisadora surda que realiza pesquisas e estudos sobre a história e educação dos sujeitos surdos, é enfática ao se referir aos sofrimentos causados aos Surdos nesse processo de “in(ex)clusão” forçado e insipiente.

Matutando sobre essas propostas da in(ex)clusão para o povo surdo, já se passaram muitos anos de humilhações e de sofrimentos nos quais os sujeitos surdos choraram para que, em seguida, erguessem a cabeça com orgulho de suas identidades, indo às suas lutas pela inclusão de verdade. Os povos surdos, hoje mais abertos culturalmente, não se submetem mais e gritam alto: “chega de mania de normalização, de reabilitação” porque eles; estão mais conscientes lá, de onde eram sempre tomadas as decisões por eles e para eles; os povos surdos unicamente querem uma escola que lhes permita aprender e não fingir que sabem!

Paradoxalmente, a escola que expulsa é a mesma que se apresenta como um instrumento de reação e subversão da ordem social vigente em relação ao tratamento dispensado ao sujeito surdo até hoje. A inclusão como tem sido processada revolta aos Surdos por não levar em consideração o que ele próprio tem, continuamente, registrado como necessário e indispensável para sua evolução acadêmica e social. Nessa linha de pensamento é que Dorziat (2009, p. 32), cita Snyders (1981:106) quando afirma que: “a escola é simultaneamente a reprodução das

estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também é ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação”.

Inclusive, algumas atitudes e iniciativas tomadas pelo sistema educacional, ao invés de promover a inclusão e cidadania do sujeito surdo, tem provocado mais revolta devido ao caráter assistencialista e pejorativo das ações que, praticamente, nada acrescentam em termo de desenvolvimento e promoção escolar e social ao Surdo, caracterizando-se, ao final, como preconceito e discriminação. Souza e Góes (2009) reforçam garantindo que, na escola, o Surdo é tratado como Ouvinte e a professora busca meios alternativos para se comunicar com ele, negando, assim a pluralidade.

As autoras seguem expondo que a situação do professor também não é tranquila, haja vista que a ele é negada sua cidadania através de um rebaixamento de salário e transformação de sua função em mero técnico reprodutor. Além disso, faz referência a uma reportagem na Folha de São Paulo (A-8, 31/07/94), onde se afirma que o fim da reprovação e programas de assistência à criança não provocaram mudança nesse quadro, alegando que medidas tomadas pelo Governo de São Paulo, no final da década passada, foram mais efetivas com a implementação de aumento salarial do professor e revisão curricular.

Mais contundente, ainda, que Souza e Góes, Franco (2009) afirma que é difícil uma convivência sem conflitos entre alunos ditos normais com seus pares deficientes. Considera quase impossível que, professoras e professores, mal remunerados, desqualificados, convivendo com precárias condições materiais, consigam colaborar para uma escolarização digna e promotora da cidadania dos alunos com necessidades especiais. Para alcançar esse intento, no caso dos Surdos, afirma a autora, seria preciso a presença de Surdos adultos, a adoção de uma metodologia específica, assim como um currículo adaptado para suas necessidades especiais. Finaliza apontando que o “o governo insiste no modelo da inclusão pura e simples, da inclusão por contato, por osmose” (FRANCO, 2009, p. 217).

As medidas tomadas caracterizam-se como cumprimento de rituais que não “podem” ser modificados sob risco de subverter a ordem estabelecida nas instituições educacionais que o governo gerencia. Essa situação gerada para manter a ordem frustra os ideais de educação do sujeito surdo, restando suas aspirações de pleno desenvolvimento acadêmico para que possa incluir-se socialmente de forma digna junto aos seus pares ouvintes. Góes e Tartuci (2002, p. 117) definem rituais como:

Mecanismos de controle e fazem parte do funcionamento das instituições. [...] Seguir o ritual pode revelar uma resistência (forma de se fazer presente, de impor a presença) ou uma adaptação, sujeição (para sobreviver, atende-se ao que a escola exige). Pode, ainda, ser uma deliberada simulação de pertencimento, para chegar ao fim da jornada, na esperança de concluir a escolaridade. Requer esforço, concessão, mas significa domínio de uma situação a ser enfrentada. São várias as possibilidades de interpretação. O preço, de qualquer forma, é alto: os efeitos prejudiciais não se referem apenas à limitação do processo de se fazer aprendiz e leitor-escritor; estendem-se à formação da pessoa, pois essa experiência escolar está constituindo modos de significar o mundo, significar a si, construir a subjetividade, incorporar referências de identidade e assim por diante.

Dessa forma, os rituais vão interferir subjetivamente sobre o sujeito, que atribuirá a eles um sentido de acomodação ou reação, de acordo com o modo como for afetado por esses rituais. Alguns Surdos são incomodados por essas regras e normas pré-ditadas e terminam por evadir-se da escola, ou serem por ela cotidianamente discriminados por suas atitudes reivindicatórias e, por vezes, agressivas, como resultado de sua insatisfação. Outros se acomodam pretendendo inserir-se na comunidade ouvinte, no intuito de ascenderem acadêmica e socialmente, para poderem ingressar, posteriormente no mercado de trabalho altamente competitivo.

Por outro lado, Lacerda (2002) declara que, ao pedir uma escola especial que valorize sua língua e cultura, o Surdo obriga a sociedade ouvinte e ao Estado, reconhecer suas diferenças, forçando a ver nele o que é estranho.

Será preciso desprender-se de preconceitos e concepções ouvintistas arraigadas para poder “ouvir” o sujeito surdo, no sentido de compreender seus desejos e necessidades a partir da compreensão de sua subjetividade. Ninguém melhor que o próprio sujeito para elencar suas dificuldades e sugerir alternativas de superação. O Surdo é especialista nessa modalidade visto que há décadas tem feito uso de inúmeras estratégias para sobreviver em um mundo prioritariamente de Ouvintes.

Sendo assim, reúne total competência para fazer proposições eficazes e eficientes para a sua inclusão efetiva, respeitada sua cultura e valorizada sua língua, da qual poderá fazer livre uso em seu processo comunicativo. Oliveira (2009, p. 241) registra que no V Congresso Latino-americano de Educação para Surdos, em Porto Alegre/RS, 1999, em total consonância com o disposto na Declaração de Salamanca, foi organizado um documento intitulado ‘A Educação que nós surdos queremos’, no qual apresentam seus principais desejos e reivindicações, tais como:

- Toda criança surda tem o direito de aprender língua de sinais e também português e outras línguas;
- Às crianças, adolescentes e adultos surdos, deve ser assegurada educação, em todos os níveis;
- A pessoa surda tem o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de língua de sinais e da língua portuguesa, no que tange à escrita, leitura e gramática;
- A integração da pessoa surda não pela inclusão do surdo em ensino regular, recomendando que o processo seja repensado;
- O governo elabore uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos;
- A escola de surdos é necessária e deve ser um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda;
- Seja garantido ao surdo ensino adequado.

Considerando as proposições acima listadas cabe aqui concordar com Almeida (2002) quando assevera que a valorização do conhecimento, cultura e experiências das minorias poderiam contribuir significativamente para a derrocada dos rituais impostos pela ditadura do conhecimento, possibilitando a gênese de um olhar diferente, mais sensível e delicado para o diferente, quebrando as fronteiras da imposição de um conhecimento instituído e lacrado.

Finaliza-se essa seção sugerindo a discussão sobre a influência desse histórico na educação dos Surdos para a construção de sua identidade surda e sua inserção na comunidade de seus pares surdos.

Na próxima seção, uma análise fundamentada sobre as imagens produzidas sobre a surdez, que interferem diretamente nos modelos de educação adotados e no tratamento dispensado ao Surdo.

## **2.2 Surdez: deficiência ou diferença?**

Inicia-se esta seção apresentando os significados dos termos em destaque no título, na pretensão de defender a posição de surdez como diferença, haja vista a necessidade do Surdo de ser encarado como ser ativo, dinâmico, capaz.

**Deficiência:** Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), a deficiência é definida como "falta, falha, imperfeição, insuficiência".

**Diferença:** Caráter que distingue um ser de outro ser, uma coisa de outra coisa. Falta de igualdade ou de semelhança (FERREIRA, 1999).

Skliar (2005, p. 13), em seus estudos surdos, questiona as definições elaboradas para esses termos e comunga com Peter McLaren a definição de diferença como uma construção histórica e social, gerada por conflitos sociais:

[...] É possível que nas práticas discursivas sobre a surdez se originem termos que, na procura de uma conceitualização mais complexa, acabam sendo representações obscuras e enganosas. Neste sentido, “deficiência”, “diversidade” e “diferença”, constituem os melhores exemplos. Acerca disso, Bhabha (1986) articulou uma distinção fundamental entre diversidade e diferença. A “diversidade” cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo “diferença”, conforme McLaren (1995), não como um espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos.

Lopes (2007, p. 23) apresenta a proposta de se encarar a surdez pelo âmbito da diferença, extraindo da mesma o “espectro” da deficiência:

Em suma, proponho olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente. A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condições de se colocar. Quem tem surdez parte de uma condição narrada como diferenciada em relação a quem tem audição. Muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo *aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária. (grifo da autora)

Sendo adotado o termo deficiência como característica principal do Surdo, tira-se dele sua real potencialidade e se explora apenas sua dificuldade ou impossibilidade de audição. Não se pretende neste estudo apresentar o Surdo explorando o aspecto da falta, mas seu caráter de diferente. Diferente porque se comunica e se relaciona com o mundo de forma diferente do Ouvinte. É outra cultura, outra forma de ver e compreender o contexto ao seu redor. Apresentando, sobretudo, sua capacidade de se relacionar com um mundo ouvinte, sem o sentido

da audição, já que faz parte de uma cultura especialmente visual. É preciso competência para realizar tal intento, exige uma criatividade adquirida ao longo de todo um processo de adaptação a uma sociedade que cultiva uma cultura diferente da sua e que não colabora o suficiente para apoiar o exercício dessa competência.

Strobel (2009) conceitua cultura surda como a forma com que o Surdo busca compreender e modificar o mundo para poder transitar nele de acordo com suas percepções visuais, o que colabora para a definição de sua identidade e “alma” surdas.

Essa alteração na exposição da imagem do sujeito surdo é necessária, haja vista que a maioria dos Surdos não se vê como deficiente, entende que sua condição de surdez é uma limitação que impede que se comunique da mesma forma que os Ouvintes. Tem plena consciência que, dadas as condições necessárias, pode viver plenamente e realizar todas as ações efetivadas pelas pessoas que não possuem sua limitação.

Skliar (2005) faz referência aos principais direitos educacionais do Surdo, que seriam: o uso da língua de sinais como primeira língua; a convivência com seus pares e adultos surdos; a oferta de recursos para o uso de formas e funções cognitivas visuais; a inserção em uma comunidade cultural específica; e sua participação no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.

Sem essas prerrogativas necessárias à efetiva inclusão do sujeito surdo permanecerá uma proposta integrativa que somente o insere em determinados espaços e instituições que lhe concedem um espaço físico, sem direito à convivência propriamente dita na qual há troca comunicativa e de experiências de vida, acadêmicas, profissionais. Perpetuando, assim, a visão de sujeitos deficientes e incapazes, que não apresentam potencialidades suficientes para serem inseridos na comunidade majoritária de ouvintes.

Souza e Skliar (2000, p. 262) apontam o seguinte:

Sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. constituem em nossa opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica.

Nesse sentido, a construção da subjetividade implicaria diretamente no respeito à identidade e à diferença culturais. O sujeito precisa dessa validação do outro para se reconhecer

como sujeito plenamente constituído. Segundo Skliar (2003 *apud* DORZIAT, 2009, p. 20) “sem o outro não seríamos nada [...] porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo apenas travestido [...], só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos [...]”. O sujeito precisa do reflexo de sua subjetividade no outro para reconhecer atributos e características inerentes à sua personalidade. É o efeito da subjetividade social sobre a subjetividade individual: não determina, mas se entrelaça produzindo consequências em ambas.

Souza e Góes (2009, p. 183) expõem de uma forma quase poética a visão que se impôs de Surdo, que certamente influencia o modo de constituir sua subjetividade individual:

Foram constituídos *deficientes* e lembrados continuamente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de *deficientes auditivos*. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. Foram feitos deficientes quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar a outra, como se deles não se pudesse esperar nada além do ponto a que chegaram. Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. Foram feitos deficientes quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes. Foram feitos *não estúpidos*, mas pouco inteligentes, por nós ouvintes. (grifos das autoras)

Portanto, são os filhos da sociedade majoritária ouvinte que estigmatizam o Surdo, construindo para ele uma ilustração que não o representa em sua autenticidade e que pode gerar e aprofundar preconceitos há muito estabelecidos em nossa sociedade. A mudança desse conceito perpassa toda uma reestruturação social e escolar que deverá incluir o respeito ao sujeito surdo como linha principal de redimensionamento. Afinal, como assegura Sá (2005), os Surdos não querem ser chamados de “deficientes” porque sua forma de ver e conviver com o mundo é outra (visual). A autora cita um movimento, nos Estados Unidos, que luta não só por bens materiais, mas também simbólicos, que se identifica com a seguinte expressão: “os surdos não são pessoas que não ouvem, são pessoas que vêem”.

Analisando a questão da constituição dessa imagem de Surdo, Skliar (2005, p. 21) assegura que se dá desde a infância quando se pretende que as crianças tornem-se, posteriormente, adultos ouvintes.

A intenção de que as crianças surdas sejam, em um hipotético futuro, adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades surdas. Nesse jogo os surdos acabam, finalmente, sendo catalogados não apenas como não-ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos. Estes estereótipos sobre os surdos não podem ser considerados inocentes e, seguindo a concepção de Stam e Shohat (1995), contêm formas opressivas, que permitem um controle social eficaz e determinam, exatamente, uma devastação psíquica sistemática nos surdos.

É imprescindível uma alteração significativa e urgente no que tange à expectativa errônea e prejudicial que se impõe sobre o Surdo, quando se lhe faz crer que poderá em um futuro previsível adquirir ou readquirir o sentido da audição, afetando consideravelmente a sua constituição enquanto sujeito surdo. Mesmo que haja a possibilidade de reconstituição desse sentido, não há como não prejudicar a visão que o Surdo tem de si quando se vê sempre como um vir-a-ser. Essa expectativa de uma possibilidade remota compromete expressivamente sua identificação com uma identidade e comunidade surda, influenciando diretamente a composição de sua subjetividade individual.

Possibilidades remotas que, mormente, levam ao fracasso e imprimem no Surdo uma sensação de impotência e incapacidade que lhe dificultam seu pleno desempenho. Thoma (2005) acrescenta que dado o fracasso, a sociedade isenta-se da responsabilidade e a atribui ao Surdo que, a seu ver, não demonstra suficiente capacidade de aproveitar a chance tão democraticamente ofertada. A autora conclui, afirmando que esses dispositivos de controle, estão em todos os lados e que quando se apercebe já se está sendo manipulado por eles, ou seja, tendo pensamentos e ações dirigidos por eles.

Skliar (2000) apresenta três modelos que contribuiram para a caracterização da alteridade surda: 1) O modelo colonial, baseado no discurso medicalizado da deficiência e com o predomínio de práticas “ouvintistas”; 2) O modelo sócio-antropológico, que se pauta na busca da homogeneidade e na prática do bilinguismo; 3) O modelo pós-colonial, que traz a marca da diferença como característica principal do Surdo e o processo de desouvintização, como prática de respeito à peculiaridade da comunicação visual do sujeito surdo.

O autor contribui, assim, para esclarecer um posicionamento atual marcado pela necessidade de desconstruir práticas ouvintistas que negavam a identidade e cultura do sujeito surdo, impedindo-o de usar sua língua e viver de acordo com sua cultura, facilitando a compreensão e aceitação de sua característica bicultural. Todas essas representações afetaram o Surdo de forma contundente, instituindo-lhe uma marca que precisa ser revista e reformulada, haja vista seu caráter pejorativo e que não reflete as reais imagens que esse sujeito representa. Caso não sejam representados como sujeitos culturais, ocorre o que Lopes (2005, p. 114) assevera: “[...] entram no rol dos desajustados, desintegrados da sociedade ouvinte, deficientes e incapazes de se desenvolverem sem o auxílio de grupos dominantes culturalmente”.

Nesse sentido, a constituição da subjetividade do sujeito surdo dar-se-á como resultado da relação que esse sujeito estabelecerá com a subjetividade social, que reúne todas as configurações sociais das quais faz parte e que lhe afetam de maneira significativa. Para transformar a visão que se tem de Surdo há que se revisitar a história, analisando como se deu a construção dessa imagem para, desconstruindo-a, abrir a possibilidade de construir as múltiplas imagens reais e condizentes com o que realmente representa o sujeito surdo.

Lopes (2007) registra o perfil das pessoas que relacionam o Surdo com deficiência. A autora afirma que são aquelas pessoas que adotam uma posição ouvintista, associam surdez com falta, dano, prejuízo, ausência da fala (relacionada à ausência de pensamento), que acreditam em um tipo único de Surdo e que o vêem como estranho, desviante etc. Infelizmente, a sociedade não tem contribuído para essa justa inclusão do Surdo, tratando-o como “coitadinho”, “deficiente intelectual”, “engraçado”, entre outras formas pejorativas de tratamento, que remetem à visão que ela tem de Surdo. Perpetuando uma visão medicalizada, arcaica do Surdo que atrapalha, permanentemente, sua inserção social, influenciando até mesmo nas imagens que ele próprio constrói de si.

Esses preconceitos interferem diretamente na visão que se instala e se perpetua em relação ao Surdo prejudicando sua inserção escolar e social, no que tange à sua aprendizagem e desempenho na sociedade. Além de dificultar sua relação com os Ouvintes e seus próprios pares, que por não se reconhecerem como capazes podem isolar-se e evitar uma convivência social. A visão que o outro manifesta do sujeito interfere diretamente na visão que ele produz de si, possibilitando ou impossibilitando determinados comportamentos e motivando ou intimidando a tomada de certas atitudes diante da vida.

Thoma (2005) considera que o Surdo tem sido silenciado ao longo dos anos por discursos opressores que pretendem manter a hierarquia social vigente; A autora cita Michael Apple (1995, p. 86), que afirma que “vivemos em uma sociedade com vencedores e perdedores identificáveis”. Não há como negar tão fortes e justificáveis argumentos que retratam a posição forçosamente assumida pelo Surdo durante décadas e, infelizmente, até hoje.

É nesse sentido que Dorziat (2009, p. 26) argumenta que:

As adjetivações provenientes de pessoas que não entendem e não procuram entender o outro na sua inteireza geram esse tipo de discurso estereotipado que não deixa espaço para problematizar, para contextualizar situações que produzem o ser e especificamente, o ser Surdo, na nossa sociedade. São desconsideradas, assim, as circunstâncias que contribuem para a externalização de determinados comportamentos, produtos de um trajeto histórico-econômico-social e, no caso dos Surdos, também lingüístico-comunicacional.

Assim acontece porque parte da sociedade não está apta a lidar com o diferente. A diferença afasta conquanto obriga a repensar a postura diante da vida e do outro, pois, de acordo com Silva (2000, p. 97):

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em cheque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social e ao mesmo tempo é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável.

E é nesse inevitável encontro que o sujeito surdo conscientiza-se de sua diferença ou da diferença do outro. Essa percepção pode gerar diferentes conflitos, seja no campo cultural, seja no social, pois através desse encontro ele se apercebe de outro que não se comunica e nem vê o mundo sob o mesmo prisma que o seu, provocando distanciamento e, até mesmo, rejeições e competições. Teske (2005) reflete que obrigar o sujeito a demonstrar afinidade com uma cultura que não lhe pertence, traduz-se como um processo de aculturação, dominado, claro, pela cultura considerada majoritária.

O sujeito surdo busca uma forma de relacionar-se com o mundo que lhe dê segurança e em que fique evidente o seu espaço. Ele quer e precisa ser visto como igual em possibilidades e diferente em sua subjetividade, mesmo entre seus pares. É uma questão de identidade. Busca o

envolvimento com a comunidade surda para construir sua identidade, mas ao mesmo tempo preserva seu direito à diferença individual, que lhe confere autenticidade e exclusividade.

A seção a seguir expõe a forma como o sujeito surdo tem convivido com a surdez em uma sociedade onde o ouvintismo ainda prevalece.

### **2.3 A vivência da surdez em uma sociedade de ouvintes**

Vários estudos (PERLIN, 1998; SÁ, 2000; SKLIAR, 2005; STROBEL, 2009; DORZIAT, 2009) têm registrado os sentimentos de insatisfação frente ao processo dito inclusivo do Surdo em nossa sociedade. São apresentadas propostas de inclusão que não se efetivam e que, na verdade, não correspondem às reais e principais necessidades desses sujeitos. É uma pseudo-inclusão para dar conta de acordos internacionais e leis que são criadas, mas não cumpridas. Não há como se promover um processo verdadeiramente inclusivo enquanto não se levar em consideração reivindicações elaboradas pela comunidade surda, pois ela é a mais recomendada para traduzir e manifestar as reais necessidades do sujeito surdo.

Perlin (1998, p. 55) assevera que “o surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do poder ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos”. A autora afirma ainda que os alunos surdos que participaram desse processo de oralização nessa época, relatam sobre os castigos e sofrimentos impingidos nesse período. Muito sofreram os Surdos, pois foram impedidos de toda e qualquer sinalização para se comunicarem, recorrendo-se ao extremo de amarrar suas mãos para evitar qualquer movimento com elas. O uso da língua de sinais foi amplamente proibido em todos os espaços educativos e sociais de convivência do sujeito surdo, sendo ele submetido a severos castigos caso desrespeitasse a essa “orientação”. Chegou-se ao cúmulo de impedir o contato entre os Surdos, provocando sequelas até hoje, com registros de Surdos que rejeitam sua condição e língua (PERLIN, 2002).

Longman (2007), em sua pesquisa de mestrado sobre memórias de Surdos, teve acesso a vários depoimentos que comprovam as sequelas sofridas por sujeitos surdos, com a imposição do oralismo e negação da língua de sinais. É o que confirmam alguns dos depoimentos expostos pela autora em sua obra “Memórias de Surdos”:

Todas as informações que eu recebia dependiam dos meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer, sem muita preocupação com as outras crianças ou adultos que estavam à minha volta. (...) Cada dia que passava mais cenas entravam em minha cabeça. Certo dia, uma jovem sorridente apareceu e minha avó fala apontando: Shirley, olhe para ela, dê um abraço nela, ela é sua mãe. Eu pensei comigo: MÃE, que coisa mais estranha, mãe não estava nas palavras que saiam das bocas das pessoas... (SHIRLEY VILHALVA, 2001) (p. 88)

Ainda tenho vergonha de falar Libras em alguns lugares (YG2) (p. 98).

[...] mas parece que eu tinha preconceito com Libras. Parece que olhava a minha mão. Ouvinte conversava e falava... Eu perguntava... o que é isso? (aponta para a mão). É ruim com a mão. Depois eu acostumei e fiquei muito feliz. [...] amo Libras [...] Em casa, minha família, meus pais não sabem Libras. Tenho paciência porque amo minha família, mas vou tentando ter comunicação (sujeito do pré-teste) (p. 126).

Hoje, apesar de que, de certa forma, se tenha superado o oralismo como método oficial de educação do Surdo, sabe-se da exigência que ainda se faz ao Surdo de oralizar. Muitos fonoaudiólogos permanecem desenvolvendo trabalhos com essa prática. Pais e professores ouvintes são, também, em sua maior parte, adeptos dessa modalidade de ensino (LONGMAN, 2007).

Por que a insistência em algo que foi atestada falência devido à sua ineficácia? Deve estar presente nessa atitude uma acomodação. O outro é que deve ajustar-se à sociedade, não ela ao outro, principalmente se ele faz parte de uma minoria. Os ouvintes estão sempre colocados em um patamar de supremacia que os empodera ao ponto de querer determinar ao Surdo a melhor forma de viver. O Ouvinte não se coloca na posição do Surdo para entender que sua cultura é outra, sua língua é diferente, e que ele precisa delas para estabelecer sua posição dentro de uma sociedade de ouvintes.

Essa é a principal causa do insucesso da inclusão do sujeito surdo na sociedade e na escola. Não se quer incluí-lo, quer-se integrá-lo, em um processo de acomodação, quando muito de assimilação. O Surdo não é e nem deve ser considerado uma marionete que deve movimentar-se de acordo com comandos. É um sujeito livre, ativo e reflexivo, devendo ser respeitado como tal.

Como ilustração desse comportamento, Franco (2009, p. 214) reporta-se a uma campanha implementada pelo governo, em 1997:

Trazia a imagem de uma sala de aula *multicultural e inclusiva*. Protagonizada pela cantora Daniela Mercury, como professora, alunas e alunos, crianças de carne e osso, representam através da cor ou de traços físicos, tais como cabelo ou feições, a ampla miscigenação do povo brasileiro. Desta forma, a criança mulata, a negra, a oriental, a loira, estava representada na sala de aula multicultural. Também os portadores de necessidades especiais encontravam-se representados, mas de maneira bastante peculiar: nas últimas fileiras da suposta sala, *bonecos e não crianças* representavam de forma extremamente estereotipada, cegos, surdos e paráliticos. Tamanho foi o mal-estar causado por esta campanha, que a propaganda foi retirada do ar, mas deixou um lastro de preocupação e questionamento: *sobre quais bases assenta-se a proposta multicultural e inclusiva do governo?* (grifos da autora).

Em uma perspectiva colonialista (SKLIAR, 1997 *apud* LONGMAN, 2007), os Ouvintes sempre se sentiram com o direito de determinar o melhor para o Surdo, a partir de sua perspectiva, de seu referencial de mundo. Os Surdos viveram, durante muito tempo, à mercê do pensamento e das arbitrariedades dos Ouvintes, que lhes manipularam o corpo e a mente, com o pressuposto de que, em sendo o Surdo, deficiente, necessitava de caridade e alguém que pensasse e comunicasse por ele, já que não tinha essa competência. Strobel (2009) reforça essa afirmação de Skliar, garantindo que a história dos Surdos retrata relações de poder de colonizadores (Ouvintes) sobre colonizados (Surdos).

Com uma competência advinda de seus estudos sobre a história e educação dos Surdos, Skliar (2005, p. 55) expõe um fundamento sobre essa questão ao asseverar que:

O indivíduo surdo faz parte dos movimentos marginalizados. Qualquer comportamento negativo de sua parte provoca distorções e estereótipos dentro de uma situação de dominação. Esta imagem negativa constitui o que Michael Rogin chama *de mais valia simbólica*. O surdo foi acumulando estereótipos que tem reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso do poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos.

É imprescindível para a emancipação do Surdo, a autonomia no uso de sua língua, o respeito à sua cultura que, diferente da oralista dos Ouvintes, é visual. Perlin e Miranda (2003 *apud* STROBEL, 2009, p. 41) explicam com propriedade vivencial o que significa essa cultura visual que se traduz na “utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação”. Perlin e Miranda garantem que é daí que se elabora a cultura surda que compreende, ainda, a “língua de sinais, o modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”.

Por isso, em centenas de anos, os Surdos foram considerados incapazes, deficientes, coitadinhos, porque nunca se valorizou sua língua e sua cultura, formas de expressão legítima de suas subjetividades. Daí a dificuldade de um relacionamento pleno entre Surdos e Ouvintes. Não é apenas a língua diferente, mas a cultura diferente, onde há supremacia de uma sobre a outra (que se enfatize: da ouvinte sobre a surda) o que causa certo desconforto e torna difícil uma convivência democrática.

A seção seguinte traz uma discussão sobre as diferenças principais entre as culturas surda e ouvinte.

## **2.4 Surdo e Ouvinte: culturas divergentes ou convergentes?**

Conviver com o outro, com o diferente não é tarefa fácil. Exige do sujeito certo desprendimento de si para absorver o outro, compreendendo que essa absorção somente acontece quando o respeito ao outro prevalece sobre a sua necessidade de intervenção sobre ele. Intervenção no sentido de querer adequá-lo aos seus parâmetros morais, intelectuais, sociais e culturais.

Freire (1992, p. 157) resume de forma exemplar a afirmação anterior:

A multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito à diferença.

Há que se construir um novo modelo de convivência que implique em respeito às diferenças. Não se pode impor uma cultura e linguagem na perspectiva de estabelecer uma relação harmoniosa com o outro. A harmonia será conquistada quando houver o entendimento e a aceitação de que existem outras formas de viver e de comunicar, além da sua. E quando houver o reconhecimento de que é preciso superar o preconceito e a arrogância ao considerar uma cultura e linguagem com primazia em relação às outras.

Skliar (1998, p. 37) é categórico ao afirmar que:

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. “Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

Promover igualdade de condições de desenvolvimento resguardadas as diferenças. Não se pode oferecer ao Surdo as condições dadas aos Ouvintes, haja vista que suas peculiaridades são outras. Tem que se respeitar as especificidades de cada pessoa, independente de etnia, religião, sexo, cultura e classe social. O Surdo não tem como participar da sociedade da mesma forma que o Ouvinte, pois sua cultura é diferente, conseqüentemente suas atitudes diante da vida serão resultado da sua visão e forma de se relacionar com o mundo e das oportunidades que lhes são oferecidas, respeitadas suas especificidades.

Essa consciência somente será alcançada quando o Surdo for reconhecido como sujeito ativo, capaz, que apresenta uma limitação auditiva que não interfere em seu processo de aprendizagem e inserção social.

Soares (1999, p. 17) relata que:

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos, fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem.

Isso apenas confirma a preservação da inteligência do Surdo e a plena capacidade de assumir sua cidadania, inserindo-se em todos os espaços sociais dos quais precisa ou pretende fazer parte. O sujeito surdo é ciente de suas possibilidades, sabe que tem competência para realizar todas as atividades que se propuser, caso lhe sejam proporcionadas as condições necessárias. Compreende que ao ficar livre do jugo da cultura ouvicêntrica<sup>6</sup> conquistará sua liberdade e será detentor de sua identidade como sujeito surdo. A partir daí, surge a possibilidade de construir sua alteridade. Interessante constatar que a maioria dos Surdos, conforme atesta

---

<sup>6</sup> Cultura na qual não são respeitadas as “questões culturais sobre a história surda, política surda, poder surdo, prática pedagógica cultural e currículo”, tornando-se um espaço e uma sociedade de dominação.  
Fonte: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/>

Jokinen (2009), não concebe a surdez como doença ou algo do gênero, mas a relaciona à língua, comunidade, identidade surda, cultura, história, tradição, direitos linguísticos e civis, entre outros conceitos específicos de sua cultura.

Bem antes, Vygotsky (1997, p. 116) já escrevia: *“La ceguera o la sordera es un estado normal y no morboso para el niño ciego o sordo, y él siente esse defecto sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él mismo”*.

A consciência da diferença entre cultura surda e ouvinte é que efetivará a verdadeira inclusão do Surdo, pois nessa perspectiva será tratado como igual, mas resguardando suas singularidades que apontam suas potencialidades, as quais devem ser incentivadas pela sociedade ouvinte, garantindo a esse sujeito uma efetiva participação na sociedade pela conquista de seu espaço.

A próxima seção é uma elaboração teórica sobre como a identidade surda vem se construindo com base na relação que o sujeito surdo desenvolve com a vivência da surdez.

## **2.5 A construção da identidade surda**

Nessa seção pretende-se abordar uma discussão que se tem construído sobre a questão da identidade surda. A visão ouvintista negou por décadas e décadas a necessidade que o Surdo estampava, por diversas formas, de estabelecer uma identidade surda, principalmente no que tange à sua participação em uma comunidade composta por seus pares. Esse grito foi silenciado pela família (normalmente, ouvinte), pela escola e pela sociedade como um todo. Essa negação impediu ao Surdo conhecer e se envolver com pessoas que tinham as mesmas vivências, língua e cultura que as suas, afetando o seu desenvolvimento, restringindo-o ao nível permitido pelo seu colonizador ouvinte.

Essas e outras diferenças são percebidas pelo Surdo (Skliar, 2005), que, no entanto não considera sua cultura como inferior à dos Ouvintes. Na verdade o que o indigna é a forma como os outros o vêem, porque ele é ciente que suas diferenças somente o fazem ver e se relacionar de forma diferente que o Ouvinte, com as pessoas e o mundo. Pimenta (2001, p. 24), ator brasileiro surdo, assevera que:

[...] ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. Se considerarmos que os surdos não são “ouvintes com defeito”, mas pessoas

diferentes, estaremos aptos a entender que a diferença sensorial entre pessoas surdas e pessoas ouvintes gera uma visão não-limitada, não-determinística de uma pessoa ou de outra, mas uma visão diferente de mundo, um “jeito Ouvinte de ser” e um “jeito Surdo de ser”, que nos permite falar em uma cultura da visão e outra da audição.

Para a construção da identidade do sujeito surdo, conforme abordado anteriormente é imprescindível a convivência com seus pares. É nessa interrelação que ele vai construindo sua identidade, através do reconhecimento de seus limites e possibilidades, principalmente das possibilidades, às quais terá acesso pela aprendizagem e reconhecimento de sua inteligência. Como pode ser comprovado pelo depoimento de Perlin (1998, p. 54): “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual.”

É no encontro com seus pares que o Surdo reconhece sua identidade surda. Nesse momento entende que não está sozinho nessa condição. Percebe que outras pessoas também possuem sua limitação. E nesse encontro vai compreender e colaborar para que outros reconheçam que essa limitação não é paralisante. Aprende que, mesmo com a dificuldade ou impossibilidade de audição, pode criar uma nova, eficiente e eficaz forma de comunicação com o outro e com o mundo. Skliar (2005, p. 54) confirma a legitimidade do sentimento de Perlin, ao assegurar que: “o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

De acordo com Lunardi (2005 p. 163), é preciso reconhecer que “a idéia de sujeitos surdos/as que queremos expressar faz parte de um grupo de indivíduos que, como grupo, apresenta uma série de diversidades e construções que estão se dando ao longo dos tempos. Falar em surdo/a é pensar em um indivíduo multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo”.

Fernandes (2009, p. 59) resume a construção da imagem desse sujeito como uma restrição a uma dimensão biológica, erroneamente definida como “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”, edificada nas escolas sob um escudo científico, mas que deve ser vista sob uma dimensão sócio-histórico-cultural que a reconhece como diferença historicamente construída, dando assim, margem a “identidades múltiplas e multifacetadas”.

Mesmo que em uma comunidade surda não se reúnam somente Surdos, é nela que esse sujeito se reconhece enquanto tal; é quando percebe que é um cidadão que possui direitos que devem ser reivindicados e atendidos, que descobre que pode e deve posicionar-se na sociedade de

forma digna, sendo respeitado e valorizado em suas conquistas. Strobel (2006, p.42) confirma, elencando os principais sujeitos que se envolvem com a comunidade surda:

Comunidade Surda: [...] não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização. [...] Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

Quando se fala em comunidade surda se remete às pessoas que, de uma forma ou de outra, se sentem parte da história dos Surdos. Assim, se envolvem em todos os seus espaços de associação e agrupamento, buscando colaborar em suas lutas e conquistas. A inserção de Ouvintes na comunidade surda corrobora a luta dos Surdos por uma cidadania plena e uma inserção digna na sociedade. A participação deles (Ouvintes) nesses grupos favorece a mudança de visão e comportamento da sociedade em relação ao Surdo e sua identidade.

Com referência à inclusão do sujeito surdo nesse tipo de agrupamento, Perlin (1998, p. 66) afirma que essa vai se dar de acordo com o tipo de identidade que o Surdo adotar. A autora apresenta os seguintes tipos de identidade: **identidades surdas híbridas**, quando o sujeito adquire a surdez através de sequelas de um acidente, enfermidade etc. e adota a LIBRAS para se comunicar; **identidade surda de transição**, Surdos filhos de pais ouvintes que passaram por um processo de oralização, sendo bastante influenciados pela cultura de ouvintização, apesar de se identificarem mais com a identidade surda, transitam entre uma cultura e outra, **identidade surda incompleta**, Surdos que se deixam dominar por uma ideologia ouvintista dominante, na tentativa de tornar-se igual aos ouvintes e a **identidade flutuante**, “é o sujeito surdo construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades de nosso tempo, não centradas, fragmentadas”. Nesse sentido é que Hall (1997 *apud* PERLIN, 1998) estabelece conceitos para a identidade: o iluminista, associado ao homem perfeito, o sociológico, que relaciona a construção da identidade com as representações sociais, e o da modernidade tardia, que se refere às identidades como fragmentadas, afirmando que esse último é que melhor caracteriza a identidade surda.

A identificação com um desses tipos de identidade é que vai determinar o nível de participação do Surdo na comunidade surda. Ele vai envolver-se em maior ou menor intensidade conforme sua relação com a sua condição de surdez. Não somente se ela é congênita ou

adquirida, mas principalmente de acordo com a sua aceitação da mesma. Quando o Surdo administra bem o fato de possuir uma limitação auditiva identifica-se imediatamente com a comunidade surda, caso contrário não se envolve com qualquer forma de associação dos Surdos, demonstrando dificuldades de interação com seus pares.

Perlin (1998) assegura que se torna necessário desconstruir a visão de Surdo que foi instalada desde o império do oralismo para que se possa construir novas imagens desse sujeito, como Surdo e não como um potencial ouvinte. A garantia dessa transformação somente será possível quando houver a disposição de eliminar preconceitos tão amplamente arraigados durante toda a história de construção da identidade surda. Preconceitos que dificultam, ainda hoje, que se reconheça o Surdo como um sujeito inteligente, dinâmico e capaz.

Sobre a dificuldade que se tem em lidar com a diferença, Dorziat (2009, p. 30) acredita que:

A recusa da diferença transforma o sujeito em um desajustado, em uma mímica grotesca ou em uma duplicação que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego. O estereótipo é uma simplificação do múltiplo em fixo, aprisionado, que, ao negar o jogo da diferença, representa uma falsa realidade.

A desconstrução da imagem deturpada do Surdo será viabilizada, especialmente, pela sua participação na comunidade surda, na relação com seus pares, quando adquire autoconfiança e estima suficiente para se impor na sociedade de Ouvintes. Novamente pode-se fazer referência à pseudoinclusão que se tem promovido na escola e na sociedade, quando não se respeita o Surdo em suas manifestações e expressões subjetivas.

Sá (2002, p. 103) assevera que esse processo torna-se mais fácil se a inserção na comunidade ocorre ainda na infância, garantindo à criança a convivência com seus pares, sua língua e sua cultura.

[...] os processos identificatórios da criança surda, então, começam na interação com outros surdos: neste relacionamento, a criança surda pode não apenas adquirir de modo natural a língua de sinais, mas também pode assumir padrões de conduta e valores da cultura e da comunidade surda. Tendo essa possibilidade a criança pode absorver não o modelo que a sociedade ouvinte tem para os surdos, mas o que os surdos têm a respeito de si mesmos (este é o principal benefício da experiência comunitária da surdez através da vida escolar precoce: a possibilidade de construção de sua identidade).

As autoridades competentes, a sociedade e as famílias, precisam possibilitar à criança surda a convivência com seus pares, de forma a garantir-lhe uma relação saudável com sua limitação auditiva, favorecendo a construção efetiva de uma identidade surda livre de preconceitos para a formação de um cidadão autônomo e envolvido em todos os espaços sociais.

Chacon (2008, p. 316) fez uma análise procedente sobre as referências à família na LDB 9394/96 onde se constata que, apesar dos discursos sobre a importância da família para o pleno desenvolvimento do sujeito, ela se faz pouco presente no texto da referida lei.

Em uma análise mais acentuada da LDB 9394-96 sobre a família, ela é contemplada apenas nas seções II – Da Educação Infantil, no Art. – 29 em que “A educação infantil, /.../, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *complementando a ação da família e da comunidade*”. (grifo nosso), e III – Do Ensino Fundamental, no Art. 32, inciso IV – “*o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de atitudes e valores; de tolerância recíproca em que se assenta a vida social*”. (grifo nosso). Nenhuma menção é feita à família no Capítulo V – Da Educação Especial, assim como nos demais níveis e modalidades de educação.

Se comparada à Lei 5692/71, é inegável que houve um destaque maior à família, tanto no número de vezes em que a mesma foi citada, quanto na função que esta deve desempenhar, ou seja, a família se emancipou, saindo do papel de “tarefeira” para o de “parceira”, e passa a ser vista também, como “lócus” privilegiado de educação.

Da mesma forma, Souza e Góes (2009) criticam o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), de 1994, que, mesmo garantindo o direito de uso da língua de sinais pelo Surdo, somente recomenda aos pais e professores que aprendam e usem a língua. A autora questiona um direito que é concedido e ao mesmo tempo negado, pois qual a vantagem de o Surdo ser bilíngue se a escola e a família não o forem?

Mais uma vez constata-se a falácia dos discursos inclusivos. Que inclusão é essa? Que não promove o mínimo necessário, que é um canal de comunicação, em que as próprias famílias utilizam “simbolismo esotérico”<sup>7</sup> para se fazer entender com seus filhos? Strobel (2009) afiança

---

<sup>7</sup> Formas simbólicas com base nos recursos gestuais da criança surda. Conferir em BEHARES, L. E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume 2) (p. 131-148)

que o principal problema do sujeito surdo na família é essa ausência de comunicação que lhe dificulta a noção do que seja cultura surda.

Uma relação tranqüila com a condição de surdez será possível à criança e, mais tarde, ao adulto surdo se, além de poderem conviver livre e harmoniosamente com sua cultura, for oportunizado a eles, o mais breve possível, o uso de sua língua natural.

Essa é a discussão apresentada na próxima seção e subseções: uso e valorização da LIBRAS, como principal via de comunicação do Surdo.

## **2.6 LIBRAS: a língua silenciosa**

A desvalorização da LIBRAS advém de um processo histórico. A língua dos Surdos tem sido discriminada desde o início da escolarização do sujeito surdo. Ouvintistas têm sempre defendido a oralização como principal via de comunicação. Essa concepção vem perdurando até os dias atuais, quando ainda se exige do sujeito surdo que oralize, leia os lábios e busque formas alternativas de comunicação (LONGMAN, 2007).

O Congresso Internacional de Surdo Mudez, que determinou o Método Oral como o ideal para a educação do Surdo (SOARES, 2005), incentivou oralistas a defenderem que somente a fala daria ao Surdo a possibilidade de se desenvolver plenamente. Ou seja, a língua oral foi apresentada como premissa indispensável para sua inserção em uma comunidade majoritária.

Vygotsky (1997, p. 48) fez uma análise muito interessante sobre a construção da linguagem do sujeito surdo gerada por um desejo intrínseco de comunicação. Análise que, aceita e divulgada, poderia ter desfeito a imagem de sujeito apático e deficiente intelectual amplamente conhecida e instituída até hoje.

*El niño sordomudo es como si estuviese separado del mundo, desconectado de todos los vínculos sociales. En él no encontramos un instinto social disminuido sino aumentado, voluntad para la vida social, ansias de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje es inversamente proporcional a su capacidad física de hablar. Puede parecer paradójico, pero el niño sordo desea hablar más que el normal, y tiene inclinación al habla. Nuestra enseñanza pasaba esto por alto y los sordos, sin educación alguna o a pesar de ella, desarrollan y crearon su propio lenguaje, que surgió de esa inclinación. [...]*

Oliveira (2009, p. 252) faz uma comparação entre a visão de Vygotsky e Bakhtin sobre a língua e a linguagem que considera muito semelhante. Para Vygotsky, a linguagem não se restringe a uma única forma de comunicação, estando sempre presente no sujeito e influenciando na sua percepção de mundo e de si mesmo; para Bakhtin, de forma análoga, a linguagem instaura uma mediação com o mundo e interfere na “construção da subjetividade e da consciência humana”.

Quando o Surdo terá o direito de ter acesso à sua língua natural antes de adquirir uma segunda língua? Uma língua que destoa de sua cultura e linguagem: visual. A língua portuguesa é para o Surdo o que uma língua estrangeira é para um Ouvinte brasileiro, que fala a língua portuguesa. Se a primazia da língua portuguesa é respeitada para o Ouvinte, por que o Surdo não usufrui do mesmo direito? Por que forçá-lo à aquisição de uma língua que não lhe é natural, espontânea, representativa de sua identificação surda, em primeira instância? O Surdo precisa ter acesso à língua portuguesa pela necessidade de conhecer a cultura já produzida em seu país, mas, por outro lado, tem o direito de ingresso à sua língua natural prioritariamente.

Em relação ao processo natural de aquisição da língua de sinais, Abreu (2007, p. 21), afirma que:

As línguas de sinais são línguas naturais que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. As pessoas surdas de uma determinada região encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais da mesma forma que qualquer grupo sociocultural que utiliza uma língua falada. Tais línguas são naturais porque refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da mesma forma que as línguas orais, da necessidade que os seres humanos têm de expressar idéias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas, são línguas que não derivaram das línguas orais, mas fluíram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivooral, mas o canal espaçovisual.

Línguas consideradas naturais por resultarem de um processo que Quadros e Karnopp (2004, p. 30) explicam como:

[...] uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre seus usuários.

Importante salientar que, embora somente a partir da década de 60, os estudos sobre as Línguas de Sinais tenham sido iniciados e serem reconhecidas pela Linguística, Wilcox e Wilcox (2005), afirmam que pesquisa de Stokoe comprovou que as Línguas de Sinais correspondiam a todas as exigências de uma Língua Natural no que tange ao léxico, à sintaxe e à capacidade de geração de infinitas sentenças.

Além disso, deve-se levar em consideração o que se preconiza em relação à absoluta necessidade que a criança surda tem de acesso a sua língua natural, haja vista o que afirma Sá (1999, p. 47) sobre essa questão:

O acesso precoce a LIBRAS possibilita à criança ter condições para desenvolver plenamente seu sistema cognitivo. Como crianças assimilam conhecimento através das imagens (e não pela sonorização de palavras), sua língua materna deve ser visual. O que não significa que o uso da LIBRAS seja suficiente. Os sinais devem ser um meio para que aprendam a língua portuguesa, que dará a elas acesso a um mundo majoritariamente ouvinte.

A LIBRAS precisa ser instituída de fato, como primeira língua do Surdo. Só assim haverá uma inclusão plena. Quando ele puder ser entendido, compreendido e aceito em sua forma legítima de comunicação. O fato de não ser reconhecida como essencial no desenvolvimento do Surdo caracteriza-se como um profundo desrespeito a um sujeito de direitos, conquistados a partir de constantes lutas e debates sobre a sua real situação na sociedade.

Para ilustrar essa afirmação, um depoimento de Laborrit citado por Strobel (2009, p. 37) relatando suas sensações quando descobriu a língua de sinais. Comprova todas as teorias a respeito da importância da linguagem para o desenvolvimento do ser humano e a necessidade que o Surdo tem da língua de sinais para se comunicar.

[...] A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa. A língua de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me “O sol que vem do coração”. Era um belo sinal.

Qual a justificativa para o descaso em relação à implantação da LIBRAS como principal forma de comunicação dos Surdos? E a efetivação da lei que a instituiu como primeira língua desse sujeito? Leis precisam ser aplicadas para que tenham validade. As leis são, na maioria das

vezes, resultado de lutas e anseios de um segmento que se considera desatendido ou, até mesmo, injustiçado.

Tartuci (2001) afirma que em relação à inclusão de alunos Surdos, o que se tem visto são discursos que apregoam mudanças pedagógicas, porém continuam repetindo práticas de integração que somente incluem fisicamente o aluno com surdez na escola comum, obrigando-lhe ao uso de uma língua que não domina e não lhe é natural.

Nesse sentido faz-se necessário que não somente o Surdo seja bilíngue, mas, também, a sociedade. Somente assim será dado início a uma responsável inclusão do Surdo em uma sociedade que é, prioritariamente, auditiva e oralista. A língua é uma das premissas básicas para a adoção de uma nova visão de Surdo e sua efetiva participação na sociedade de Ouvintes.

Sá (2005, p. 172) traz em seu texto “O discurso surdo: a escuta dos sinais”, um depoimento que condiz perfeitamente com a angústia do sujeito surdo em relação ao oralismo e outros métodos que não dão primazia à língua de sinais.

O surdo com Oralismo fica muito magoado, fica muito sentido, porque ele é muito autoritário...porque o surdo não conseguia desenvolver. Mesmo com a Comunicação Total o surdo não se soltou, não colocou para fora, não se desenvolveu. Para a família do surdo era bonito Comunicação Total, mas para o surdo mesmo, o melhor era a Língua de Sinais.

A declarada rejeição da sociedade e da família no tocante a LIBRAS se refere, principalmente, a sua gestualização que atrai o olhar preconceituoso e discriminador das pessoas, provocando o constrangimento do Surdo e, especialmente, da família. Esse é o foco da próxima subseção.

### **2.6.1 Sinais ou “mungangos”?**

O preconceito contra a LIBRAS tem, frequentemente, se manifestado em forma de comentários jocosos e perniciosos que apresentam essa língua como se fosse gestos e sinais soltos, desengonçados e engraçados utilizados pelos Surdos para se comunicar entre si ou com os Ouvintes. Segundo Perlin (2005), o fato de se considerar a fala e a audição como o normal para o ser humano, faz com que as pessoas vejam o Surdo como um selvagem.

Essa visão materializa-se, inicialmente, na postura de pais ouvintes de filhos surdos que não lhes possibilitam a aquisição da LIBRAS ainda na infância, comunicando-se com eles a partir do uso de gestos e sinais que os Surdos criam aleatoriamente para estabelecerem uma via de comunicação. A rejeição a essa “gestualização” dá-se pela marca que ela imprime, pois é através dela que a diferença é manifesta.

A maioria das crianças surdas só vai estabelecer contato com a LIBRAS quando entra na escola (LONGMAN, 2007). Nesse momento ela entende que existe uma linguagem surda e que pode comunicar-se por meio dela. É um momento de descoberta e aceitação de sua condição. Fato que, também, abre a possibilidade de extinguir uma angústia latente pela falta de aproximação com o outro que não se comunica da mesma forma. O Surdo reconhece, assim, sua diferença e inicia um processo de aprendizagem de uma linguagem que satisfaz, plenamente, sua necessidade de comunicação e relação com seus pares e, ao menos, minimamente, com os ouvintes.

Infelizmente, mesmo utilizando uma língua padronizada, legalizada, não consegue interagir com todas as pessoas. Porque o outro, o Ouvinte, não conhece a língua de sinais. A própria família do sujeito surdo não tem total domínio. Consequentemente, o preconceito permanece e se manifesta no olhar, no sorriso, na imitação gratuita dos sinais. O interesse que se percebe, recentemente, pela aprendizagem da LIBRAS refere-se a um interesse pessoal por uma função que tem um campo de trabalho garantido e em crescimento: instrutor e intérprete de LIBRAS, pois conforme exigência da Lei 10.436/2002, haverá a obrigatoriedade desse profissional em vários espaços públicos e sociais.

A sociedade não evoluiu ao ponto de reconhecer a riqueza da língua de sinais. Lacerda (2002) afirma que há muito tempo atrás, desde Sócrates, já se suspeitava que a fala fosse prescindível para a evolução da sociedade. “Entre os modernos, Itard (1842), Bell (1883, p. 141), e Whitney (mencionado por Saussure, 1995) já haviam considerado que seres humanos poderiam constituir sociedades a partir de intercâmbios exclusivamente realizados em gestos”.

Então, por que ainda hoje perdura essa visão simplista e preconceituosa da linguagem surda? Por que não admitir que a LIBRAS é uma forma legítima de comunicação, haja vista que a Legislação já o fez? O que falta para que lhe seja dado o respaldo necessário para seu uso? É somente uma questão de política. Respeita-se e se aprende outras línguas, mas no que se refere a LIBRAS, que foi instituída como 1ª Língua dos Surdos não se assume o mesmo posicionamento.

Poucos Ouvintes dominam a LIBRAS a ponto de estabelecer um diálogo coerente com o sujeito surdo.

Sacks (1998) afirma que o fato do indivíduo ser surdo ou nascer surdo, permite a ele possibilidades lingüísticas, intelectuais e culturais que os Ouvintes, não têm competência nem mesmo para imaginar. Assegura que por não ser expostos a essa privação ou desafio lingüístico, os Ouvintes não desenvolvem a capacidade de criar uma nova língua.

Essa foi a premissa de que se valeram os Surdos para comprovar sua inteligência e não deficiência intelectual. Somente alguém que possuísse tamanha criatividade poderia elaborar uma língua tão complexa e competente. Mas, por outro lado, em uma sociedade excludente e preconceituosa que não aceita o diferente, esse mesmo sujeito é visto como um desajustado, que faz uso de uma “mímica grotesca” (DORZIAT, 2009, p. 30) para se comunicar.

“Mímica grotesca”: expressão que resume o preconceito sofrido pela língua de sinais, que ainda não é respeitada como língua, é vista como um conjunto de sinais, gestos e expressões faciais engraçados que foram criados para que o Surdo pudesse comunicar-se minimamente.

Em um dos depoimentos registrados pela pesquisadora Longman (2007, p. 89), chama atenção especial um, em que o sujeito surdo faz referência ao discurso ouvinte sobre a LIBRAS: “A Libras é feia... é a língua dos macacos... não fala porque é preguiçoso... todos os surdos são teimosos... todos os surdos são agressivos... todos os surdos não sabem ler e escrever”.

Até quando a LIBRAS será vista sob esse ângulo? Quando será dado a ela seu conquistado e merecido status de língua instituída e regularizada? Talvez quando os Ouvintes se dispuserem a aprendê-la, em respeito ao Surdo, e a utilizarem para interagir com eles, buscando colaborar para sua real inclusão, que não se resume na aprendizagem e uso da LIBRAS, mas que começa por ela.

Enquanto isso, verificam-se situações paradoxais como as expostas por Behares (2009, p. 137-138) e Strobel (2009, p. 51) em “Línguas e identificações: as crianças surdas entre o ‘sim’ e o ‘não’” e “As imagens do outro sobre a cultura surda”, respectivamente.

[...] As crianças surdas têm um acesso limitado ou nulo à fala da mãe, e *inventam* com elas formas simbólicas com base nos seus recursos gestuais. Tervoort (1961) utilizou um termo muito adequado para se referir a estas formas simbólicas: *simbolismo esotérico*. [...] ... Pereira (1989) atribui a gênese destes simbolismos à própria interação da criança com a mãe e aos modos de interpretação maternos que conferem significados aos gestos da criança.

Outro artefato cultural lingüístico interessante é o sistema de escrita para escrever a língua de sinais que estão difundindo. Este sistema é conhecido pelo nome de Sign Writing (SW) e foi um fato histórico importante para o povo surdo, pois, outrora, diziam que a língua desse povo era ágrafa.

São fatos díspares que marcam a cultura surda e que contribuem para sua evolução ou retrocesso. Há que se entender o caráter imprescindível da LIBRAS para o sujeito surdo e sua identificação com sua cultura e comunidade surda. Na subseção a seguir serão apresentados fundamentos que comprovam a absoluta prioridade da língua de sinais no desenvolvimento pleno e saudável do Surdo.

### **2.6.2 LIBRAS: porta de entrada para a comunidade surda**

O Surdo só se reconhece enquanto Surdo quando encontra seus pares e com eles troca experiências. Sua identidade aflora e ele se reconhece enquanto sujeito, e um sujeito Surdo. Esse reconhecimento, ao invés de causar constrangimentos e sofrimentos, normalmente se traduz em alívio, por entender que não é só, não é único, existem outros que pensam, entendem, concebem e apreendem o mundo como ele (LONGMAN, 2007).

Ele precisa dessa relação para se sentir confiante e seguro enquanto sujeito de direitos, cidadão incluído em uma comunidade que tem suas características e onde ele se sente acolhido, respeitado, entendido e valorizado em sua subjetividade individual. É para ele “uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida” (LUNARDI, 2005, p. 163).

Skliar (1997) afirma que a inserção na comunidade surda caracteriza-se pela uniformidade da língua utilizada, o sentimento de pertencimento, a aceitação da diferença, os casamentos endogâmicos, reposicionando a surdez como uma diferença e não como deficiência.

A língua apresenta-se como o principal elo de identificação entre os Surdos. Outros fatores vão contribuir para essa inserção na comunidade, mas a língua garante sua primazia nesse processo. A partir do momento em que o sujeito surdo identifica-se com sua comunidade, inicia-se um processo de construção de suas identidades. Identidades que vão depender de toda sua historicidade. Identificações que estarão diretamente relacionadas à sua percepção do ser surdo, à sua concepção de identidades surdas.

Lopes (2005, p. 117) resume com competência nesta afirmação:

Tentando pensar o sujeito surdo dentro de uma perspectiva pós-moderna, posso dizer que há múltiplas identidades surdas em construção. Elas se manifestam conforme os sujeitos são contados ou chamados a narrarem diferentes experiências e subjetividades. Acredito que todos os surdos possuem, entre outras, uma identidade surda, porém esta se apresenta de forma variada ou de acordo como estes são representados.

Enfatizando em relação à comunicação:

Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária. (LOPES, 2007, p. 23)

As comunidades surdas têm tentado, a todo custo, mesmo com discordância de alguns Surdos e vários Ouvintes, conquistar seu espaço, apesar das diferenças entre os próprios Surdos constituintes dessa mesma comunidade, pois “as trocas culturais e de poderes desiguais entre surdos [...]” contribuem, positivamente, “na organização de movimentos Surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas”. (LOPES, 1998, p.119)

Causa certo estranhamento quando se afirma que Surdos podem ser contra a formação e empoderamento das comunidades surdas, mas conforme afirma Perlin (1998), essas discordâncias se dão pelo fato de não haver um único sujeito surdo, ele é múltiplo e multifacetado como os Ouvintes, tem suas diferenças que não podem ser desprezadas, diferenças essas que são construídas pelas diferentes identidades surdas.

Daí a heterogeneidade mesmo em uma comunidade que se forma a partir de pensamentos, sentimentos, características semelhantes. São pessoas normais, diferentes em suas especificidades, historicidades, subjetividades. Skliar (1998, p. 27) explica essa diversidade dentro de uma igualdade. Afirma que os Surdos:

[...] têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cercado. Mas, não estou simplesmente mencionando o processo individual ou a individualização de identificações, como se elas fossem homogêneas, estáveis, fixas, como se a identificação entre os surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a ‘surdez os identifica’. Refiro-me, sim, a uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero etc., sejam também entendidas como “identidades

surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição.

Pretende-se somente confirmar a língua como sendo a porta de entrada para a comunidade surda. Como vai desenvolver-se o processo de identificação do Surdo, além da língua, vai depender de sua forma de se relacionar com sua condição de ser surdo. Afinal, conforme afiança Perlin (1998, p.63), é no encontro com outros Surdos que o sujeito surdo vai construir sua “identidade política surda”.

Essa afirmação confirma o entendimento de González Rey (2003) de que é na interrelação entre a subjetividade individual e a subjetividade social que o sujeito constitui-se, afetado por todas as configurações sociais em que deposita sentido. O sentido atribuído às experiências vivenciadas nessa interrelação fornecerá ao Surdo as ferramentas necessárias para estabelecer-se como cidadão efetivamente posicionado socialmente.

Por isso é imprescindível proporcionar ao Surdo contato com seus pares o mais cedo e permanentemente possível, para que nessa interação reconheça-se como sujeito surdo e possa, assim, constituir sua identidade política, por meio do envolvimento em uma comunidade que reúne seus iguais. O contato sistemático é a principal via de acesso à língua e cultura surda, que afiança ao Surdo a inclusão positiva em um espaço promotor de suas identidades surdas, elemento imperativo para a declaração de seu papel e status social.

Na próxima subseção, a relevância da instituição do sujeito surdo como principal interlocutor de suas necessidades e desejos.

### **2.6.3 Surdos: seus principais interlocutores**

“O senhor saiba: em toda vida pensei  
por mim, forro, sou nascido diferente.  
Eu sou é eu mesmo. Eu quase que nada sei.  
Mas desconfio de muita coisa”.

Riobaldo, Grande Sertão: Veredas  
Guimarães Rosa

Falar pelo outro é uma forma de excluí-lo. À medida que não se oportuniza ao sujeito surdo um meio de expressar-se, ele é alijado de seu próprio processo de desenvolvimento. Quem deliberou que esse outro precisa de interlocutor? Quem determinou quais seriam os

interlocutores? Por que a necessidade desses mediadores? Quem seria ideal para expressar as dores e alegrias do sujeito Surdo? Quem seria mais habilitado para exercer esse papel? Quem teria a capacidade de manifestar de forma mais real e espontânea seus anseios, necessidades e desejos?

Foucault (1998, p. 71) afirmava que:

O papel do intelectual não é mais o de se colocar um pouco na frente ou um pouco de lado para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso [...]. Luta não para uma “tomada de consciência”, mas para a destruição progressiva e a tomada do poder ao lado de todos aqueles que lutam por ela, e não na retaguarda, para esclarecê-los.

O sujeito surdo é que tem competência para apresentar suas principais reivindicações. De educação de qualidade, de atendimento especializado competente, de respeito às suas diferenças e, principalmente, da urgente necessidade de fazer da sua língua seu principal meio de comunicação.

Para ser válida a educação deve levar em conta o fato primordial do homem, ou seja, sua vocação ontológica, que é tornar-se sujeito, situado no tempo e no espaço, no sentido de que vive em uma época precisa, em um lugar preciso, em um contexto social e cultural precisos. O homem é um ser com raízes espaço-temporais e cabe-lhe a transformação (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 158).

Fica aqui o questionamento em relação à inclusão do indivíduo surdo: O que se entende mesmo por inclusão? O que precisaria de fato para que o Surdo se considerasse incluído? Por que não se pergunta a ele? Por que responder por ele?

Os Estudos Surdos têm demonstrado que não é tão simples (STROBEL, 2009, SÁ, 1999, SKLIAR, 2005, PERLIN, 1998, entre outros). A inclusão mais difícil tem demonstrado ser a do Surdo, especialmente pela dificuldade de comunicação. Vygotsky (1987) afirmava que somente através da linguagem o homem era capaz de se desenvolver. Como garantir o desenvolvimento do sujeito surdo se nunca lhe foi dado o direito de se expressar em sua própria língua? Se sempre foi podada sua forma de linguagem?

[...] Saímos da faculdade todos donos de nós, sabedores de técnicas, métodos para trabalho com os surdos. Ao estar frente a frente com eles, vejo algo que ninguém havia me falado antes: as mãos comunicam. Como entender aquelas mãos tão rápidas a me transmitir idéias, pensamentos e sentimentos? Um choque, sou analfabeta no mundo das mãos. Preciso me comunicar com estes que escolhi como meus parceiros profissionais, mas sei agora que não sou detentora de um saber e sim tenho que ser co-participante do processo de desenvolvimento destes indivíduos com os quais me propus trabalhar [...] (RAMOS, 2003, p. 247)

O Surdo necessita desse empoderamento para poder ser seu próprio interlocutor. Ele tem urgência em assumir o controle da própria vida. É essa a reivindicação dos Surdos: adquirir o direito de expressar seus anseios, desejos, necessidades, direitos, concepções. Seus sinais e “mungangos” é que melhor expressarão suas necessidades. É pura comunicação visual. Forte, visível, dinâmica, cativante.

Nessa esteira é que no próximo capítulo será discutido o *bullying* como um fenômeno que se apresenta como resultado de preconceito e discriminação, construídos histórica e culturalmente pela sociedade, engendrados contra sujeitos que apresentam diferenças que perturbam e provocam estranhamento.

### 3. *BULLYING*: FENÔMENO REAL

Triste época!  
É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito.

Albert Einstein

O conceito de *bullying*, suas formas de manifestação e, de forma particular, as personagens desse fenômeno são objetos de discussão neste capítulo, em que se pretende desconstruir a visão estereotipada que se tem do fenômeno e de seus protagonistas. Este capítulo apresenta uma nova visão de sujeito envolvido em um fenômeno social que a sociedade tem tratado de forma sensacionalista, tanto em relação ao fenômeno propriamente dito quanto aos envolvidos.

O *bullying* pode ser definido como uma espécie, cujo gênero é o assédio moral. No Brasil são recentes os estudos acerca do assédio moral, também intitulado de violência perversa, *mobbing* e terror psicológico. A denominação de *bullying* tem sido utilizada no Brasil para caracterizar, especificamente, as relações de desrespeito e discriminação praticadas, de forma reiterada, entre estudantes no ambiente da escola ou fora dele. O fenômeno foi estabelecido com essa denominação, no Brasil, devido à dificuldade de traduzir, apropriadamente, para o português, esse tipo de relação praticada entre alunos e alunas no âmbito da escola ou fora dela e que causa danos gravíssimos ao corpo discente.

A seção a seguir apresenta a construção do *bullying* com base em uma perspectiva histórico-cultural que explica sua gênese.

#### 3.1 *Bullying*: uma construção histórico-cultural

O *bullying* não é um fenômeno atual, nem surgiu desvinculado de quaisquer outros fenômenos. Ele origina-se de um processo de massificação e uniformização dos sujeitos, resultado de uma estrutura e conjuntura social que institui a beleza, a normalidade e os comportamentos predeterminados como regras a serem aceitas e obedecidas. O próprio termo sofreu uma padronização que intenta unificar os conceitos, definições e classificações dos comportamentos associados ao fenômeno, mesmo que, em alguns casos, isso não seja efetivado de forma tão simples. Antunes (2010) afiança que o que é apresentado como *bullying*, constitui-

se como um conjunto de sintomas oriundos da organização social, instituído e solidificado nas pessoas.

Costa Filho (2010, p. 70) faz uma retrospectiva sobre o tratamento discriminatório e violento dispensado às pessoas com deficiências em diferentes épocas e culturas, que de certo modo justifica porque, ainda hoje, em uma sociedade que se diz inclusiva, pessoas que apresentam diferenças físicas, sensoriais, intelectuais e/ou outras, são vitimizadas por esse fato social.

Na América central, os astecas ridicularizavam os “deficientes”, colocando-os numa espécie de jardim zoológico onde ficavam expostos à população como animais ou monstros. Na Grécia, ao tempo de Licurgo, as crianças eram examinadas ao nascer por um Conselho de Anciãos e, se ficasse constatada alguma deficiência física, sensorial ou mental, eram condenadas à morte, sendo atiradas do alto do monte Taigeto. Na Tábua IV da Lei das XII Tábuas, na época romana, lia-se: “que o filho nascido monstruoso seja morto imediatamente”; em virtude da referida lei, era normal as crianças deficientes serem jogadas às margens dos rios para serem mortas. Na idade contemporânea, muitas pessoas com deficiência tiveram suas vidas ceifadas por causa da política anti-semita de Hitler. Muitas foram levadas aos campos de concentração ou postas em sanatórios públicos para depois serem executadas. Até pouco tempo atrás, muitos países tinham, inclusive, políticas segregacionistas em relação às pessoas com deficiência, confiando crianças e adolescentes a escolas ou centros especiais ou abandonando-os, em razão da inexistência de serviços especializados na área da saúde e da educação.

Apesar de ser um fenômeno antigo, Silva (2010) assegura que o *bullying* sempre existiu nas escolas (há apenas uns trinta anos começou-se a estudá-lo sob um enfoque psicossocial e científico), sendo denominado da forma como hoje é reconhecido mundialmente. A autora informa, ainda, que ele só começou a ser investigado nos anos 70, na Suécia, país que sempre manifestou preocupação com a violência entre seus jovens, posteriormente, irradiando para outros países escandinavos.

Devido à identificação tardia e simplificação do fenômeno é que durante muito tempo e, ainda hoje, a discussão sobre ele não tem surtido efeito positivo na sociedade e, especialmente, nas escolas. É urgente que se reflita seriamente sobre essa questão, possibilitando, desse modo, o desvelar do tema, que abrirá a possibilidade de erradicação ou amenização de suas manifestações e sequelas.

A própria uniformização do termo colabora para que se imprima uma superficialidade à investigação, o que indica o pensamento de Antunes (2010, p. 19), ao asseverar que:

As discussões aqui permeiam as seguintes questões: a pretensão de um conceito universal, pontual e sem extensão, que se mostra vazio e tende globalmente a substituir palavras nativas que poderiam indicar, na análise de suas origens, o significado negado pelo conceito formal; as rígidas tipologias inerentes ao conceito de *bullying*, como os tipos de comportamento e os tipos de sujeitos envolvidos, que transformam aquilo que é flexível em características estáticas, negligenciando, sobretudo, o impacto dos fatores históricos e sociais; a análise rudimentar das variáveis sociais, seccionadas de sua gênese, que reconhece a mediação histórica da humanidade, mas trata o individual como imediato; o engodo da relação ideológica entre ciência e religião representado nos discursos de alguns pesquisadores; a preocupação em relação às consequências da violência à saúde dos sujeitos, que revela não uma real preocupação com o humano, mas com sua adaptação à própria ordem que os adocece; o olhar para os determinantes sociais de modo linear, não dialético; e a redução da realidade a termos operacionais, condição para a submissão do pensamento à ideologia.

Sendo assim, é extremamente danoso adotar uma visão simplista a respeito do *bullying*, haja vista que sua existência e propagação têm afetado as relações interpessoais na sociedade e o desenvolvimento saudável dos sujeitos que são por ele atingidos. A ressignificação desse termo ou, ao menos, sua regionalização facilitaria sua apropriação, obrigando o reconhecimento do fenômeno pela sociedade que insiste em desqualificar e menosprezar sua importância e efeitos.

Recorre-se novamente a Antunes (2010) para construir uma definição de *bullying*, visto que a autora transcende os conceitos instituídos pelos pesquisadores citados (“fenômeno” e “síndrome social”), entendendo que o desmascaramento do *bullying*, enquanto fenômeno ideológico, não deve negar o imperativo de sua investigação, afastando, desse modo, qualquer possibilidade de reificação<sup>8</sup> do problema.

Dessa forma, questiona se os comportamentos agressivos manifestados por crianças e adolescentes seriam “mecanismos de defesa” diretamente entrelaçados ao social, caracterizando-se como sintoma superficial e não como causa de uma “perturbação social” (ANTUNES, 2010, p. 92).

---

<sup>8</sup> “A transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas, que não se comportam de forma humana, mas de acordo com as leis do mundo das coisas. A reificação é um ‘caso especial’ de alienação, sua forma mais radical e generalizada, característica da moderna sociedade capitalista”. (p. 314) BOTTOMORE, T. (Ed.). Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1988.

Infelizmente, o que prevalece na sociedade, é uma visão maniqueísta do problema, sendo considerado por alguns como “prática diabólica” efetivada por sujeitos com tendência ao sadismo, que se comprazem com o sofrimento alheio. Não se analisa o fenômeno configurado como uma construção histórico-cultural que se manifesta obedecendo a dispositivos diretamente associados à organização e estrutura social, que de certa forma manipulam as relações sociais.

Não se pode negar que os valores que ora determinam os comportamentos sociais encontram-se em crise porque, também, assim se apresentam os sistemas sociais, culturais, econômicos e familiares que delineiam a sociedade (SILVA, 2010). É uma relação diretamente proporcional que finda por influenciar diametralmente o surgimento ou permanência de fenômenos que atingem os sujeitos, levando-os a assumir papéis que lhes conferem um estereótipo difícil de ser destruído.

A própria escola, na opinião de Bourdieu (1975, p. 20) representaria uma forma de violência doméstica, posto que se utiliza de arbitrariedades para perpetuar a dominação de um sobre o outro, através da injunção de ferramentas de controle dos comportamentos, culminando com a identificação e categorização dos sujeitos diferentes. Desse modo, o autor conclui que a discriminação seria, igualmente, uma violência, pois que afeta a “integridade moral” e a “participação simbólica e cultural na sociedade”.

No sentido de não cair em uma superficialização do fenômeno é que se passa agora a questionar o perfil formatado para cada um dos envolvidos na ocorrência de situações que envolvem o *bullying*, visando desconstruir imagens perpetuadas de sujeitos que são rotulados como mocinhos ou bandidos, desprezando suas singularidades, diferenças e subjetividades, considerando que, como asseveram Beaudoin e Taylor (2006, p. 59):

É essencial manter em mente o contexto mais amplo de uma situação, pois isso implica pensar em um metanível sobre uma perspectiva sociocultural maior (gênero, raça, *status* de classe, etc.). É crucial desconstruirmos ou examinarmos as influências culturais sobre as reações dos indivíduos a uma situação se realmente estamos tentando compreender e melhorar padrões de reação que sejam desrespeitosos. Esse processo desafia a simplificação comum dos comportamentos humanos em nossas próprias mentes, comunidades e culturas dominantes. A desconstrução oferece um espaço para a análise do contexto das vidas e dos relacionamentos dos alunos à medida que estes evoluem em determinados locais e em épocas específicas.

A primeira pesquisa acerca do assédio moral foi realizada por Heinemann, na década de 60, quando analisou o comportamento de crianças na escola. Ferreira (2004, p. 38) apresentou os resultados dessa pesquisa:

Mais tarde, na década de 60, uma pesquisa realizada pelo médico sueco Peter-Paul Heinemann analisava o comportamento de crianças reunidas em grupo, dentro do ambiente escolar. Curioso notar que os resultados de tal pesquisa foram muito parecidos com os alcançados na pesquisa de Lorenz, posto que foi reconhecida a mesma tendência dos animais nas crianças, em demonstrar hostilidade a outra criança que ‘invadissem’ seu espaço. A partir dessa pesquisa, pioneira em detectar o assédio moral nas relações humanas muitas outras surgiram, e trabalhos começaram a ser publicados, em especial relacionados à psicologia infantil.

Com isso, pode-se afirmar que o estudo do *bullying* inicia a reflexão sobre essa forma de violência que é descrita por Hirigoyen (2002, p. 65) da seguinte forma: “[...] Toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa”.

Desse modo, o *bullying* poderá ser definido como uma forma de violência praticada entre estudantes, em que uns passam a ter atitudes de intolerância, utilizando comportamentos agressivos, através de palavras, gestos, atos, escritos em geral para manifestar-se contra outros que não se encontram inseridos nos padrões considerados normais.

Em relação a essa questão, Antunes (2010, p. 180) faz uma reflexão pertinente, analisando de forma bastante aprofundada a instalação da agressividade em nossa sociedade.

Alguém ainda poderia supor que a agressividade é algo inerente a esses sujeitos e apenas seu modo de exteriorização dependeria das condições objetivas – aqui se admitiria a naturalidade da violência irracional, pois atualmente se encontra em praticamente todos os ambientes e relações humanas. O que dizer, então, da divergência entre um discurso democrático já instalado e a persistência de uma prática cotidiana de segregação? Confessadamente, os sujeitos excluem-se, xingam-se e batem-se, isso porque o outro causa um incômodo com o qual não conseguem lidar de outras maneiras. [...] O mal-estar não nasce junto com cada particular e, embora esteja ali expresso, é patente sua mediação pelas agências sociais e culturais.

Nesse sentido é que se apresenta como indispensável incluir a discussão sobre a subjetividade nesse estudo, haja vista que, como afirma Castoriadis (1999 *apud* GONZÁLEZ

REY, 2003, p. 107) “[...] o indivíduo socialmente definido tem, ao menos virtualmente, a possibilidade de ser algo diferente de sua definição social, sem nunca poder fugir inteiramente dela; portanto, ele é virtualmente uma subjetividade”. A exigência de determinados comportamentos padronizados leva os discentes à intolerância com os colegas, o que torna o ambiente da escola, lugar de violências na maioria das vezes reprimidas, também, de forma violenta. A escola não tem conseguido exercer o seu papel e a sua missão institucional de promover o processo de ensino e aprendizagem em clima de harmonia, paz e justiça, favorecendo, desse modo, os comportamentos inadequados do corpo discente.

A seguir, serão abordados os fatores que interferem para a existência do *bullying*, levando em consideração aspectos individuais e, especialmente, sociais que colaboram para a constituição e sustentação do fenômeno.

### **3.2 Padronização: fonte principal do fenômeno**

A padronização dos comportamentos e corpos instala o *bullying* na sociedade de forma perniciosa para os envolvidos que normalmente não conseguem sozinhos, adotar novas atitudes e relações.

Ramos (2006, p. 265) analisa a influência do modelo de escola que se tem para a instituição da padronização como exigência para a inclusão na sociedade, o que contraditoriamente leva à exclusão:

[...] quando se pensa na escola, se deve pensar no modelo atual de escola, extremamente excludente, palco de incivildades e violências. Os próprios especialistas em educação inclusiva afirmam que o modelo de escola que temos hoje produz a exclusão e o fracasso, não apenas de alunos com deficiência, mas também de todos aqueles que não se encaixam no padrão de aluno que a escola determinou como ideal.

Essa padronização dos corpos e comportamentos dificulta e deturpa as relações provocando distúrbios para a formação das crianças e dos adolescentes, prejudicando seu processo de singularização, que, de acordo com Guatarri (1996 *apud* GONZÁLEZ REY, 2003), caracteriza-se por seu aspecto “automodelador”, desconstruindo referências instaladas, construindo suas próprias e abolindo toda e qualquer dependência de uma subjetividade globalizada.

No ambiente da sala de aula, a violação de direitos e a desconstrução de valores têm sido cotidianos. O registro feito por várias pesquisas (SILVA, 2010, ANTUNES, 2010, FANTE, 2005) da prática reiterada da violência no contexto educacional tem gerado preocupação aos especialistas em educação, que crêem em um sistema de ensino voltado para a formação do cidadão justo e solidário.

A escola é um dos principais espaços onde ocorre a prática do *bullying*. Isso vai afetar diretamente a assiduidade e sucesso de seus protagonistas (especialmente as “vítimas”) que, devido às constantes humilhações, pressões psicológicas e constrangimentos sofridos, ausentam-se frequentemente da sala de aula, resultando em reprovações e evasão escolar. Isso sem contar com as doenças psicossomáticas a que são expostos e acometidos, que podem ser diagnosticados como desde leves sintomas até depressão profunda, síndrome do pânico e, mesmo, suicídio.

Nesse contexto de tentativa de homogeneização inserem-se as relações dos estudantes com os colegas que apresentam deficiência auditiva. O processo de inclusão educacional tem sido permeado por dificuldades de diversas ordens, em virtude da inadequação da escola para a vivência dessa proposta pedagógica. O corpo docente sente-se despreparado do ponto de vista técnico para dar conta das funções que lhe são atribuídas. O corpo administrativo aponta dificuldades materiais para a execução dos seus projetos. O corpo discente reproduz o preconceito e as atitudes de discriminação recorrentes na sociedade, agindo com violência contra os colegas que não se enquadram nos padrões estabelecidos socialmente. A comunidade apresenta-se insegura quanto aos resultados do ensino-aprendizagem tanto com os alunos tidos como “normais”, bem como com aqueles que necessitam de condições especiais.

Nesse sentido observe-se a informação de Melli (2001, p. 17):

A inclusão implica, em primeiro lugar aceitar todas as crianças como pessoas, como seres humanos únicos e diferentes entre si. As diferenças individuais existem entre todos nós e não se justifica classificar grupos de pessoas como sendo especiais, e segregá-los na escola e em outros ambientes de vida. A nosso ver, a segregação nada mais é que uma desculpa nossa para manter essas pessoas longe de nossos olhos e não lidarmos com a nossa incompetência em convivermos com as diferenças.

Face ao exposto pode-se depreender que a inclusão dos discentes com deficiência auditiva coloca-se no conjunto das situações sobre as quais a escola e seu corpo docente e administrativo necessitam orientar-se de modo a compor uma proposta pedagógica, metodológica e

administrativa que, efetivamente, promova o acesso, a permanência e o sucesso das crianças e adolescente surdas.

Conforme afirma Dorziat (2009), surge a necessidade de reformulação de um modelo homogeneizador de educação que mascara as diferenças com um discurso de globalização hegemônica enganadora.

Dorziat (2009, p.58) acrescenta, ainda, que:

[...] A superação desse estado de coisas pode estar na criação de movimentos pedagógicos que dêem enfoque à capacidade de desenvolvimento de todos, na sua diferença. Quanto aos Surdos, as demandas atuais exigem novo redimensionamento de papéis da escola, dos professores ouvintes, dos intérpretes, dos instrutores surdos. De nada adianta explicar para o surdo que ele não é inferior ao ouvinte, porque foi historicamente marcado pelo rótulo de deficiente, de anormal. É preciso assumir atitudes que façam com que eles se percebam participantes dos processos educacionais, que sintam que a escola pode se transformar em local de cidadania.

A inclusão dessas crianças e adolescentes na comunidade escolar está prevista no ordenamento jurídico brasileiro que precisa ser respeitado de forma a garantir o respeito aos direitos individuais e à dignidade da pessoa humana. A Constituição Brasileira de 88, em seu artigo 208 assegura o direito à inclusão do seguinte modo: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, inciso I, preconiza:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O mesmo diploma legal em seu artigo 54, inciso III, define: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Para garantir a efetivação desses direitos é essencial que os estabelecimentos educacionais revejam a sua organização sob todos os aspectos, visando reduzir ou até eliminar as práticas do *bullying*, cujas consequências são danosas, ao ponto de levar a uma deterioração no sistema de

ensino, o que pode resultar em prejuízos para todos os sujeitos que convivem no ambiente da escola. A prática do *bullying*, certamente, é uma das causas do processo de exclusão que vitimiza um grande contingente de crianças e jovens que terminam retirando-se das atividades escolares.

### 3.3 As várias faces do fenômeno

Fenômeno que pode atingir dimensões imprevisíveis o *bullying* instalou-se na sociedade e, comumente, é visto como uma simples brincadeira inocente de crianças e adolescentes. O que se pretende discutir neste capítulo é, precisamente, o caráter pernicioso do *bullying*, que tem prejudicado a vida pessoal, acadêmica e social de crianças e adolescentes, produzindo marcas profundas. Alves (2003, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 105) traduz, singularmente, os efeitos nefastos da existência desse fenômeno:

Há o sofrimento do corpo, em si mesmo: dores, incapacidade, limitações. Mas há a dor terrível do olhar das outras pessoas. Se não houvesse olhos, se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. “Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição: ‘Você é diferente’”.

Na concepção de Antunes (2010) não se concebe mais somente quantificar os comportamentos ou reconhecer os fatores sociais, culturais, ideológicos e individuais que promovem o fenômeno, mas torna-se imprescindível que se reflita e discuta sobre ele, para que não se incorra no risco de naturalizá-lo e considerar impossível sua erradicação.

É notória a necessidade premente de se promover uma discussão sobre essa questão, haja vista os resultados prejudiciais sofridos pelas vítimas em decorrência da vivência desse fenômeno. Enquanto não se reconhecer o *bullying* como um sintoma da decadência das relações sociais, provocadas por um declínio acelerado da sociedade no que tange a sua estrutura e relações interpessoais, não se conseguirá erradicar ou minimizar o sofrimento das pessoas que são atingidas por essa, considerada, síndrome.

Para Fonseca (1995 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 93), “toda marca ou estigma (do grego *stigma*) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o individuo se encontra”. Isto significa que de acordo com os valores e o ideário político, histórico e cultural da sociedade, relações estigmatizadoras vão sendo construídas entre os

indivíduos, nas quais se excluem e se afastam os “estranhos”, os “diferentes”, os “indesejáveis”, cuja presença “perturba” ou “ameaça” o *status quo*.

Essa reflexão não pode ser efetivada, assim, de forma superficial e mediada pelo senso comum. É preciso que se analisem todas as interfaces envolvidas, no intuito de compreender que, conforme atesta Antunes (2010, p. 50):

Mesmo que se compreendam sociedade e indivíduo como vítimas e responsáveis pelo que ocorre nas escolas, é preciso ter em mente que ao mesmo tempo que os indivíduos constituem a sociedade e a cultura, eles são por ela constituídos em seu processo de desenvolvimento e socialização. No entanto, isso não se refere ao modo de interpretar ou não os fatos sociais, mas também significa que uma atenção especial deve ser dada às próprias concepções desse olhar sobre a realidade empírica, olhar este construído por meio de processos sociais de trabalho.

Sendo assim, a discussão que se pretende sobre o *bullying* não pode e nem deve se efetivar desvinculada de uma reflexão mais aprofundada sobre a formação histórico-cultural e, até mesmo, social das relações que são estabelecidas na sociedade. O debate deve ser instituído totalmente integrado à visão global de sociedade, avaliando o caráter profundamente interdependente do fenômeno. “É possível definir (discutir, agir) sobre a violência contemporânea sem entrar na discussão sobre sociedade justa, escola justa, relações justas: direitos?” (SCHILLING, 2007, p. 7).

Uma análise independente da historicidade do problema pode conduzir a uma concepção ingênua, fragmentada e, conseqüentemente, esvaziada, visto que não remete a um conhecimento mais denso, que resultaria em uma apropriação profunda e consistente a respeito do fenômeno. Chauí (1996/1997, p. 120) consegue retratar de forma extremamente competente a postura adotada no Brasil, no que trata da abordagem que se faz à violência. Ela sugere que:

Um dos preconceitos mais arraigados em nossa sociedade é o de que o ‘povo brasileiro é pacífico e não violento por natureza’, [...]. É dessa ‘Visão do Paraíso’ que provém a imagem do Brasil como ‘país abençoado por Deus’ e do povo brasileiro como cordial, generoso, pacífico, sem preconceitos de classe, raça e credo. Diante dessa imagem, como encarar a violência real existente no país? Exatamente não a encarando, mas absorvendo-a no preconceito da não violência.

Nessa perspectiva é que foram construídas as seções seguintes, debruçando-se de forma mais aprofundada sobre o fenômeno por meio da análise de suas manifestações e sujeitos envolvidos no sentido de constituir novos conceitos e concepções despidos de preconceitos e visões simplificadas.

### **3.3.1 Sinais visíveis e invisíveis: Indicadores perceptíveis e imperceptíveis do assédio**

O *bullying* tem se apresentado, constantemente, em forma de agressões e maus-tratos físicos, como empurrões, chutes, beliscões, além de outras formas mais violentas de abuso. Essas marcas visíveis são, na maioria das vezes, escondidas ou negadas pelas “vítimas” que se constroem em serem reconhecidas como frágeis e virem expostas as suas fragilidades.

O *bullying* é um problema tão mais grave porque uma grande parcela das pessoas que são atingidas por ele prefere deixar no anonimato as agressões, provocações, abusos, por se sentirem, ora merecedoras dessas “atenções” ora constrangidas de virem expostos seus “defeitos”, suas “deficiências”. O silêncio dá-lhes a sensação de que a situação é passageira, transitória e pode ser revertida em tempo célere. Em outros casos, mesmo descrentes da pronta resolução do conflito, não expõem seu sofrimento por se sentirem ainda mais ridicularizadas, o que reforçaria a sua angústia (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006; BEANE, 2010).

O mais grave de todos os comportamentos relacionados ao *bullying* refere-se, no entanto, às atitudes que atentam contra a subjetividade do sujeito, provocando marcas profundas em sua vida, que podem ou não interferir em sua postura diante dela. São, no entanto, marcas indeléveis que acompanham o sujeito em todas as suas experiências posteriores e que podem, em muitos casos, delinear suas ações, atitudes e respostas diante de situações similares.

Por configurarem-se como violência simbólica, algumas manifestações de *bullying* reiteradamente são confundidas com brincadeiras insignificantes e sem maiores prejuízos para os sujeitos. Mas já está comprovado que essa forma de manifestação da violência torna-se uma das mais graves, porque invisível. Diversos autores (SILVA, 2010; FANTE, 2005; ANTUNES, 2010) que pesquisam sobre o *bullying* registraram a invisibilidade do fenômeno no discurso de pais, professores e gestores. Por que não vêem? Como não sentem? Isso não denota certo descaso desses personagens em relação a quem deveria ser sujeito de suas atenções? Os sintomas são invisíveis aos olhos do outro? As sequelas não são facilmente percebidas? A dor não é palpável?

A questão é que, usualmente, institui-se como violência, somente atos e comportamentos objetivos, concretos e facilmente observáveis, e não se classifica nessa categoria, situações subjetivas de agressividade e manifestações simbólicas que afetam da mesma forma sujeitos que são atingidos por elas.

Em uma apreciação mais abrangente, o *bullying* pode ser situado em uma concepção globalizada de violência que se manifestaria das mais inusitadas formas, especialmente simbólicas, o que complicaria ainda mais sua identificação, posto que o “silêncio” provoca uma invisibilidade nociva do fato. Vieira (2010, p. 123) reproduz o conceito de violência simbólica, afirmando que:

São violências e violências se manifestando, gritantes, silenciosas, silenciadas, invisíveis. Violência simbólica. Muitas vezes naturalizada por professores, pais, colegas, nas suas diversas manifestações: humilhação, menosprezo, desqualificação, rotulação e outras formas de preconceito e discriminação quanto ao traço da diferença.

A prática do *bullying* insere-se no contexto da violência simbólica que decorre do poder simbólico, assim definido por Bourdieu (1989, p.15): “O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”. Segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico apresenta-se de modo dissimulado, invisível, mas exigindo “a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exerçam”. O dominado considera natural o processo de dominação e, não se percebendo como vítima, finda por legitimar o poder simbólico e, com isso, a própria violência que sofre, internalizando, desse modo, a cultura dominante. González Rey (2003, p. 53) extrapola essa visão de Bourdieu afirmando que:

O sujeito não é um reflexo, tampouco um epifenômeno de outros processos, mas representa uma instância de ruptura geradora, capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive. Esse sujeito, sem dúvida, está subjetivamente, constituído. Constituição que em alguns casos, representa uma barreira e, em outros, um elemento facilitador de suas posições ativas.

Leme (2007, p. 50) faz uma pertinente análise sobre as diversas manifestações de violências existentes na escola que não são registradas por ela, haja vista se referirem às violências simbólicas e incivildades não reconhecidas como tal:

Por outro lado, pode ocorrer violência na escola que, pelo menos em princípio, não infringe as regras de disciplina, mas sim da moral. Este tipo de ocorrência manifesta-se de modo pouco explícito, já que pode passar totalmente despercebida aos educadores, não estando, portanto, prevista nas normas. É o caso, por exemplo, do isolamento de um aluno, ignorado pelos colegas, que não o incluem nas atividades em grupo, ou mesmo não lhe dirigem a palavra em qualquer situação. Outro exemplo é a maledicência, quando o comportamento, ou mesmo o caráter de um aluno, é questionado via boatos espalhados pelos colegas. Até onde sabemos, não há regra disciplinar na escola que interdite esse tipo de comportamento, e nem por isto deixa de causar sofrimento à vítima, que em geral sofre em silêncio. Esses comportamentos não violam regras de disciplina porque estas estipulam apenas quais comportamentos são permitidos ou não em determinadas situações, e não princípios de conduta, como justiça, manifestada no respeito ao outro em qualquer situação. Quando as regras derivam de princípios como esse, buscando equilíbrio entre direitos e deveres, tais ocorrências são raras. Todavia não é o que se observa atualmente nas escolas. As pesquisas recentes trazem dados preocupantes, pois em sua maioria encontram, no mínimo, um quinto da população estudantil queixando-se de ter sido agredida semanalmente na escola, seja por agressões indiretas como exposição ao ridículo, boatos, isolamento, roubo ou danificação de pertences, ou mais explícitas, como empurrões, insultos etc. Esses dados levam a crer que as regras de conduta, isto é, de disciplina, são elaboradas tendo em vista somente o bom funcionamento da instituição, como obediência a horários, observância a regras de comportamento em sala de aula, o silêncio etc., e não a convivência escolar e, mais grave que isso, a formação moral de futuros adultos.

A invisibilidade do fenômeno ocorre, portanto, porque não se evoluiu, ainda, ao ponto de estender a concepção de violência ao campo das subjetivas “agressões” constantemente provocadas e sofridas por sujeitos que são envolvidos por uma rede tecida socialmente que praticamente obriga as pessoas a assumirem comportamentos e atitudes pré-ditadas e estabelecidas para cada “tipo” de indivíduo. Cabe à sociedade e à escola assumirem uma visão mais crítica e aprofundada sobre o *bullying*, que culmine com seu reconhecimento e enfrentamento.

Se, como assevera Silva (2010, p. 116), o *bullying* está presente em todas as escolas, especialmente nas salas de aula, a omissão diante do fato deve-se ao desconhecimento e à atitude assumida por essas instituições diante de situações desse porte. A autora reforça que “isso pode ocorrer por desconhecimento ou por negação do fenômeno”.

Silva (2010, p. 162) acrescenta, ainda, que o enfrentamento frente a essa problemática ainda se apresenta de forma elementar e superficial, não imprimindo nenhuma alteração significativa no quadro que ora é apresentado, visto que como assegura:

A ação das escolas perante o assunto ainda está em fase embrionária. A maioria absoluta não está preparada para identificar e enfrentar a violência entre seus alunos e o corpo acadêmico. Essa situação se deve a muito desconhecimento, muita omissão, muito comodismo e uma dose considerável de negação da existência do fenômeno.

O que se pode considerar como mais grave no panorama estampado é a forma como se tem configurado esses acontecimentos, invariavelmente associados a brincadeiras de mau gosto que existem há bastante tempo e que, hoje, seriam espetacularizadas pela mídia como forma de atingir máxima audiência. Não se pode negar o efeito devastador dessa abordagem, mas se afirma o caráter verídico e nocivo do fato social que se encontra estabelecido e perpetuado na sociedade e instalado nas escolas.

Pesquisa do CEATS/FIA (2010) fundamenta essa declaração ao verificar que:

Os maus tratos entre colegas no ambiente escolar se manifestam, principalmente, na forma de agressões verbais (xingamentos, apelidos, insultos e ameaças), muitas vezes interpretadas pelos próprios alunos envolvidos como brincadeira. A partir desse dado, e com base em relatos e discursos de professores, pais e alunos das cinco regiões do País, pode-se inferir que tais tipos de agressões verbais são as formas mais comuns de manifestação do *bullying* nas escolas. (p. 44)

E ainda:

Já a segunda motivação mais frequente é “por brincadeira”. Esse dado coincide com os relatos colhidos na fase qualitativa da pesquisa, pois um dos aspectos mais significativos das falas dos alunos é que o *bullying* é muito frequentemente associado à imagem de brincadeira. [...] há, por parte dos alunos, uma frequente confusão entre brincadeira/diversão e agressão/violência. Mesmo reconhecendo os efeitos negativos, os adolescentes demonstram grande dificuldade em considerar certos maus tratos, principalmente as agressões verbais, como algo fora do padrão comum ou normal de interação entre jovens. Os discursos levam a crer que, além de ser um comportamento generalizado, colocar e receber apelido, por exemplo, é quase um ritual de inclusão no grupo. A terceira opção mais citada para a pergunta que buscava compreender o que leva um aluno à agressão é “não sei” [...]. Esse dado sugere que, em parte dos casos, a violência pode ser gratuita, aparentemente sem motivo, inclusive para quem a pratica. Responder a uma provocação, fazer uma brincadeira ou agredir sem razão aparente também são motivações apontadas por alunos que cometem maus tratos em cada região do País. (p. 56)

É essa visão deturpada e ingênua da ocorrência desses acontecimentos que tem levado a sociedade e as escolas a subestimarem o fenômeno e seus efeitos, além do desserviço prestado pelos meios de comunicação que tem tão somente alardeado os fatos como isolados, fragmentados e associados a atitudes e comportamentos solitários de sujeitos desviantes, que não representam os comportamentos padrões constituídos pela sociedade.

Dessa forma, é extremamente necessário que os olhares voltem-se para as manifestações do corpo, imperceptíveis à primeira vista, que retratam as emoções e sentimentos vivenciados pelos sujeitos que são, de certa forma, enredados por esses acontecimentos.

Lech (2007, p. 46) enfatiza que:

As ações manifestadas por meio do corpo são resultado de um conjunto complexo de aprendizagens, sentimentos e vivências. O corpo não é um objeto inerte aos sentimentos; ele é revelador, fala, grita. Tudo aquilo que foge ao alcance da palavra é imediatamente transferido para o corpo. A educação deve acontecer observando essa condição e buscando alternativas que levem ao desenvolvimento das percepções do sujeito em relação a si, ao outro e ao mundo. A partir dessa idéia surge a necessidade de que os educadores, pais ou professores, aprendam a fazer uma leitura desse corpo em movimento, desse fenômeno que é a forma de organização do sujeito no mundo. O corpo que se move é, ainda, um sujeito intencional porque se move sempre em direção a um objeto (concreto ou virtual).

Pais e profissionais precisam aprofundar seus olhares para cooperarem na identificação e enfrentamento das causas e efeitos provocados pelo *bullying* a fim de suscitarem uma alteração significativa na perspectiva de eliminação do fenômeno que tem assolado, frequentemente, e em número considerável, crianças e adolescentes despreparados para lidar com tal prejuízo.

### **3.4 Intolerância às diferenças: dispositivo provocador do *bullying***

Toda e qualquer diferença é um dispositivo desencadeador de atos de *bullying*. O que se precisa refletir é sobre as motivações que provocam esse comportamento considerado, superficialmente, como insensível e mal-intencionado. Há que se discutir sobre o fenômeno de padronização dos sujeitos e intolerância às diferenças, como causas primárias dessas atitudes de maus-tratos e provocações, considerando que essas atitudes não estão desvinculadas de uma configuração e subjetividade sociais mais abrangentes que permeiam a subjetividade individual de cada um dos envolvidos no fenômeno.

As diferenças que estimulam as manifestações de *bullying* não obedecem, também, a um padrão rígido, mas tem sido mais constatado como direcionadas às pessoas que apresentam características associadas à timidez, fragilidade emocional, dificuldade de interação social, “defeitos” físicos, e, especialmente, às pessoas com deficiência visível ou aparente (SILVA, 2010; FANTE, 2005; TEIXEIRA, 2011).

A sociedade manifesta uma clara rejeição ao que foge ao padrão estabelecido de beleza, “normalidade”, comportamentos predeterminados. O sujeito que se desvia desse arquétipo atrai para si expressões de *bullying*, que estampam a sua diferença. Algumas “vítimas” tentam se enquadrar ao que é pré-ditado, mas na maioria das vezes não existe como promover uma alteração, pois a diferença é um estado permanente do sujeito que não permite nenhuma mudança (no caso das deficiências).

Dentro desse contexto é que se insere a violência simbólica, motivada por um dos elementos mais paradoxais envolvidos na manifestação do *bullying*, o preconceito, pois ao mesmo tempo em que se tenta combatê-lo, utiliza-se de seus artifícios como mecanismo de defesa e exclusão.

Cabendo, além disso, reconhecer que, conforme assegura Soares (2005 *apud* VIEIRA, 2010, p. 124), “o preconceito provoca a invisibilidade na medida em que projeta sobre a pessoa um estigma que a anula, a esmaga e a substitui por uma imagem caricata, que nada tem a ver com ela”. O que, fatalmente, implica na negação do acontecimento, acarretando sofrimento desnecessário a inúmeros sujeitos implicados na problemática.

Nesse contexto que envolve a violência simbólica e o preconceito, entre outras formas de violência, é que surge o *bullying* como manifestação implícita e explícita da recusa ao diferente e da reprodução da organização social vigente. Aqui no Brasil, de acordo com Silva (2010) registra-se uma identificação recente, a partir de 2000, com a contribuição dos estudos de Cleo Fante e José Augusto Pedra. Essa demora dificulta o conhecimento mais aprofundado e atrasa a “acareação” com o problema, colaborando para sua manutenção e proliferação de suas manifestações e consequências.

Assim, quem foge à regra, está predestinado a ser rechaçado, discriminado, ridicularizado por sua diferença, sendo-lhe negado o direito à singularidade, exclusividade de ser, subestimando, desse modo, sua subjetividade. Constantemente são negados às pessoas, os direitos à liberdade de expressão, respeito e dignidade. As relações são minadas sem que os

sujeitos nem ao menos percebam ou reconheçam suas causas. Isto causa certo desconforto na sociedade, mas não se traduz em incentivo para promover a exploração devida do fenômeno, instalando compulsoriamente um manifesto sensacionalista que em nada contribui para seu extermínio.

Beaudoin e Taylor (2006, p. 29) reforçam que a não aceitação das diferenças é, ao mesmo tempo, resultado de produções históricas, econômicas, sociais e culturais e de dispositivos de comportamentos abusivos e constrangedores.

[...] Embora a maioria das pessoas esteja ciente de que vivemos em uma cultura capitalista, individualista, patriarcal, que frequentemente é intolerante em relação às diferenças (padrões restritos de normalidade, pouca aceitação das diferenças de raça, de orientação sexual etc.), muitos não percebem a implicação desses discursos amplos em seu cotidiano. Em geral, nessas culturas, as instituições passam a estruturar-se por temas como a competição, as regras, as conquistas, a avaliação, a recompensa e a punição e as hierarquias de poder. [...]

Quando menos percebe, o sujeito está repetindo comportamentos e discursos preconceituosos instalados na sociedade, discriminando e excluindo o outro que apresenta um traço ou características diferentes, que causam estranhamento e/ou repulsa.

### **3.5 Sujeitos: ativos ou passivos?**

Diversos autores como Silva (2010), Fante (2005), Beane (2010), Beaudoin e Taylor (2006) ao se dedicarem ao estudo do *bullying* optaram por uma classificação padronizada do comportamento dos envolvidos, sem levar em consideração a subjetividade de cada um dos sujeitos e sem proceder a uma análise mais profunda e detalhada do fato e das ações e sentimentos experimentados por eles.

Esses autores apresentam os sujeitos como personagens com características estanques e semelhantes, sem atentar para as particularidades de cada situação e sujeitos envolvidos. Há que se ponderar as diferenças e singularidades envolvidas em cada circunstância para que se efetive uma reflexão justa e condizente. Não se pode generalizar as ocorrências nem os comportamentos. É recomendável, na verdade, que se realize um estudo de caso em cada uma das situações de manifestação de *bullying*. É preciso considerar, no entanto, que, conforme atesta Aquino (2007, p. 66):

[...] as transgressões da ordem escolar teriam uma raiz essencialmente exógena em relação à ação dos profissionais: de acordo com a perspectiva sociologizante, nas coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelos tempos atuais; na perspectiva psicologizante, na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado evento conflitivo.

Antunes (2010) analisa, com base em Adorno e Horkheimer, que:

Nem é tanto aquilo que se tem sob o rótulo de *bullying* nem o sofrimento encontrado nos indivíduos envolvidos que desfiguram a ordem social; ao contrário, segundo Adorno e Horkheimer (1985), é a ordem estabelecida atualmente que não pode resistir sem desfigurar os próprios homens. (p. 83)

A autora reforça, assim, a visão de que são a estrutura e a conjuntura social que, de certa forma, contribuem para uma apresentação deturpada e estereotipada dos sujeitos que se envolvem em ocorrências que se caracterizam como práticas específicas desse fenômeno. Confirma-se, então, a urgência na produção de uma análise profunda e consistente dos fatos relacionados a essa “síndrome”, haja vista que uma conceituação superficial somente fortalece uma concepção ingênua da situação, como mostra Antunes (2010, p. 84), quando afiança que “pensar nos determinantes sociais da descrição de *bullying* de um modo linear, não dialético, é ainda olhar para a superfície”.

Em seguida, apresentam-se as personagens envolvidas nesse fenômeno, ensaiando uma discussão sobre os estereótipos que são criados e divulgados a respeito de cada uma delas, no intuito de colaborar para uma resignificação do fenômeno e sujeitos relacionados a ele.

### 3.5.1 “Agressores”?

O que move algumas pessoas, determinadas pessoas, a agirem de forma a prejudicar emocionalmente, socialmente, outras? Qual a motivação? Pessoal? Social? O prazer? A maldade? Existe um sentimento oculto? Existe uma motivação consciente?

Da forma que os “agressores” são retratados presume-se que haja uma motivação interna que estaria associada ao prazer em causar sofrimento (SILVA, 2010; FANTE, 2005; BEANE, 2010; TEIXEIRA, 2011) ou seria uma agressividade resultante de agressões sofridas (caso dos “agressores” que sofrem violência doméstica). É como se os “agressores” fossem crianças, adolescentes e jovens despidos de toda e qualquer sensibilidade. Seriam “monstros, bandidos,

marginais” em potencial, que sentiriam um mórbido prazer em imprimir sofrimento ao outro e se realizariam em atormentar, menosprezar, ridicularizar os mais frágeis. Na maior parte dos casos seria como uma forma de transmitir as agressões sofridas causadas por seus pais ou outrem.

O “agressor” configura-se como um algoz que provoca na vítima profunda dor, por uma atroz necessidade de satisfação com a aflição alheia. A padronização imposta aos comportamentos confere a esse sujeito uma imagem da qual não consegue desprender-se, pois lhe destinam a figura da personagem maléfica (o bandido) que impinge à vítima (o mocinho) marcas profundas resultantes de práticas de *bullying*.

Chauí (1999, p. 9) racionaliza, perfeitamente, essa afirmação quando assegura que “a violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos”.

Em busca de referências verificam-se posicionamentos ainda mais radicais que rotulam os “agressores” de forma altamente pejorativa, transformando-os em verdadeiros “monstros” ou “demônios”.

O fenômeno do bullying é complexo, merecendo estudos e atitudes das autoridades políticas e da iniciativa privada e pública do Brasil, já que essa prática verdadeiramente diabólica vem tomando conta do ensino fundamental, retirando a vontade de aprender, de brincar na escola, destruindo a autoestima, estimulando o surgimento de doenças, como a depressão e suicídio entre os colegas, provocando sofrimento e desolação, por mentes doentes e perigosas, os “bullies”, crianças maléficas e diabólicas, já na tenra idade, se revelam! (COSTA, 2011, p. 1).

São instituídas caricaturas profundamente perniciosas para a avaliação coerente e séria dos acontecimentos e sujeitos envolvidos. No mesmo trabalho, citado anteriormente, a autora faz referência a uma suposta maldade intrínseca a algumas crianças que portariam um desejo cruel e “natural” de impingir dor ao outro. Costa (2011, p. 3) confere ao sujeito, definido como agressor, um comportamento genuinamente maldoso, o que considera:

Difícil admitir que exista maldade, ainda mais em uma criança, com apenas 7 ou 8 anos de idade, mas existe. O bullying é um fenômeno típico das relações humanas; porque percebido mais intensamente nos dias atuais? As ações agressivas se reduzem as “tais brincadeiras”, que atualmente vem se agravando de várias formas em múltiplas ofensas, tanto de intensidade quanto as agressões físicas.

É preciso desmistificar esses papéis instalados e solidificados para que se possa conhecer a subjetividade dos sujeitos que provocam ou sofrem violências, agressões, maus tratos de forma velada ou latente e os sentimentos que os percorrem na vivência dessas práticas. Pesquisa do CEATS/FIA (BRASIL, 2010) revela que as emoções desencadeadas a partir dessas experiências, classificam-se em grupos que estimulam a reprodução dos atos e os que impedem sua reiteração. A pesquisa conclui que os “agressores”, também, são assolados por sentimentos que lhes provocam certo sentimento de culpa que inibe a repetição desses atos.

Já o segundo grupo de sentimentos é o que tende a inibir a repetição do ato agressivo e abarca as respostas “eu me arrependi do que fiz” e “eu me senti mal”, com aproximadamente 10% das citações. Esses dados também permitem desmistificar a imagem intrinsecamente negativa do agressor, sempre visto como “maldoso” ou “sem sentimentos”, pois uma porcentagem relevante deles se sente mal após a agressão ou se arrepende. Analisando esses dados desagregados por região, percebe-se que as porcentagens das respostas para essa questão se distribuem de forma muito semelhante entre as cinco regiões do País e não apresentam diferenças significativas.

<b>Sentimentos dos agressores</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Não maltratei	3541	56,6%
Eu não senti nada	413	6,6%
Eu me arrependi do que fiz	364	5,8%
Foi engraçado	318	5,1%
Senti que eles mereciam o castigo	307	4,9%
Eu me senti mal	284	4,5%
Eu senti pena da pessoa	214	3,4%
Tinha certeza que eles fariam o mesmo comigo	210	3,4%
Eu me senti vingado(a), me maltrataram também	148	2,4%
Fiquei com medo de que meu pai descobrisse	121	1,9%
Eu me senti bem	117	1,9%

(CEATS/FIA, 2010, p. 57)

A pesquisa constatou a existência de danos sofridos não só por vítimas e espectadores, mas, também, pelos sujeitos rotulados como agressores, o que contradiz a visão maniqueísta, mormente expressa sobre o fenômeno que, comumente é visto e identificado como simples brincadeiras que não culminam em sequelas prejudiciais para as vítimas, agressores e/ou espectadores.

O que acontece na vida escolar do agressor após praticar maus tratos? Um dos dados mais relevantes que a etapa quantitativa da pesquisa traz para o delineamento do perfil do agressor é que este também tem seu desenvolvimento escolar e aprendizagem afetados negativamente pela prática da violência. [...] as respostas mais citadas pelos agressores à pergunta “o que aconteceu na sua vida após maltratar um colega?” são as mesmas mais citadas pelas vítimas: “perdi a concentração” e “perdi o entusiasmo na escola”. A prática dos maus tratos é, portanto, negativa para a vida escolar das vítimas e dos agressores, atingindo os dois grupos da mesma forma, ou seja, afetando o processo de aprendizagem mais que a sociabilidade e a interação no ambiente escolar (CEATS/FIA, 2010, p. 59).

Entende-se, portanto, que urge um posicionamento diferente e competente da sociedade e da escola frente a esse fato, porquanto tem sido frequentemente, encarado e “solucionado” de maneira absolutamente aparente, desconsiderando o caráter sério e prejudicial que deveria ser associado a ele. É o que confirma a seguinte citação de Aquino (2007, p. 67):

Nessa perspectiva, as transgressões escolares encontrarão uma forma de administração tão corriqueira quanto infrutífera: a tentativa de correção/normalização atitudinal do alunado desviante. Primeiro a advertência, depois a represália, por fim o encaminhamento. Numa situação-limite, isto é, na impossibilidade do encaminhamento, a opção freqüente é a da exclusão velada sob a forma de transferência ou mesmo de expurgo – ambas práticas em conflito aberto com a lei.

Portanto, apresenta-se como imprescindível, repensar as abordagens e concepções que se tem produzido acerca do fenômeno, de forma a colaborar para uma visão mais crítica, eficiente e eficaz sobre o problema, que, conseqüentemente, implicará em uma atitude mais competente frente a essa problemática que tem afetado, cotidiana e prejudicialmente, inúmeras crianças e adolescentes em escolas do mundo todo.

### **3.5.2 “Vítimas”?**

A visão estereotipada da “vítima” é de uma figura frágil, complexada, tímida, que não consegue reagir positivamente frente às agressões e provocações das quais é alvo (SILVA, 2010; BEAUDOIN, TAYLOR, 2010; BEANE, 2005). Apresenta-se uma caricatura desse personagem que pode representar a grande maioria que sofre com esse fenômeno, mas que não corresponde à

sua totalidade. Existem pessoas que apresentam comportamentos e reações diferentes em relação aos abusos que lhes são impingidos.

Não é o fato de manifestar uma postura diferente, de retração ou de enfrentamento, que vai tornar essa dor menos ou mais forte ou a marca menos ou mais profunda. As pessoas são seres singulares que vão posicionar-se sobre suas vivências de forma exclusiva, a partir dos sentidos subjetivos que atribuem a cada configuração social e vivência que experimentam.

O processo de vitimização vai constituir-se para cada sujeito como uma experiência diferente com a qual vai estabelecer uma relação exclusiva, única, apesar de algumas semelhanças que possam ser socializadas com outras “vítimas”. Interessante perceber que as diferenças são acentuadas, inclusive, em se tratando de gênero.

Entre os aspectos comportamentais e emocionais, a pesquisa permite observar com muita clareza que há padrões de sentimentos ligados às situações de maus tratos muito diferentes entre as vítimas do sexo masculino e as do feminino. Os meninos tendem a afirmar que levam na brincadeira, acham engraçado, ou não dão importância aos maus tratos sofridos, enquanto as meninas afirmam que se sentem mal, ficam chateadas, magoadas e tristes (CEATS/FIA, 2010, p. 60).

As marcas provocadas nas vítimas podem sofrer variações condizentes com os sentidos subjetivos que atribuem às experiências em que se envolvem ou são envolvidas no que tange às situações de manifestação de maus-tratos. Grande parcela das vítimas recolhe-se em seu sofrimento e o “aceita” de forma silenciosa, a fim de não se sentir mais exposta ao ridículo ou à execração pública, além de pretender evitar novos confrontos que possam resultar em violência contra si. Outras vítimas transformam essas marcas em dispositivos para a transcendência do sofrimento, canalizando-o de maneira a construir uma realidade totalmente contrária ao esperado nesses casos. Essas conseguem, assim, superar as determinações, assumindo um papel completamente divergente do esperado ou estabelecido para esses casos. Não que o fenômeno não as afete, o fato é que elas transformam essa marca em elemento impulsionador de suas vitórias.

Silva (2010, p. 74) confirma esse argumento quando expõe a seguinte consideração a respeito das formas de manifestação das consequências do fenômeno na vida do sujeito:

A palavra afeto vem de “afetar”, de modificar através das emoções e dos sentimentos. Dessa forma, um trauma psicológico é capaz de deixar cicatrizes

não só na “alma”, mas também em nosso cérebro. Da mesma forma, situações positivas ou posturas transcendentais perante as mazelas vitais podem “tatuá-las” nossos cérebros com força e determinação, capazes de transformar as fragilidades de uma fase da vida em diferenças vitoriosas no futuro.

A forma como o sujeito relaciona-se com suas experiências é que vai determinar a extensão do impacto do problema em sua vida e como ele vai utilizar essa experiência. Algumas vítimas utilizam-se de seu poder de resiliência para “transmutar” todos os sentimentos vivenciados nessa experiência em possibilidades de “aprendizado”, permitindo-lhes “gerar soluções que fazem superar problemas e traumas surgidos pelas agressões do *bullying*” (SILVA, 2010, p. 76).

Assim, pode-se pensar em um novo perfil de “vítima” que transcende e transforma suas angústias perante os maus-tratos e provocações sofridos em dispositivos para construir possibilidades efetivas de felicidade e alcance de seus objetivos diante da vida. Transforma-se, dessa forma, em protagonista de sua história. Reforça-se, ainda, que não se pode desconsiderar o impacto causado pelo fenômeno na vida dessa pessoa, mas enfatizar sua reação e atitude positiva, que lhe confere resultados salutares e promissores em seus intentos.

### **3.5.3 “Espectadores”?**

A reação do sujeito frente a uma situação de conflito pode assumir proporções e comportamentos diversos. Nesse caso, também impera a subjetividade individual e social do sujeito, pois é resultado daquilo que vivencia e da forma como processa essas vivências. Segundo González Rey (2003, 2005) todo ser humano vai apresentar comportamentos diferenciados em experiências parecidas ou idênticas a de outras pessoas. É nesse sentido que não há como desenhar uma figura única para todos os “espectadores” de situações de *bullying*. Às vezes, um mesmo sujeito vai revelar atitudes diferentes de acordo com a conjuntura e sujeitos envolvidos em cada uma das situações presenciadas.

A maior parte dos autores consultados (FANTE, 2005; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011) apresenta o “espectador” como insensível diante do sofrimento alheio e incapaz de tomar uma atitude perante as situações presenciadas de agressões e maus tratos provocados por sujeitos agressivos contra seus pares, indefesos e fragilizados pelas constantes provocações suportadas.

Essa personagem apresentada de forma padronizada como omissa, conivente, pode, em alguns momentos, dependendo da situação e da relação que estabelece com as pessoas envolvidas no conflito, demonstrar comportamentos totalmente inesperados e “desestereotipados”. É o que atesta pesquisa realizada pelo CEATS/FIA (2010, p. 67), que constatou a existência de sentimentos solidários desse sujeito em relação às “vítimas” das referidas agressões e maus tratos.

É importante ressaltar que, diante da pergunta “o que você sentiu quando viu alguma situação de maus tratos entre colegas?”, percebe-se que os alunos em geral sentem-se afetados pela situação. A maioria dos que presenciaram tais situações diz ter sentido pena da pessoa maltratada (22%). O sentimento de mal-estar (17,4%) e o julgamento de injustiça (14,5%) são as respostas que vêm depois da pena. Percebe-se nestas respostas um espaço para a atuação da escola e dos professores que não poderia ser negligenciado.

Impossível, de tal modo, padronizar esse comportamento que pode assumir diversas manifestações com base nos sentidos que se atribui a cada configuração em que se encontra, espontânea ou forçosamente, envolvido. É preciso desmistificar as caricaturas estabelecidas se há a pretensão de realizar um estudo profícuo sobre o fenômeno que ora é discutido.

Há que se proceder a uma nova forma de reconhecimento e enfrentamento do *bullying* para que se possa colaborar para sua erradicação. Somente um esforço concentrado e coletivo da família, escola e sociedade poderá resultar em efeitos positivos para sua eliminação.

O próximo capítulo apresenta a descrição detalhada da metodologia da pesquisa, desde o cenário, sujeitos, instrumentos até a modalidade escolhida para efetivar o estudo, com a devida fundamentação que comprova a absoluta coerência na seleção dos instrumentos e modalidade da pesquisa.

#### 4. A GARANTIA DA LIVRE EXPRESSÃO DA SUBJETIVIDADE

Neste capítulo, a pretensão é apresentar a proposta metodológica efetivada para efeito da pesquisa, basicamente fundamentada na Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey (2003, 2005), em uma perspectiva da epistemologia qualitativa<sup>9</sup>, à luz dessa teoria idealizada pelo autor citado. A pesquisa qualitativa, apoiada nos fundamentos da epistemologia qualitativa, foi escolhida para subsidiar o estudo proposto, haja vista ser a que mais corresponde à proposta de conhecer os sentidos subjetivos dos sujeitos em relação ao fenômeno *bullying*. Segundo González Rey (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2005), idealizador dessa prática metodológica, a epistemologia qualitativa ampara-se em três princípios essenciais para a execução de uma pesquisa que se intitula qualitativa:

**1. O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa** – ou seja, as expressões do sujeito em estudo devem ser levadas em consideração, visto serem detentoras de sentido e possibilitarem a interpretação dos dados produzidos nessas expressões; as informações produzidas pelo sujeito garantem a construção de uma teoria resultante de um processo reflexivo vivenciado pelo sujeito pesquisado.

Esse princípio manifesta-se, principalmente, no estabelecimento da diferença entre interpretação e construção, já que essa última apresenta um caráter essencialmente teórico, que resulta na produção de conhecimento a partir do confronto entre o pensamento do pesquisador e os diversos eventos empíricos no processo de investigação, assim como entre o pensamento do participante.

É o sujeito ativo, reflexivo que possui e expressa todas as informações necessárias para que o pesquisador possa elaborar a sua teoria. Sem essas informações, serão produzidas teorias insipientes, vazias de sentido e distantes da realidade que se pretende alcançar. Teorias dissociadas da vivência e expressão do sujeito, detentor da experiência e dos sentidos produzidos, não contribuirão para a construção de um novo posicionamento histórico-cultural.

**2. A significação da singularidade como nível da produção do conhecimento** – na pesquisa da subjetividade, a singularidade assume significado qualitativo, que a difere do conceito de individualidade. A singularidade do sujeito reflete-se por meio da sua subjetividade,

---

<sup>9</sup> “Representa um modo totalmente novo de conceber os princípios gerais de uma perspectiva metodológica apropriada ao estudo dos processos psicológicos.” (GONZÁLEZ REY, 2003, viii)

que, apreendida, possibilita a produção de conhecimentos efetivos em relação ao sentido subjetivo atribuído pelo sujeito às questões em foco.

A significação da singularidade é um dos princípios mais questionados pelo positivismo, mas, por outro lado, o que mais garante o valor teórico da pesquisa, visto que, como enfatiza González Rey (2005, p. 10):

A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa, o qual seja talvez o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores, devido à identificação histórica entre o empírico e o científico instaurada como consequência do positivismo e do modo como a ciência se institucionalizou.

O autor afirma, ainda, em relação a esse princípio, que essa legitimação do singular enquanto produtor de conhecimento indica a pesquisa como produção teórica original, inédita relacionada aos modelos de inteligibilidade que fundamenta os processos de construção intelectual, fruto da “atividade pensante e construtiva do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 11).

**3. O caráter interativo do processo de produção do conhecimento** – a interação efetiva com o sujeito da pesquisa é indispensável no processo de conhecimento dos fenômenos humanos; somente através dessa aproximação com o pesquisado é que será possível a produção do conhecimento, pois da intimidade estabelecida entre os sujeitos envolvidos na pesquisa resultará a expressão máxima da subjetividade, cujo produto final será a produção de conhecimentos. O pesquisador precisa estabelecer com o sujeito pesquisado, um nível de intimidade tal que garanta a expressividade total e irrestrita do pesquisado, o que resultará na produção de conhecimentos essenciais à construção da teoria que se pretende.

Como pressuposto básico para a interação entre pesquisador e pesquisado, González Rey (2005) sugere o diálogo, como forma mais expressiva de envolvimento e de produção de informações significativas para a pesquisa. Contraditoriamente ao que apregoava o positivismo, sobre a absoluta necessidade da neutralidade no âmbito da pesquisa, em que o outro era visto como objeto para aplicação dos instrumentos e a comunicação com ele poderia eliminar a objetividade pretendida, na pesquisa qualitativa de cunho epistemológico qualitativo (conforme 2.1), a comunicação apresenta-se como principal meio transformador do pesquisado em sujeito, a partir de sua implicação com o problema envolvendo seus interesses, desejos e contradições.

González Rey (2005, p. 29) enfatiza, ainda que:

[...] a pesquisa qualitativa é uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é a que mais se ajusta a uma investigação sobre o fenômeno *bullying*, porquanto esse estudo exija um cuidado especial, no sentido de conhecer os sentidos subjetivos de alunos sobre tal prática, haja vista as marcas provocadas na vítima dessa violência simbólica, pois, conforme explicita González Rey (2003, p. 168), “a emocionalidade é um aspecto essencial da produção de sentidos subjetivos, que são responsáveis pela capacidade generativa do sujeito”. Somente um sujeito envolvido emocionalmente com o fenômeno apresenta condições de se expressar verdadeiramente sobre ele.

A epistemologia qualitativa possibilita o alcance da subjetividade do sujeito devido à profundidade que imprime aos estudos e pesquisas que adotam essa modalidade de pesquisa. Ela permite um entranhamento singular entre pesquisador e pesquisado de forma a facilitar a expressão e reconhecimento dos mais íntimos pensamentos e emoções do sujeito pesquisado. Expressões essas que são manifestadas por meio dos instrumentos utilizados no processo da pesquisa, que são selecionados com a pretensão de promover uma aproximação real entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Afinal, conforme assevera González Rey (2005, p. 85): “Uma das características da pesquisa qualitativa é seu acesso a temas que são íntimos e muito sensíveis para as pessoas pesquisadas”.

Em relação à temática principal desse estudo torna-se imprescindível um maior envolvimento com os sujeitos, haja vista que o *bullying* está instalado como um tema que oferece resistência de reconhecimento e enfrentamento. Nas próximas seções serão apresentadas as escolhas no que tange aos sujeitos, cenário, modalidade e instrumentos da pesquisa.

#### **4.1 As principais colaboradoras e o cenário da pesquisa**

Baseado nesses pressupostos, é que se priorizou uma modalidade de pesquisa qualitativa, baseada na epistemologia qualitativa, junto a 02 (duas) estudantes surdas (uma oralizada<sup>10</sup>), com 14 e 17 anos respectivamente, do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual, em razão de manter programa de inclusão de alunos/as com surdez.

Na referida escola, cenário da pesquisa, existem 05 (cinco) salas de aula, com turmas do 6º ao 9º ano, cada uma com um número significativo de discentes surdos. A sala que apresenta o maior número de Surdos é a do 6º ano, foco de nossa pesquisa. A escola tem sido reconhecida como referência na inclusão de Surdos na educação regular, mas de acordo com os professores a inclusão inicia e termina com o acesso e a permanência, pois em relação ao sucesso, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 53, não são providenciadas as condições necessárias para que se caracterize como uma educação inclusiva. Apesar disso, a escola recebe discentes de todas as zonas de Teresina, inclusive da cidade de Timon (Maranhão), próxima a Teresina.

Na escola, o espaço mais concorrido e visitado pelos Surdos é a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), por esse motivo escolhido como principal cenário da pesquisa. Nessa sala, eles conversam entre si, tem o suporte das professoras que, além de auxiliar no estudo e realização de tarefas de casa, intermediam a comunicação com funcionários, gestores, professores e discentes ouvintes.

Deleuze (2001) afirma que o sujeito também é informação transformando-a em uma síntese, um sistema. Assim, para produzir as informações necessárias para conhecimento dos sentidos subjetivos dos sujeitos em relação ao fenômeno, não se poderia deixar de fora da pesquisa, seus principais atores e reais produtores das informações que se pretende analisar. São eles que podem fornecer as informações precisas sobre o fenômeno em estudo, considerando que o principal enfoque é, exatamente, a construção de sentidos subjetivos do pesquisado sobre o fenômeno *bullying*. As discentes surdas escolhidas revelaram-se os sujeitos perfeitos para a produção das informações pretendidas.

#### **4.2 Estudo de caso: o profundo envolvimento**

---

<sup>10</sup> O termo “oralizada” se refere à capacidade de oralização do sujeito surdo, alcançado, especialmente, por surdos com resíduos auditivos após terapias fonoaudiológicas. (informação da autora)

No sentido de realizar um estudo mais aprofundado da temática, considerando a dificuldade de percebê-la explicitamente nas relações entre os sujeitos envolvidos, adotou-se uma abordagem por meio de estudo de caso que se revelou a forma mais adequada para o referido estudo, pois garantiu a inserção privilegiada nas relações intrapessoais e interpessoais dos sujeitos Surdos, que possibilitaram compreender as informações produzidas durante o processo de comprovação e construção da teoria em análise. Essa construção foi possível apesar das limitações atribuídas à aplicação dessa modalidade de investigação, que de acordo com Gil, (2010) resumem-se em: ausência de rigor metodológico, impossibilidade de generalizar os resultados, quantidade de tempo despendido para a investigação.

Em relação a uma possível dificuldade de generalização, pode-se citar Yin (2005), quando afirma que os estudos de caso são generalizáveis às construções teóricas (generalização analítica) e não a populações, não se caracterizando como uma amostragem, não enumerando frequências (generalização estatística).

Na realidade, o que verdadeiramente importa é que a análise adquira o máximo de qualidade, no sentido de contribuir para a produção de teorias significativas para o conhecimento e aprofundamento do foco de sua investigação. O estudo de caso reúne todas as exigências para uma pesquisa científica, no que tange aos aspectos de credibilidade e efetividade, considerando que obedece a critérios conscienciosos na elucidação das questões construídas antes e durante a pesquisa.

Para a afirmação da qualidade da investigação baseada no estudo de caso, urge levar em consideração, conforme atesta Yin (2005), que ele seja exemplar, o que pode ser confirmado, caso se apresente com as seguintes características:

1. O estudo de caso deve ser significativo;
2. O estudo de caso deve ser “completo”;
3. O estudo de caso deve considerar perspectivas alternativas;
4. O estudo de caso deve apresentar evidências suficientes;
5. O estudo de caso deve ser elaborado de uma maneira atraente.

Essas são as principais características que transformam um estudo de caso em uma investigação construtora de teoria, produtora de conhecimentos, a partir da excelência da

pesquisa realizada. Há que se preocupar desde a seleção do caso a ser estudado, sua complexidade, transparência até, principalmente, a escolha do método e técnicas de estudo para torná-lo atraente aos olhos do pesquisador, sujeito pesquisado e outros interessados no foco da pesquisa.

O estudo de caso é uma das principais fontes de compreensão da subjetividade do sujeito e, em se tratando da subjetividade do sujeito surdo, essa aproximação faz-se imprescindível, considerando as diferenças lingüísticas e culturais entre Ouvintes e Surdos. A aproximação entre pesquisador e pesquisado faz-se essencial em uma pesquisa qualitativa, estágio plenamente alcançado em uma pesquisa na modalidade estudo de caso, onde há um aprofundamento das questões de estudo elaboradas e verificadas pelo pesquisador com a contribuição, absolutamente imprescindível, do pesquisado.

González Rey (2005) atribui relevância significativa ao estudo de caso na pesquisa qualitativa, pois considera que essa modalidade de pesquisa garante o acesso simultâneo à subjetividade individual e social. O autor questiona argumentos instalados pelo positivismo, que negava a validade do estudo de caso pela irrelevância que, consideravam, a investigação baseada no indivíduo ou grupos menores representava para o todo, não permitindo, assim, uma generalização sobre a espécie. González Rey (2005, p. 157) assegura que a adoção de uma visão qualitativa da singularidade do sujeito atribui uma conotação diferente ao estudo de caso, considerando, ainda, que “o estudo do caso singular adquire seu valor para a generalização pelo que é capaz de apostar na qualidade do processo de construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade”.

González Rey (2005, p. 112) enfatiza, além disso, que:

O número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso; isso dá uma dimensão teórica a essa questão que tem sido totalmente ignorada nos marcos da pesquisa positivista.

Essa é uma vitória da pesquisa qualitativa que, finalmente, alcança o reconhecimento da efetividade na construção de teoria, independente da quantidade de sujeitos envolvidos e a consolidação do estudo de caso como efetiva contribuição para a ciência, haja vista a valorização que assume a singularidade na construção de teorias. O aspecto singular ganha uma nova visão

que contribui efetivamente para o reconhecimento da relevância da expressão da subjetividade para a elaboração de novos conhecimentos a respeito do sujeito e dos fenômenos sociais.

Na próxima seção são expostos os instrumentos selecionados para a produção das informações com os sujeitos da pesquisa.

### **4.3 Instrumentos da pesquisa**

Os instrumentos devem ser encarados como meios para conhecimento da subjetividade do sujeito, de forma a captar os sentidos subjetivos atribuídos por ele ao lugar que ocupa e a suas relações com o ambiente, o outro, as situações que vivencia (GONZÁLEZ REY, 2005).

Assim, os instrumentos não podem ser reificados ao ponto de perder seu objetivo principal que é o de absorver de forma plena, a livre e sincera expressão do sujeito. O sujeito somente vai apresentar-se por inteiro, sem máscaras e comportamentos superficiais, predeterminados e padronizados, quando os dispositivos adotados forem vistos e utilizados como fonte de apreensão da verdadeira essência desse sujeito.

Quanto aos instrumentos, González Rey (2005, p. 45) defende a ideia de que:

O uso de instrumentos representa um momento de uma dinâmica, na qual, para o grupo ou para as pessoas pesquisadas, o espaço social da pesquisa se converteu em um espaço portador de sentido subjetivo. A pesquisa existe apenas como espaço constituído de relação em torno de seus objetivos concretos de conhecimento, os quais não serão, necessariamente, o aspecto dominante para os participantes em tal espaço. Para qualquer grupo ou pessoa, o espaço de pesquisa vai gerando novas necessidades, o que implica uma relação permanente entre o profissional, o científico e o pessoal no interior desses espaços.

González Rey (2005) assegura que na pesquisa qualitativa, em uma abordagem epistemológica, os instrumentos estarão sempre diretamente condicionados às expectativas do pesquisador, que pode em algum momento, decidir-se pela adoção de um único instrumento que responda prontamente às suas necessidades, apresentando as informações, senão esperadas, mas procuradas. O autor apresenta os sistemas conversacionais como um dos meios mais eficazes na construção de sua teoria, pois é através deles, que o sujeito expressa-se livremente manifestando os sentidos subjetivos produzidos ao longo da vivência em suas mais variadas configurações sociais. González Rey (2005) acrescenta que a seleção dos instrumentos dá-se em uma constante

e que instrumentos diferenciados possibilitam a abstração do sujeito, facilitando sua expressão fidedigna e a aquisição de novos sentidos subjetivos, o que muito contribui para o conhecimento de sua subjetividade, através dos inusitados desdobramentos provocados pelas conversações livres.

Desse modo, foram selecionados como instrumentos de investigação a observação, as entrevistas em processo, o sociograma, o completamento de frases e o conflito de diálogo, considerados pela epistemologia qualitativa como meios eficazes de identificação da subjetividade do sujeito. Segue breves explicações a respeito dos instrumentos selecionados para a produção das informações entre pesquisador e pesquisado. A fundamentação teórica para a maior parte dos instrumentos escolhidos reporta-se a González Rey (2005), que apresenta, conceitua e exemplifica os meios eleitos para a realização da pesquisa.

#### **4.3.1 Observação**

A pesquisadora estabeleceu uma rotina de visita à escola (duas a três vezes por semana), com o intuito de conhecer e desenvolver uma relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa, na perspectiva de conhecer a essência da subjetividade dos sujeitos. Escolheu-se uma turma do 6º ano do ensino fundamental da escola, campo da pesquisa, devido à hipótese de que seria nesse ambiente que se comprovaria a existência do fenômeno ora pesquisado, devido ao número considerável de Surdos nessa turma.

No intuito de apreender maior número e melhor qualidade das informações, a pesquisadora esteve presente à escola, durante os meses de maio a novembro do ano de 2011, no turno da tarde, realizando sessões de observação nos espaços mais freqüentados pelos Surdos na escola (pátio, quadra de esportes, sala de AEE) e, especialmente, na sala de aula, cenário prioritário para utilização desse instrumento. Foram momentos de valiosa contribuição para a pesquisa, pois foi quando, além de estabelecer uma maior proximidade com os sujeitos, conseguiu-se presenciar as manifestações de *bullying* relatadas por elas (APÊNDICE A).

A observação, portanto, garantiu a possibilidade de conhecer as pessoas que foram colaboradoras diretas na produção do conhecimento, na construção da teoria. Permitiu, ainda, identificar o fenômeno, reconhecer os sujeitos e conhecer os sentidos subjetivos.

González Rey (2005, p. 110) fornece o embasamento teórico para a adoção dessa técnica de pesquisa, que contribuiu com elementos imperativos para a competente escolha dos sujeitos da pesquisa, assim como de percepção ocular dos vestígios acusatórios do fenômeno.

O pesquisador qualitativo define os grupos em função das necessidades que vão aparecendo no transcorrer da pesquisa, e a primeira atitude a ser tomada antes de selecionar alguém é envolver-se no campo para observar, conversar e conhecer, de forma geral, as peculiaridades do contexto em que a pesquisa será desenvolvida.

Esse é um comportamento indispensável para um pesquisador qualitativo, no sentido que promove uma seleção competente dos sujeitos a serem envolvidos na pesquisa, assim como o maior envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, possibilitando a construção da teoria durante o processo da investigação.

#### **4.3.2 Entrevistas em processo**

A entrevista em processo (E. P.) é considerada um meio legítimo de conhecimento da subjetividade do outro. Por meio de uma conversa aberta, espontânea, sem direcionamentos, possibilita a expressão natural do sujeito pesquisado, permitindo a elaboração de hipóteses sobre suas manifestações. Ninguém melhor que o autor da Teoria da Subjetividade, adotada como principal fundamento dessa pesquisa, para garantir a extrema necessidade da conversação, traduzida em forma de entrevistas em processo, para conhecer a subjetividade do sujeito, quando totalmente envolvido no processo de conversação efetivado (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45).

A ruptura com a epistemologia estímulo-resposta faz com que reivindicemos, em nossa metodologia, os *sistemas conversacionais*, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um *tecido de informação* o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. Os elementos que nos indicam a qualidade do clima no qual a informação surge têm, nessa perspectiva, um maior valor para julgar a veracidade da informação, que os procedimentos operacionais associados à construção de instrumentos.

É na autenticidade das relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisado que fluem as revelações mais íntimas do pesquisado em relação à temática em estudo. Em se tratando do

*bullying*, temática bastante delicada de ser percebida e expressa, além de discutida, essa técnica apresenta-se como indispensável, pois, do contrário, não seria possível reconhecer os sentidos produzidos pelo sujeito surdo a respeito desse fenômeno. Conforme afirma González Rey (2005, p. 48), “as conversações permitem a inclusão de novas ‘zonas de intercâmbio’, facilitando a expressão de sentidos subjetivos”.

Ainda na perspectiva do referido autor, pode-se considerar que conversações geram co-responsabilidade, onde cada participante atua de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses através de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. A riqueza da informação define-se por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, que são organizadas em representações teóricas pelo pesquisador.

Dessa forma, o pesquisador apresenta-se como um sujeito reflexivo que interage com o pesquisado de tal maneira que, numa troca constante, elabora e/ou confirma teorias previamente concebidas. O pesquisador assume um papel ativo na conversação, mas sem inferir previamente pensamentos, sentimentos e emoções do outro e, menos ainda, induzir respostas que considere convenientes com suas hipóteses. A proposta é estabelecer uma relação de confiança que garanta a fidedignidade das informações produzidas.

González Rey (2005, p. 99) reconhece que esse processo não é simples e sugere que a análise detalhada seria o essencial na capacitação para tal mudança de comportamento investigativo:

A prática de passar da pergunta a posições que incentivam o diálogo, tais como as reflexões, os questionamentos e os comentários abertos durante toda a conversação, não resulta fácil para quem se acostumou com a lógica da aplicação dos instrumentos, na qual a passividade é condição da neutralidade desejada. A análise pormenorizada de trechos de informação das sessões e das contradições e dificuldades experimentadas pelos pesquisadores é um aspecto essencial para o processo de preparação e apoio.

A pesquisadora, depois de haver estabelecido uma relação próxima com os discentes surdos e identificado aqueles que poderiam contribuir significativamente com a pesquisa, iniciou o processo de entrevistas, através de uma conversação produtiva, mediada, inicialmente, por uma intérprete de LIBRAS, funcionária efetiva da escola. Com a transferência dessa intérprete, por motivos pessoais, para outra escola, as entrevistas continuaram com o apoio incalculável de duas professoras da escola, principais colaboradoras da investigação, que se revezaram nessa tarefa

durante todo o procedimento. As entrevistas com os Surdos foram realizadas na sala de AEE. Apesar da necessidade dessa mediação na conversação com os Surdos em razão da ausência de pleno domínio da LIBRAS, a pesquisadora manteve um papel ativo, questionando, levantando hipóteses e interpretando sinais e expressões faciais dos entrevistados, que agiam da mesma forma em relação à pesquisadora, dispensando, às vezes, a intercessão da mediadora. De acordo com a epistemologia qualitativa defendida por González Rey (2005, p. 50) “o pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações” (APÊNDICE B).

Para melhor conhecer o contexto vivenciado pelas discentes, assim como suas histórias de vida familiar e acadêmica, foram realizadas entrevistas com suas famílias (mães), com um representante dos professores (um dos mais citados por elas), com três colegas ouvintes da mesma sala, com a diretora e com duas professoras da sala de AEE, que atuaram como intérpretes (anteriormente citadas) (APÊNDICES F, G, H, I, J, respectivamente).

#### **4.3.3 Completamento de frases**

Por meio desse instrumento que consiste em indutores curtos e permite uma abstração total nas respostas, a pesquisadora percebeu a real dificuldade de leitura e interpretação dos sujeitos da pesquisa, pois solicitaram permanentemente a colaboração da intérprete, que havia sido orientada a não induzir as respostas, visto que a pretensão do referido instrumento é, exatamente, possibilitar a livre expressão do sujeito.

Para surpresa da pesquisadora o completamento de frases (C. F.) foi o instrumento que apresentou maior dificuldade de uso. Fato atribuído à extrema deficiência apresentada pelos sujeitos em relação ao uso da língua portuguesa. Somente uma, das duas alunas surdas, participantes da pesquisa, conseguiu fazer melhor uso desse meio de produção de informações. A outra manifestou impossibilidade real em utilizá-lo mesmo com o auxílio ininterrupto da intérprete. Foi necessária a intervenção da pesquisadora, no sentido de atuar como escriba da aluna, que se recusou a escrever em português, haja vista que a discente afirmou que apenas responderia em LIBRAS. Apesar dessa adaptação, já que González Rey (2005, p. 57) define esse como “um instrumento que nos apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que o responde, permitindo a expressão de sentidos subjetivos diferenciados”, não houve prejuízo

efetivo nas informações produzidas. Claro que com a escrita pessoal e espontânea talvez se garantisse maior fidedignidade dos sentidos expressos, mas mesmo a outra aluna, que escreveu suas respostas, apresentou dificuldade. Essa é uma dificuldade que se coloca além do instrumento, referindo-se ao difícil acesso à língua portuguesa pelo sujeito surdo (APÊNDICE C).

González Rey (2005, p. 59) acrescenta, ainda, que: “o sujeito se expressa no completamento de frases por meio dos sentidos subjetivos mais significativos para ele/a no momento da pesquisa”, considerando que enquanto fonte de compreensão da subjetividade, “o completamento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação”.

Nesse sentido, esse instrumento permite um maior alcance da subjetividade do sujeito surdo devido, principalmente, ao seu caráter criativo e estimulante da expressão espontânea dos sentidos subjetivos produzidos a partir das configurações subjetivas formatadas por ele ao longo de sua história.

#### **4.3.4 Sociograma**

O sociograma (APÊNDICE E) possibilitou identificar de forma quase matemática, o índice de rejeição dos Ouvintes em relação aos Surdos. O que foi percebido nas observações e não registrado nas entrevistas, confirmou-se através desse procedimento, afinal o sociograma permite conhecer a estrutura intrínseca e não manifesta dos grupos. O índice de rejeição para com os Surdos somente ratificou as hipóteses levantadas a partir das observações diárias de manifestações de preconceito, provocações, descasos, negligências, agressões, entre outras formas de demonstração de rejeição à cultura do sujeito surdo.

O sociograma foi o único instrumento que não teve como base as propostas de González Rey. O embasamento teórico, nesse caso, apoiou-se na proposta de sociograma defendida por Moreno, conforme as citações a seguir. O sociograma apresentou-se como o instrumento ideal para o objetivo pretendido, conquanto permite conhecer (SILVA, 2002, p. 78):

1. as redes de comunicação no grupo, ou seja as preferências e rejeições, quem são as pessoas que se posicionam lateralmente no grupo; 2. quais os

elementos chave do grupo, os mais preferidos e os elementos periféricos; 3. se existem conflitos no grupo; 4. qual a estrutura do grupo, indicando se é muito fechado ou se permite alguma abertura; 5. se existem ou não subgrupos no seu interior; 6. a posição e o papel que cada elemento desempenha no grupo; 7. quais os membros rejeitados.

Com essas informações foi possível fazer uma análise consciente sobre as relações estabelecidas na sala de aula entre Surdos e Ouvintes, captando as manifestações de rejeição aos Surdos. Nas entrevistas, os discursos desses sujeitos somente reproduziram o discurso instituído de inclusão da escola e da sociedade, não expressando suas próprias concepções a respeito da efetividade da proposta inclusiva adotada pela escola.

Devido a isso, a pesquisadora que, a priori, havia selecionado três Ouvintes para representar o pensamento do grupo sobre a inclusão de Surdos nessa escola, em especial, nessa sala (campo da pesquisa), constatou a necessidade de aplicar esse novo instrumento com toda a turma, considerando que os Ouvintes representantes não relataram os fatos e atitudes observados diariamente pela pesquisadora. Os Ouvintes expressaram uma neutralidade totalmente dissonante da realidade percebida. Nesse sentido, cabe citar Rodrigues (2000, *apud* SILVA, 2002, p. 78), que assegura, sobre o envolvimento em um determinado grupo, que:

A formação de amizades e inimizades é uma consequência do processo de interação social. Sentir-se querido ou rejeitado pelos outros faz parte de um fenômeno denominado de atração interpessoal e é uma variável que exerce grande influência sobre o comportamento humano. É raro um indivíduo manter-se neutro em relação às pessoas com quem age constantemente. São comportamentos de atração ou repulsa que irão influenciar comportamentos sociais, nomeadamente, suscetibilidade à influência, identificação, exercício de poder, formação de grupos, percepção social, entre outros.

Assim, não há como negar as relações estabelecidas entre Surdos e Ouvintes, permeadas por uma carga emocional absolutamente intermediada pelas imposições histórico-culturais, que mais do que estreitar relações, pode dificultar enormemente as teias formadas entre Surdos e Ouvintes.

Em um suposto diálogo entre Moreno e Bachelard, idealizado por Cardim (2008, p. 11), Moreno afirma que:

M – É preciso resgatar os estados de espontaneidade! Eu diria que o agente da improvisação (poetas, pintores, músicos, atores, “pesquisadores” – *acrécimo* meu) encontra seu ponto de partida não fora, mas dentro de si mesmo, no

“estado” de espontaneidade. Estes são fluentes, móveis, têm ritmos semelhantes aos dos ciclos biológicos, isto é, aumentam e diminuem por si mesmos. Não surgem automaticamente. São produzidos por um ato da vontade. Mas não se trata aqui de uma vontade como ato expresso da consciência, como operação intelectual, a qual atua frequentemente como barreira inibitória; mas de uma libertação que, de fato, é o livre surgimento da espontaneidade, a qual surge por uma modificação no modo de funcionamento vital produzido pelo aquecimento. Este “estado” não só motiva um processo interno, mas também uma relação externa, social, ou seja, uma correlação com o estado de uma outra pessoa criadora.

O pesquisador precisa estar atento às falhas apresentadas por determinado instrumento para que possa, em tempo hábil, substituí-lo ou complementá-lo de forma a facilitar a expressão da subjetividade do sujeito, que lhe dará pistas verdadeiras a respeito dos sentimentos produzidos em relação ao fenômeno pesquisado. A espontaneidade na expressão ou construção das informações é que vai garantir sua fidedignidade. Somente o sujeito desprovido de “amarras” poderá expressar-se livremente sobre os diversos questionamentos que lhe são feitos. A qualidade das informações está diretamente ligada às questões selecionadas para compor o instrumento, pois “quando o sociograma tem uma pergunta de afecto (a quem escolhes?) e outra de repulsa (a quem não escolhes?), coloca-se ao alcance várias informações qualitativas. Essa informação qualitativa representa os vínculos estabelecidos entre os membros do grupo” (SILVA, 2002).

#### **4.3.5 Conflito de diálogos**

O Conflito de diálogos (C. D.) é um procedimento que estimula a flexibilidade do sujeito sobre situações polêmicas do dia-a-dia, que podem imprimir, inclusive, um aspecto moral em sua análise. O sujeito é incentivado a se posicionar a respeito de duas posturas adversas, que culminará com a expressão legítima de sua definição em relação ao foco da discussão (GONZÁLEZ REY, 2005).

A partir do posicionamento adotado pelo sujeito da pesquisa, o pesquisador poderá presumir e identificar os sentidos subjetivos processados por ele em situações semelhantes vivenciadas em seu dia-a-dia ou, até mesmo, pelas sensações provocadas pelo conteúdo da discussão que pode suscitar posturas inusitadas e adversas das esperadas.

Foi proposta uma situação imaginária de diálogo entre duas Surdas que se posicionavam contrariamente a respeito do processo de inclusão do Surdo na escola regular, especialmente no que tange ao tratamento dispensado pelos Ouvintes a elas. A situação foi exposta pela intérprete

às alunas surdas e, com base no diálogo, foram levantadas algumas questões que foram analisadas por elas. As discentes apresentaram certa dificuldade para se posicionar, no início, mas depois que conseguiram compreender o fato e de compará-lo à realidade vivenciada por elas, manifestaram sua postura sobre as questões apresentadas pelo instrumento (APÊNDICE D).

Para que os instrumentos anteriormente citados fossem utilizados de forma a cumprir o proposto, fez-se necessário estabelecer um contato próximo com os sujeitos, através da montagem de um cenário, a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), que funciona como um ponto de encontro dos Surdos na escola, devido ao bom acolhimento que encontram por parte das professoras que são responsáveis pela execução do Projeto na escola. As referidas professoras colaboraram de forma totalmente dedicada e desprendida, na intermediação da pesquisadora com as alunas no processo da pesquisa e, inclusive, na seleção dos sujeitos mais adequados para a realização da pesquisa.

Ressalta-se que a pesquisadora também sabe LIBRAS, aprendida em cursos básico e intermediário promovidos pelo Centro de Atendimento ao Surdo - CAS e Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA, respectivamente, ainda que não apresente o domínio das professoras colaboradoras.

Nesse processo levou-se em consideração a aceitação dos sujeitos que foram informados da possibilidade de desistirem a qualquer momento de participarem da pesquisa, assim como da garantia de anonimato das informações produzidas a partir dos instrumentos e contatos realizados.

A análise das informações produzidas foi realizada à luz da teoria da subjetividade de González Rey, que defende a total interação com o sujeito para que se possa conhecer sua subjetividade a partir de sua expressão plena, estágio que foi possível alcançar através do bom uso dos instrumentos selecionados e, principalmente, da intimidade conquistada no estabelecimento do contato pessoal. Afinal, como sugere o autor “[...] os dados não se coletam, mas se produzem, [...] o dado é inseparável do processo de construção teórica no qual adquire legitimidade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 100).

Nessa perspectiva, compreende-se a produção das informações como um momento ímpar de construção de teorias, que, concomitantemente, sistematiza os conhecimentos produzidos a partir da observação e inserção na subjetividade dos pesquisados, através dos meios eleitos para esse fim. Claro que esse estado somente se instala quando uma familiaridade é efetuada ao ponto

de tornar a manifestação da subjetividade algo natural para o sujeito envolvido com a investigação. Para isso, o pesquisador deve ser devidamente preparado, pois assim como a subjetividade é um sistema complexo, sua manifestação não se percebe de maneira tão simples. É necessária certa competência e sensibilidade para esse alcance. González Rey (2005, p. 95) argumenta que:

Devido à importância que atribuímos à comunicação e ao diálogo nesse tipo de pesquisa, devemos preparar os pesquisadores para esse processo, pois o imaginário dominante da lógica estímulo-resposta na metodologia incita o pesquisador a esperar do outro a expressão imediata sobre o tema de seu interesse, embora a participação do outro não seja sempre um processo imediato, mas um processo gradual que avança conforme os participantes se integram na dinâmica comunicativa, em cuja criação o pesquisador terá um papel essencial.

A bibliografia utilizada foi, basicamente, sobre a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, haja vista ser a que melhor fundamenta teórica e metodologicamente a pesquisa, uma vez que se trata de um tema pouco estudado. Relativamente aos critérios de escolha das leituras, Quivy e Campenhoudt (1992, p. 49) afirmam que:

A escolha das leituras deve ser realizada com muito cuidado. Qualquer que seja o tipo e a amplitude do trabalho, um investigador dispõe sempre de um tempo de leitura limitado. Há quem só lhe possa consagrar algumas dezenas de horas, outros várias centenas, mas, para uns como para outros, este tempo será sempre de certa forma demasiado curto em relação às suas ambições. Não há então nada mais desesperante do que verificar, após várias semanas de leitura, que não se está muito mais avançado do que no início. O objectivo é, portanto, fazer o ponto da situação acerca dos conhecimentos que interessam para a pergunta de partida, explorando ao máximo cada minuto de leitura.

As etapas cumpridas durante todo o processo de realização da pesquisa foram as seguintes: a) leitura e documentação b) produção de informações junto aos sujeitos c) construção e análise interpretativa das informações produzidas.

A análise das informações deu-se à luz da Teoria da Subjetividade, na perspectiva construtivo-interpretativa, baseada na epistemologia qualitativa aplicada à pesquisa qualitativa, defendida e aplicada por González Rey, conforme poderá ser verificado no próximo capítulo.

## 5. A SINGULARIDADE DOS SENTIDOS DE SOL E LUA

Neste capítulo serão expostas as análises sobre as informações produzidas com os envolvidos na pesquisa, especialmente as principais colaboradoras (as alunas surdas), com base nos princípios da epistemologia qualitativa, com ênfase para o caráter construtivo-interpretativo da pesquisa, fundamentado na Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey.

A apresentação da análise obedece a uma estrutura baseada na ordem dos objetivos da pesquisa com a intenção de facilitar a compreensão dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a partir das práticas de *bullying* sofridas e dos impactos causados por essas manifestações.

### 5.1 Sentidos subjetivos: resultado da singularidade

Conforme esclarecido no primeiro capítulo, em que se apresenta a teoria que fundamenta esse estudo, os sentidos subjetivos são construídos com base nos sentimentos e sensações despertados no sujeito pelas relações estabelecidas com os outros e os acontecimentos vivenciados.

Para conhecer os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa em relação ao *bullying*, a pesquisadora fundamentou-se no princípio, da epistemologia qualitativa, que se refere à absoluta necessidade de interação comunicativa entre pesquisador e pesquisado, buscando, dessa forma, um contato mais próximo e sistemático com as discentes, os outros envolvidos no fenômeno e o cenário da pesquisa.

A seguir, um breve relato de como se efetivou a aproximação da pesquisadora com o campo da pesquisa e as principais colaboradoras do estudo.

Iniciou-se o contato com os participantes da pesquisa, em maio do ano de 2011. A priori, a pretensão era contar com a colaboração de quatro sujeitos surdos, representantes dos gêneros feminino e masculino.

Selecionada a sala de aula (6º ano), cenário principal dessa investigação, explicou-se a presença da pesquisadora e objetivo da pesquisa, iniciando, imediatamente, um processo de observação participante, no intuito de descobrir que sujeitos possibilitariam a produção de informações qualitativas sobre a problemática proposta para estudo.

Dos 23 alunos e alunas da sala, a maioria adolescentes entre 12 e 21 anos, 9 são Surdos não oralizados e somente uma é oralizada. Sendo apenas um do sexo masculino. Logo foi descartada a possibilidade de incluir esse aluno na pesquisa, haja vista que ele, além de não demonstrar interesse pelo estudo desenvolvido pela pesquisadora, faltava reiteradamente às aulas, inviabilizando o processo de observação e aplicação dos instrumentos de investigação. Entre as 9 alunas, identificou-se 2 que se entendeu que poderiam colaborar mais proficuamente com o estudo, devido às observações e conversações realizadas nos espaços da escola já citados, quando ficou constatado que as alunas dispunham de maturidade suficiente para interagir produtivamente com a pesquisadora e os instrumentos.

Sendo assim, foram definidas Sol e Lua (nomes fictícios para garantir o anonimato), 14 e 17 anos, respectivamente, como sujeitos desse estudo. Depois de identificadas as alunas, solicitou-se a autorização dos respectivos responsáveis para que elas pudessem participar do estudo. As entrevistas iniciais foram realizadas imediatamente depois de concedidas as permissões.

Apesar da pesquisadora também ter conhecimento da língua, considerou mais seguro contar com a interpretação das professoras, visto essas terem mais contato com as alunas e com a língua. Para evitar quaisquer deturpações na interpretação dos sinais, todos os momentos de uso dos instrumentos foram registrados por meio de uma câmara filmadora e analisados por uma terceira pessoa, intérprete oficial de LIBRAS, que confirmou as interpretações feitas pelas professoras.

As informações fornecidas por Lua e Sol foram transcritas em português para melhor entendimento, haja vista que poucas pessoas têm acesso e conhecimento da LIBRAS escrita. Segue relato sobre as histórias de vida de Lua e Sol para facilitar a compreensão no estudo de suas subjetividades.

### **5.1.1 Lua – uma história singular**

González Rey (2003) afirma que o sujeito representa a “singularização de uma história irrepetível”. Assim, a história de Lua é somente dela, embora se possam encontrar algumas similaridades entre sua história e a de Sol, por exemplo. No entanto, a relação de Lua com suas

experiências sempre serão diferentes das de Sol e de outros Surdos que experimentam vivências parecidas ou iguais às suas.

Lua é uma garota de 17 anos, surda oralizada, inteligente, vivaz, com a autoestima preservada, apesar do constante assédio e do *bullying* que sofre na escola. É a única surda na família. Morava com três irmãs, a avó, e a mãe, na zona sul, periferia de Teresina, em uma casa com poucos cômodos, o que muito lhe incomodava. No último mês da pesquisa de campo, Lua teve uma notícia que muito a alegrou. A mãe fora contemplada com uma casa do Programa do Governo Federal “Minha casa, minha vida”. Ela, a mãe e as irmãs foram morar na casa nova.

Lua afirma ter nascido com limitações auditivas, devido a uma queda sofrida pela mãe, quando estava grávida. A queda foi resultado de uma notícia que abalou a mãe ao ponto de empreender uma corrida, não recomendável para seu estado, no intuito de chegar o mais rápido possível à casa de sua mãe (avó de Lua), que estava pegando fogo. No meio do caminho, caiu sobre umas pedras, o que a machucou seriamente e provocou distúrbios auditivos no bebê.

Quando a mamãe tava grávida, a casa da minha avó pegou fogo. A casa da minha avó era longe da casa da minha mãe. A minha mãe ficou preocupada, ela correu e caiu. Aí tinha umas pedras. Aí foi isso, tinha as pedras. Foi mamãe que explicou isso pra mim (LUA - ENTREVISTA EM PROCESSO).

A mãe relata da mesma forma, acrescentando informações a respeito das sequelas resultantes da queda:

Passei dos 8 aos 9 meses, tomando remédio para segurar ela, porque estava com ameaça de aborto. O médico disse que ela poderia nascer com alguma deficiência, mas eu pensei que seria alguma parte do corpo quebrada, pois na hora da queda, Lua desmaiou, ficou só uma bolinha roxa na minha barriga. Aí ela nasceu assim... (ENTREVISTA – MÃE).

A mãe descobriu a surdez quando Lua estava com, praticamente, um ano de idade, pois percebeu que ela não respondia aos estímulos que se fazia, tais como: gracinhas, chamar o nome. Levou-a, então, ao médico e ele confirmou que era surdez. A primeira reação foi de tristeza e choro, mas depois a psicóloga explicou que não era doença e, aos poucos, a mãe foi acostumando-se com a ideia. Conseguiu, após muito esforço e persistência, o aparelho auditivo; processo considerado árduo e demorado.

A mãe relatou que seu primeiro pensamento foi em procurar tratamento para que Lua falasse, nem que fosse um pouco, pois na família somente ela e um sobrinho sabem um pouco de LIBRAS, o básico para se comunicar com Lua, prevalecendo, na comunicação com a família, a oralização.

A mãe informou sobre uma cirurgia que sofrera para retirada de um aneurisma cerebral e uma paralisia facial que lhes dificultam a memorização, interferindo na aprendizagem da língua de sinais. Fez curso básico de LIBRAS por duas vezes no Centro de Apoio ao Surdo – CAS, mas ainda se considera deficiente nessa língua.

Antes de Lua oralizar e a mãe aprender o básico da LIBRAS, a comunicação era processada através de sinais domésticos criados por elas para poder atender às necessidades básicas de Lua.

Quando Lua completou 7 anos, a mãe considerou melhor ir para Brasília, avaliado por ela como o melhor lugar para o desenvolvimento de sua filha, pois acreditava que lá dispunham de mais recursos para esse fim. Contraditoriamente, Lua garante, em vários momentos, que aprendeu muito mais em Teresina, como por exemplo: ler, comunicar-se em LIBRAS e se relacionar com outros Surdos.

[...] Eu achava ruim lá em Brasília porque todos os alunos eram ouvintes, só eu que era surda, não entendia nada, eu pedia para as amigas me ajudar e elas me ignoravam, deixavam pra lá, não davam importância, [...] (E.P.).

**58. Quando ser criança** era muito danada, na rua, não queria estudar, faltava aula (COMPLEMENTO DE FRASES - LUA).

Foi acompanhada durante vários anos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, mas não avalia como estudo as atividades desenvolvidas nessa instituição. Fato comprovado por sua evasão da referida instituição. A mãe insiste que Lua volte a frequentar a APAE e as terapias fonoaudiológicas, pois acredita que foi na APAE de Brasília que Lua aprendeu a oralizar e comunicar-se em LIBRAS.

Em relação a APAE, Lua tem restrições quanto às atividades realizadas e, no que diz respeito à terapia fonoaudiológica, alega estar cansada do treinamento para oralização, que provoca incômodo em seu aparelho fonador. Aprendeu e gosta de oralizar, mas se ressentido do processo que afirma ser doloroso:

Sempre estudei, transferi de Brasília, aí vim pra cá, nunca deixei a escola, não. Eu repeti o ano. A 1ª, a 2ª série repeti. Comecei a estudar com 10 anos (E. P.). Eu acho que eu tinha 11 anos. Foi na fono, eu tinha muitas dúvidas. A minha voz era pior, doía. Eu dizia pra mamãe: “Tá doendo”. Aí eu ficava com dúvida, a dificuldade enorme, aí agora... O irmão me ajudava, mandava eu repetir. Quando tinha 12 anos comecei a falar, 13 anos começou a melhorar e, agora, saí da fono (E. P.).

A mãe confirma sua reprovação em, praticamente, todas as séries cursadas anteriormente, em Brasília, afirmando que é muito difícil para o Surdo aprender. Atualmente, Lua cursa a 5ª série (6º ano) na escola cenário da pesquisa, manifestando várias dificuldades para aprendizagem da língua portuguesa e conteúdos das diversas disciplinas do currículo da escola, fato que Lua atribui às suas dificuldades em relação à língua portuguesa e às manifestações de *bullying* continuamente sofridas.

Lua demonstra aceitação da sua condição de pessoa com surdez. Sempre que manifesta algum tipo de descontentamento, refere-se mais à forma como os Ouvintes posicionam-se a esse respeito do que como uma insatisfação pessoal.

Expressa projetos de vida, mesclados de desejos e necessidades suas e impostas pela família e sociedade. A mãe sempre lhe lembra da importância de estudar para poder provocar mudança em sua vida. Lua, ao tempo em que concorda, expõe sua angústia pela dificuldade de aprendizagem, gerada pela limitação na audição e ausência das condições especiais que deveriam ser providenciadas pela escola.

**11. Meu futuro** casar, trabalhar, ter casa (C. F.).

**17. Desejar** trabalhar, me formar (C. F.).

**20. Meu maior problema** ouvir os alunos, é ruim, tem que ter paciência (C. F.).

Porque tudo o que falam eu não entendo. A mamãe fica mandando eu estudar as palavras lá na APAE. Na sala de aula é difícil para aprender porque quando as pessoas falam rápido é difícil entender (E. P.).

[...] sem intérprete? Não aprendo nada, nada (E. P.).

Serão expostos, na seção seguinte, os principais sentidos subjetivos sobre o *bullying* sofrido por Lua, na escola, localizados nos diversos instrumentos utilizados com Lua.

### 5.1.2 *Bullying*: sentidos produzidos por Lua

A vivência de práticas de *bullying* produz sentidos subjetivos diversos que irão definir a postura do sujeito diante desse tipo de assédio. A subjetividade individual é que lhe permite assumir uma posição diferenciada diante das experiências que vivencia. Sempre será possível deparar-se com atitudes diversas em situações similares, haja vista que são sujeitos únicos, ativos e inteligentes, que irão agir e reagir de forma singular sobre os acontecimentos (GONZÁLEZ REY, 2003).

Em relação ao *bullying*, Lua repete alguns comportamentos de vítimas desse fenômeno, registrados por diversos autores (SILVA, 2010; FANTE, 2005; BEANE, 2010), mas adota outros bem singulares, que se caracterizam como uma forma de superação positiva diante do sofrimento que lhe é imposto, tais como:

#### 5.1.2.1 O *bullying* como empecilho às relações

Lua alega, repetidas vezes, não desejar contato com os Ouvintes devido ao tratamento desrespeitoso que lhe é dispensado por eles. São xingamentos, apelidos, palavrões que funcionam como elementos de afastamento e que impedem compulsoriamente uma aproximação e relação saudável entre eles.

[...] Os outros, não gosto, porque ficam chamando de feia, chamando de nomes feios, sapatão. Eu não gosto. Eu não quero nenhuma relação com eles. Eu não tenho nenhum problema, mas eu não quero. Só tenho alguns amigos e pronto. Não gosto de fazer trabalho em grupo, atividade com ouvinte, porque eles falam que eu sou feia, ficam falando de mim, eu não gosto. Ficam mandando eu fazer rápido e eu não entendo porque tem que ser rápido” (E.P).

Essas atitudes relatadas por Lua configuram-se como um assédio persistente (TEIXEIRA, 2011; BEANE, 2010), que pode provocar sequelas na constituição de relações harmoniosas e construtivas com os Ouvintes, impedindo que se construam laços com pessoas com outras identidades, diferentes da sua (identidade surda).

[...] porque atrapalha, brincadeira, confusão, Ouvinte não ajuda Surdo. Surdo é que ajuda Surdo. [...] (CONFLITO DE DIÁLOGO).

Nas próprias formas de manifestação do fenômeno, podem-se perceber diferenças significativas de gênero, conforme se verifica no relatório final da pesquisa “Bullying Escolar no Brasil” (CEATS/FIA, 2010), que, por vezes, podem apresentar-se como mais irritantes, ainda, para as meninas que para os meninos. Enquanto eles utilizam mais a força física nos assédios, as meninas adotam atitudes de provocação e humilhação constantes, culminando com o afastamento e o prejuízo das relações, além de causar, na maioria dos casos, consequências irreparáveis.

[...] Porque tem muita fofquinha, e eu não gosto, não gosto não (E. P.).

As meninas ouvintes ficam falando ‘feia, chata...’ [...] (E. P.).

Porque elas ficam com fofquinha, dizendo que não gostam de Surdo, que aparelho é feio... (E. P.).

Cenas como essas, relatadas por Lua, são constantes em sala de aula e foram constatadas pela pesquisadora em quase todas as sessões de observação. Essa situação pode ser comprovada, inclusive, pela disposição dos/as alunos/as em sala, Surdos e Ouvintes são “naturalmente” separados, os Surdos colocam-se mais atrás e os Ouvintes à frente, quando deveria ser o contrário, devido à necessidade que o Surdo tem de fazer leitura labial e acompanhar os sinais da intérprete (quando tem). Essa disposição dos lugares ocorre sem uma explicação plausível para tal “arranjo”. O certo é que isso provoca danos tanto no que diz respeito à aprendizagem quanto no que se refere à possibilidade de aproximar os dois grupos.

Nessas situações é que se percebe, claramente, a distância existente entre as duas comunidades (surda e ouvinte) devido, principalmente, às suas cultura e língua diferentes. Perlin (2005), Skliar (2005), Strobel (2009) entre outros pesquisadores sobre surdez, atestam ser muito complicada essa relação, visto que há uma barreira comunicacional que precisa ser transposta para que haja uma troca significativa entre as duas culturas.

Os sentidos subjetivos produzidos referentes ao *bullying* são alguns dos principais empecilhos no estabelecimento de relações harmoniosas entre Surdos e Ouvintes, impedindo, sobretudo, uma troca cultural que acrescentaria elementos positivos para as duas culturas, consideradas divergentes, mas que podem convergir em alguns aspectos e, principalmente, possibilitar que as pessoas construam novos valores e concepções a respeito da valorização das diferenças.

### 5.1.2.2 Desrespeito à identidade surda

Surdos oralizados são os que mais sofrem o preconceito pela limitação auditiva e linguística, pois devido ao fato de conseguirem manter um diálogo mínimo com os Ouvintes, esses os consideram ouvintes em potencial, visão que é resultado da cultura ouvintista, exigindo-lhes uma identidade ouvinte que dificilmente poderão assumir.

Essa é uma das maiores dificuldades para Lua: a não aceitação dos Ouvintes no que diz respeito à sua identidade surda, pelo fato de ter resíduos de audição. Entretanto, sua oralização somente facilita, em algumas circunstâncias, não se caracterizando como um domínio total desse sentido.

[...] Dizem que não sou surda, porque falo e ouço um pouco (E. P.).

[...] Preciso chamar minha mãe pra eles entenderem que eu sou Surda, não entendo direito o que eles dizem (E. P.).

O desrespeito contínuo perpetrado pelos Ouvintes contra os discentes surdos gera sensações de desconforto que podem alcançar proporções alarmantes e ações desencadeadas contra os agressores, a sociedade ou contra si mesmo (COSTA, 2011; BEAUDOIN, 2006). Em outros casos, como foi registrado com Lua, a vítima dessas agressões posiciona-se de maneira totalmente adversa e, resiliente, transformando o sofrimento em força através da produção de novos sentidos subjetivos.

Minha mãe gosta de Surdos, mas os Ouvintes acham que ser Surdo é feio, não gostam. Falar é ótimo, mas eu ouço pouco. Não tem problema, eu falo ruim, mas eu falo...tenho amigas ouvintes que dizem que o que eu falo é lindo, bonito, perfeito (E. P. - LUA).

Além da escola, em sua própria família, Lua percebe que há uma cobrança em relação à sua oralização. Como a maioria dos familiares não sabe comunicar-se em LIBRAS e ela apresenta resíduos auditivos e oraliza, a maioria das pessoas (amigos e família, especialmente) exige-lhe que se comunique por estes meios (audição e fala). Essa situação afeta Lua porque, como defende González Rey (2003) existe uma relação de recursividade entre a subjetividade social e a subjetividade individual que não permite uma dissociação entre elas, interferindo

diretamente na construção da subjetividade do sujeito. Em resposta a essas exigências Lua, apesar de se sentir discriminada ao ser desvalorizada sua condição de surdez e cultura, demonstra firmeza na utilização de sua língua natural e exige que as pessoas ao seu redor, principalmente a família, respeitem sua identidade surda e se comuniquem com ela na forma que lhe é mais compreensível. Em relação à família, atesta que:

Minhas irmãs, meu primo, meu irmão estou ensinando. Mas a vovó não quer nem saber, é só falando, falando. A minha mãe, mais ou menos. Três pessoas mais ou menos que querem, tem interesse. Fico tentando, tentando. Eu digo: Por favor, olhe pra mim quando estou fazendo a língua de sinais. Aí estão achando que eu estou brincando. A minha mãe ignora, eu digo: olhe pra mim, quando eu tiver falando língua de sinais, olhe pra mim (E. P.).

A limitação auditiva confere a alguns sujeitos uma identidade surda flutuante (PERLIN, 1998), que lhes dificulta uma vivência mais tranquila dessa limitação. Como agravante e, muitas vezes, causador desse estado cita-se a atitude dos Ouvintes ao desrespeitar a limitação auditiva e a fala diferente e carregada de “sotaque” do Surdo oralizado.

Outro fator que pode ser considerado como um complicador na vida e rotina do Surdo oralizado é que, pelo fato de não ouvir perfeitamente, é cercado de um cuidado, de uma proteção, na maioria das vezes, exagerados, impossibilitando-lhe viver experiências e sensações concedidas às outras pessoas. Lua relata que sempre tem conflitos com a mãe devido à diferença com que a trata e à sua irmã, mais nova, no que se refere à liberdade de sair de casa.

[...] minha irmã vai e eu sozinha dentro de casa, não posso, só sentada, sempre, sem fazer nada. Só pensando, sem fazer sinais nem nada. Eu gosto de ficar com os Surdos amigos. É longe, perigoso, é escuro, não tem luz. Mas é um direito meu: sair (E. P.).

Apesar da maioria dos Surdos não lidar bem com o aparelho auditivo e, alguns, na infância e adolescência apresentarem muita dificuldade para fazerem uso desse equipamento, reclamando do barulho insuportável provocado por ele, culminando com seu abandono, é um dos recursos que Lua utiliza para minimizar os efeitos da limitação auditiva. Ela afiança que o aparelho ajuda-lhe a se movimentar com mais segurança, além de facilitar a comunicação com os Ouvintes.

[...] Eu acho bom o aparelho porque quando as pessoas falam, eu entendo um pouco, aí eu tenho medo quando as pessoas falam, eu não entendo. E eu tenho medo de não entender e até acontecer um acidente (E. P.).

Nas observações realizadas em sala e em outros espaços da escola foi possível presenciar momentos de expressão singular de Lua em relação aos sentidos produzidos nessas situações, como registrado em seus próprios relatos, assim como na entrevista concedida pela mãe que confirma as atitudes “rebeldes” de Lua, que não se acomoda com situações constrangedoras e conflitivas.

Lunardi (2005) explica esse comportamento, analisando que mesmo o sujeito constituindo um grupo, apresenta diversidades que lhe permitem constituir-se como um sujeito multifacetado. São essas singularidades que o diferenciam de seus pares e que lhe imprimem uma marca pessoal e exclusiva.

Esse comportamento adotado por Lua confirma a visão que González Rey (2003, 2004, 2005) apresenta de sujeito como um ser ativo, reflexivo, que assume posicionamentos singulares diante da vida. Apesar do que atesta grande parte dos estudos realizados a respeito do *bullying* (FANTE, 2005; SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011) de que as “vítimas” do fenômeno sofrem graves sequelas que podem resultar em reações nefastas para si e para as outras pessoas, Lua manifesta conduta totalmente adversa do esperado, conforme sua singularidade e os sentidos que lhes foram despertados.

Sendo assim, esse mesmo desrespeito que cansa, aciona dispositivos de reações adversas que podem resultar em consequências satisfatórias de desempenho, como forma de superação das sequelas provocadas pelo assédio repetitivo.

Apresenta-se a seguir a história de vida de Sol, que acrescenta novos elementos para o estudo, tanto em relação às suas vivências, algumas diferentes das de Lua, como aos sentidos subjetivos que atribui a essas experiências.

### **5.1.3 A história de Sol – superação além das expectativas**

Sol é uma adolescente de 14 anos, surda, bonita, inteligente, estudiosa. Mora em um bairro da periferia de Teresina, com o pai, a mãe, uma irmã e um irmão. Antes morava em Codó,

no Maranhão. Nasceu surda, após sua mãe ter contraído rubéola, aos dois meses e quinze dias de gestação.

Eu tava com 2 meses e 15 dias de gestação quando apresentei rubéola. Eu já sabia que ela ia nascer surda. Aí eu consultei... Nessa época eu morava em Codó, no Maranhão. De lá eles me mandaram pra cá, aí eu fiz um monte de exames. Eu sabia, foi detectado que, fisicamente, ela não tinha nenhum defeito, mas que ela poderia nascer cega, surda, deficiente mental, com buraco na garganta, esse risco aí eu já sabia. Graças a Deus, ela só nasceu surda, eu tenho que agradecer a Deus (ENTREVISTA - MÃE).

A relação tranquila de Sol com a surdez deve-se à postura da mãe frente à inevitabilidade da limitação auditiva. A mãe descreve, de forma absolutamente serena, o momento em que se deparou com essa situação. A surdez foi encarada como um risco de menor gravidade frente às outras possibilidades expressas pelos médicos.

Eu não pensei primeiro em surdez, porque o meu medo, o meu pavor, era de ela nascer cega. Porque diante dos riscos que ela corria, eu botei a surdez como o mais fácil de lidar. Meu medo era dela nascer cega ou com esse buraco na garganta. Diz que é muito difícil de cicatrizar, fazer cirurgia. Aí, quando ela nasceu, com 7 dias, o médico disse que ela era ... Porque a gente a levou pra consultar, aí ela não se espantava, ele batia nas mãos, batia na mesa e ela, nada... Aí ele disse que ela era surda (ENTREVISTA - MÃE).

Sol conta as circunstâncias da descoberta da surdez com mais detalhes:

A minha mãe quando tava grávida de mim teve rubéola, aí o médico dizia que ia ter alguma coisa de errado com o bebê e aí o bebê nasceu surdo, veio doente. É triste. A minha mãe percebeu quando eu era pequena: “Meu Deus, ela fica só sentada, ficava deitada, não era danada, e aí chorava nada, essa menina não mexe em nada”. Aí foi no médico, ele fez uns testes lá, jogou umas coisas no chão e eu lá, quieta. Minha mãe ficou preocupada. “Meu Deus, eu não disse que essa menina é surda. Eu não acredito”. A minha mãe disse: “Ela é surda?” Ele disse: “Você vai ver, ela vai crescer, e a comunicação dela... talvez quando ela tiver mais idade ela vá escutar, mas acho que ela é surda” (E. P. - SOL).

Pelo fato de Codó ser uma cidade pequena, sem recursos suficientes para ajudá-la a se desenvolver (além da família, os professores não conheciam a LIBRAS), todos aconselhavam sua mãe a vir para Teresina, onde afirmavam haver melhores condições de acompanhamento para a sua limitação.

Antes eu morava em Codó, no Maranhão. Aí aconselharam minha família a vir pra cá, porque no Piauí teria escola pra mim que sou surda. Cheguei com 9 anos, aqui. Comecei a estudar com 7 anos. Mas com 9 anos, na verdade, é que me estabeleci na escola, de verdade. E agora eu estou bem. Lá em Codó, os professores não sabiam LIBRAS, a comunicação era muito ruim. Eu ficava só brincando, passeando, fazendo alguma coisa. As pessoas me viam lá e diziam que era bom eu vir pra APAE, porque a comunicação lá era muito ruim. Diziam que no Piauí tinha escolas que trabalhavam com Surdos e eu achava que era melhor. Mas era muito complicado, gestos, parecia inglês. Meu Deus, não entendo nada, muito complicado. Na rua, eu brincava, tinha muitos amigos, mas na escola tinha poucos. No Maranhão era tudo mais difícil [...] (E. P. - SOL).

A mãe, em entrevista, confirma o depoimento de Sol, a respeito da vinda para Teresina e os motivos que desencadearam essa decisão, assim como as mudanças percebidas desde a chegada nessa cidade. O envolvimento e dedicação da mãe e de toda a família em proporcionar a Sol as condições necessárias para se desenvolver o mais plenamente possível, apesar de sua limitação auditiva, são constatados em seus relatos e na observação que se procedeu durante os momentos de conversação. Sol se relaciona muito bem com a família, a despeito da barreira comunicacional que, de certa forma, como afirma Vygotsky (1987) pode dificultar a interrelação entre as pessoas e, conseqüentemente, um atraso no desenvolvimento.

A gente veio pra Teresina, por causa dela, porque lá em Codó não tem escola especial. E ela, com certeza, não teria o desenvolvimento que tem hoje. Desde os 7 anos que ela tem acompanhamento lá na APAE. Ela nunca frequentou o CAS, de todos eu acho que lá é o melhor mesmo. Ela participa dos eventos dos Surdos. Todo evento que tem ela participa. Agora acompanhamento mesmo, ela fez lá na Consuelo, e continua fazendo. Tudo que ela aprendeu em LIBRAS, foi lá, desde os 7 anos. Aí como lá só tinha até a 4ª série, eu tirei, coloquei um ano aqui no bairro, mas eu não vi resultado. Aí eu fui botar esse ano lá no [...] (escola, cenário da pesquisa). Porque aqui não tinha intérprete. Foi um ano perdido, porque ela não aprendeu, não desenvolveu. Aí eu botei ela no [...], porque lá, pelo menos, ela tem acompanhamento (ENTREVISTA – MÃE).

Um dos fatores principais de desenvolvimento da aprendizagem do sujeito surdo e de sua identificação com a comunidade surda perpassa pela aquisição da língua de sinais, sua língua natural. Confirmando o que asseveram Perlin (1998), Skliar (2005) e Sá (1999), a língua é como se fosse uma porta de entrada para a inserção do sujeito em um grupo, comunidade e uma forma de acesso mais rápido ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. O sujeito identifica-se com sua língua, automaticamente. Com o Surdo não se dá de forma diferente, e é para ele um momento de compreensão do mundo e do outro.

Ela começou a aprender com 7 anos...e rápido. Ela nunca tinha visto LIBRAS, em 1 mês, 2 meses, o básico ela já sabia se comunicar. [...] Porque antes da APAE, eu não sei como, [...] tinha um pessoal [...] que eles faziam um trabalho com Surdo. Foi a primeira pessoa que descobriu, não sei como que ela descobriu a Sol, ela tinha uns 4 anos... Os primeiros sinais ela aprendeu com [...] Foi a primeira pessoa que falou da APAE. “A gente perdeu muito tempo” (o pai falou). É, porque, se ao invés de aos 7 anos eu tivesse colocado ela lá com 4 anos... Até que eu não me arrependo não, porque ela aprendeu ligeiro, ela se comunica bem, ela é comunicativa (ENTREVISTA – MÃE).

A mãe faz uma retrospectiva da escolarização de Sol, afirmando que, no início, foi meio conturbada, marcada por frustrações pela falta de acessibilidade ao conhecimento, descaso das autoridades e instituições competentes, despreparo de professores, discriminação dos discentes ouvintes, entre outros empecilhos. Acredita que ela aprendeu a ler, um pouco, ano passado, na escola Consuelo Pinheiro (APAE). A mãe argumenta, com pesar, que somente a tirou de lá depois da inclusão, porque proibiram. Matriculou-a, então, na escola [...] (escola estadual do bairro), onde só estudou um ano. Registra que Sol dedicou-se bastante, mas não conseguiu evoluir muito, pois, de acordo com a mãe: “a professora não sabia passar pra ela” (professora não sabia LIBRAS).

Antes de cursar a 1ª série na escola anteriormente citada, de 4 a 6 anos, estudou no [...] (outra escola do bairro onde funciona educação infantil). Da 3ª a 4ª ela estudou no Consuelo Pinheiro (APAE). Foi quando, de acordo com a mãe, Sol começou a se desenvolver melhor. Com o advento da inclusão, a APAE ficou funcionando ainda um ano na escola Anísio de Abreu. Quando encerrou no Anísio, e Sol foi aprovada para a 5ª série (6º ano), a mãe levou-a novamente para o [...] (escola estadual onde estudara antes), o que considera como um ano perdido, pois na escola não havia intérprete e Sol apresentou muitas dificuldades.

A mãe percebe que Sol aprendeu a ler, pois já consegue comunicar-se através de bilhetes, o que, confessa, de certa forma, facilitou a comunicação entre elas. Esse é o primeiro ano dela na escola atual (cenário da pesquisa) onde tem muitos Surdos. A mãe afirma que ela evoluiu bastante, mas ao ser informada pela pesquisadora que a escola está, no momento, sem intérprete, a mãe garante que a situação torna-se igual às outras escolas, pois considera que eles (os Surdos) não têm condição de acompanhar as aulas sem intérprete. A mãe afiança que a professora não vai explicar para os Ouvintes, em português, e depois em LIBRAS para os Surdos. Ela garante saber que tem alunos que não se importam que a professora “atrase” para ensinar aos Surdos, mas reconhece que tem outros que não aceitam. Finaliza argumentando que: “Tendo uma intérprete,

elas (Surdas) não vão precisar desse atraso porque elas tão pegando ali igual com o ‘oral’, tão pegando na linguagem delas. A providência mesmo é botar a professora em sala de aula (intérprete), [...]”.

A mãe assevera, de forma bastante consciente e segura, que, não obstante Sol não estar prejudicada em notas, isso não é o bastante, pois o que realmente importa é o seu desenvolvimento, sua fluência na leitura e aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala.

O que muito impressiona em Sol é a sua capacidade de decidir e agir de forma célere sobre os acontecimentos. Houve uma ocasião, observada pela pesquisadora e que não poderia deixar de ser registrada, em que tomou uma atitude impressionante para sua idade. Aula de determinada disciplina, a professora entra na sala, senta, como fazia todas as vezes. Sol estabelece com uma colega surda uma conversa (em LIBRAS) sobre a dificuldade de o Surdo aprender porque os professores não sabem LIBRAS e a escola estar, atualmente, sem intérprete. A pesquisadora acompanhou toda a conversa. Percebeu que Sol estava ficando, a cada minuto, mais indignada com o rumo da discussão e a postura da professora, que somente “dava aula” para os ouvintes. De repente, encerrou a discussão com a colega, convidou um ouvinte para traduzir o texto para os Surdos e pediu aos colegas surdos que prestassem atenção ao “intérprete”. A professora ficou apenas observando a cena. O Ouvinte “intérprete” solicitou a colaboração da pesquisadora, no sentido de ler o texto e explicar para ele palavras que não faziam parte de seu universo vocabular. Foi uma cena muito emocionante, pois demonstrou o nível de maturidade da aluna, sua sensibilidade e identificação com a identidade surda. A atitude assumida por Sol diante da situação que estava instalada confirma o que González Rey (2003) atesta sobre a versatilidade do sentido subjetivo, que transita entre momentos conscientes e inconscientes.

Esse comportamento advém da formação familiar de Sol, que lhe dá o suporte necessário para conviver saudavelmente com sua limitação e elaborar projetos de vida, plenamente reforçados e apoiados por sua família. Afirma querer formar-se em Matemática e Inglês, pois são as disciplinas com as quais mais se identifica. Fato constatado nas observações em sala de aula, devido sua total atenção nas aulas das citadas disciplinas. Além disso, Sol acalenta um sonho de ser modelo e desenhar figurinos. Sonho esse dificultado pelas barreiras impostas pela língua. Os pais tentaram inscrevê-la em cursos para as duas modalidades anteriormente referidas, mas lhes foi negado o acesso por causa da surdez de Sol.

**Como é o relacionamento dela com a família?** Normal. Comunica-se bem, ela se dá bem dentro de casa. É calma, não é agitada. Do jeito que você vê ela na escola, é em casa. Ela é comunicativa, se dá com facilidade com qualquer pessoa. Mesmo do jeito dela, se comunica com qualquer pessoa (ENTREVISTA – MÃE).

1. **Você quer se formar em que?** Matemática, adoro matemática e depois, outra formação que eu gosto é inglês, no futuro, vou estudar muito, porque quero me formar nesses dois (E. P. - SOL).

**21. O trabalho** modelo (C. F. - SOL).

A seguir serão apresentados os sentidos subjetivos presentes na subjetividade da aluna em relação ao *bullying*.

#### **5.1.4 Sentidos subjetivos de Sol em relação ao *bullying***

O *bullying*, enquanto dispositivo desencadeador de sentidos subjetivos os mais diversos, pode provocar reações e sentimentos diferenciados a depender dos sentidos imputados pelo sujeito. É o que pode ser conferido nos sentidos expressos por Sol frente às diversas manifestações dessa natureza expressas por parte dos Ouvintes contra os Surdos.

##### **5.1.4.1 *Bullying*: assédio que cansa**

Uma das principais queixas de Sol trata-se do cansaço que sente de estar sempre sendo assediada pelos Ouvintes. Ela atesta uma insatisfação constante em face do tratamento que é dispensado aos Surdos, sobretudo na escola, espaço que deveria ser privilegiado de vivência de relações interpessoais saudáveis e construtivas, assentadas em princípios e valores como amizade, solidariedade, respeito etc.

[...] fico calada, que sou calada, não ouço mesmo, os Ouvintes estão lá falando, estão lá conversando, fazendo provocações de que é feio, que é isso, é aquilo, que é magro, que é gordo, que Surdo tem olho trocado, tudo isso, fico prestando atenção. [...] mas eu sei que os Ouvintes são ruins, brigam, faltam com educação, ficam gritando, todo dia, todo dia isso acontece; chamo a diretora, ela fala, não dá resultado, chamo a coordenadora e aí a coordenadora não resolve, fica do mesmo jeito, e eu fico com raiva. Aí o Ouvinte vai lá chora, só com falsidade, o Ouvinte não respeita, diz que vai pegar lá fora, ficam falando dos Surdos e eu não ouço mesmo, aí ninguém resolve nada (E. P.)

Em outras pesquisas (BEANE, 2010; BEAUDOIN, 2006; SILVA, 2010) são verificadas as mesmas críticas em relação à atuação dos adultos face ao enfrentamento que deveria ser engendrado contra atos manifestos e considerados como *bullying*. O mais provável e, realmente, confirmado nos depoimentos de professores e diretora da escola, é que para esses, as atitudes registradas de *bullying* seriam tão somente brincadeiras próprias da adolescência.

Não há conflitos entre as séries, eu não vejo. Entre eles, se entendem muito bem. Não tem essa “tu é surdo, eu escuto, tu é isso, aquilo outro”. Não, eu não sinto, como gestora, eu não sinto (ENTREVISTA – DIRETORA).

Como são crianças, se o Surdo erra, eles zombam, eles zombam. A gente pede pra parar, eles param (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Questionada sobre seus sentimentos em relação ao *bullying*, Sol afirma que essa é uma situação muito difícil para o Surdo, que sofre repetidas investidas de maus-tratos não reconhecidas nem combatidas pelos adultos (FANTE, 2005; SILVA, 2010), os quais poderiam minimizar ou, até mesmo, erradicar essas ações comprovadamente violentas. O posicionamento de Sol confirma a teoria de González Rey (2003, p. 168), que assegura que a “emocionalidade” é imprescindível na constituição da subjetividade do sujeito, que somente expressará seus sentimentos e atribuirá sentidos às suas vivências, estando emocionalmente envolvido.

### **71. O bullying Surdos difícil (C. F.)**

A constatação apresentada por ela confirma-se no relato que faz sobre situações de sala de aula em que o Surdo expõe-se e por não corresponder à expectativa do Ouvinte, é execrado publicamente, configurando ocorrências de manifestação declarada de *bullying*, como pode ser verificado no depoimento abaixo:

[...] Se vai responder no quadro e erra, ficam todos dizendo: “Uh, errou”. [...] Mas todo mundo pode errar. Mas se errar, os Ouvintes ficam só dizendo: “Coisa feia, é errado”. Ficam toda hora atentando: “Ih, perdeu, perdeu”. Ficam fofocando um com o outro, parece que ficam chamando a gente de burra, de boba. Ah, eu acho isso feio demais. Eu fico sentida [...] (E. P.).

Sol indigna-se, especialmente, pela repetição praticamente diária dessas atitudes, que lhe provocam e aos outros Surdos, de acordo com seu testemunho, um cansaço irritante que é combatido com o afastamento do espaço e das pessoas que adotam essas atitudes.

[...] é, porque os alunos ficam gritando, danados, minha cabeça dói, não estão nem aí, a cabeça dói quando eles estão gritando e eles não nem aí, dizem que é mentira, e por tudo isso acho eles danados, falam safadeza, [...] Saio da sala, vou conversar com outras pessoas sobre alguma disciplina, sento [...] (E. P.).

Fico sem conversar com os Ouvintes, porque acho ruim. Quando cheguei ao colégio, todo mundo falava comigo, mas agora todos querem brigar. Então, fico calada, sem falar com ninguém. [...] Todos querem brigar [...], querendo bater. Se eles brigarem, eu também brigo. Eu não gosto (C. D.).

É o que confirma pesquisa já referida (CEATS/FIA, 2010) que constatou em relação à reação das vítimas de *bullying* que, comumente, os meninos apresentam comportamentos mais condescendentes: “levam na brincadeira, acham engraçado, ou não dão importância aos maus tratos sofridos” enquanto que as meninas, frequentemente, denotam atitudes de insatisfação, manifestando chateação, mágoa e/ou tristeza. Evidentemente, que esses comportamentos não são estanques, pré-determinados. Algumas meninas podem apresentar reações e atitudes diferenciadas diante de situações similares. Sol, a despeito de em algumas situações repetir atitudes previsíveis, em outras comporta-se de maneira totalmente contrária ao que se tem instituído como atitude padrão das vítimas desse tipo de fenômeno.

#### 5.1.4.2 O *bullying* como negação do outro

Um aspecto bastante enfatizado por Sol refere-se à negação denotada no comportamento dos Ouvintes, tanto professores como alunos, em relação ao sujeito surdo. Sol resume, assim, o que Soares (2005) expôs sobre o preconceito que resulta em uma invisibilidade gerada pelo estigma imputado ao outro que é anulado, esmagado e transformado em uma caricatura.

Sol assegura haver uma manifesta ignorância da presença e identidade do sujeito surdo em sala de aula, instaurando uma sensação de nulidade, o que afeta de forma visceral sua autoestima.

[...] Os Ouvintes não respeitam, eles ignoram o Surdo [...] (E. P.).

Eles não respeitam, ficam toda hora conversando, não olham pra mim [...] (E. P.).

Esse descaso é sentido, inclusive, na postura de grande parte dos professores que, por não saberem comunicar-se em LIBRAS, termina por isolar os Surdos, em sala de aula, ministrando suas aulas somente para os Ouvintes. Essa atitude demonstra, de forma silenciosa, o preconceito e a displicência com que o sujeito surdo é tratado na escola e se caracteriza como uma espécie de violência simbólica. Chauí (1999) confirma essa atitude como caracterização de uma violência que se contradiz a ética, sendo que controverte sujeitos sensíveis, “dotados de linguagem e de liberdade”, transformando-os em objetos inanimados, imóveis, sem sentimentos, apáticos e silenciosos.

Primeiro, o professor fica só falando, falando, falando. Segundo, ele escreve e bota pra responder. Muitos Surdos ficam só conversando. Fica só na escrita, não existe relação boa [...] (E. P.).

A negação da presença do Surdo em sala de aula pode ser comprovada pelo depoimento de um professor, quando alega evitar até mesmo o olhar do Surdo, pois lhe causa angústia perceber que não há o mínimo de entendimento sobre os conteúdos e atividades que estão sendo desenvolvidos em sala.

Se eu tivesse o curso de LIBRAS, eu poderia fazer alguma coisa. Então, a frustração é no sentido de você se sentir impotente. Eu me sinto impotente. Eu estou explicando aqui uma coisa e eu sei que o aluno não está entendendo. Aquilo me frustra. Eu fico doído por dentro. Aí, eu tiro a vista e vou pra um aluno que é normal, pra tentar me recuperar. Então, é difícil. Imagino que eu estou assistindo uma aula de inglês e eu não sei nada de inglês. É como se eu tivesse surdo, também. Não entendesse nada. É frustrante por isso (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Esses depoimentos reforçam as informações produzidas com Sol em relação aos sentimentos que as práticas de *bullying* manifestadas permanentemente pelos Ouvintes contra os Surdos, em sala de aula, despertam-lhe, provocando uma miscelânea de sentimentos, entre os quais, raiva, angústia e, por vezes, desesperança quanto à possibilidade de mudança desse estado de desrespeito.

Alguns dos principais sentidos produzidos por Sol e Lua, em relação às práticas de *bullying*, serão expostos na próxima seção.

## **5.2 Práticas de *bullying*: abusos e maus tratos que marcam**

Durante todo o percurso da investigação foram registradas manifestações de prática de *bullying* referenciadas em, praticamente, todos os depoimentos dos sujeitos, tornando-se impossível não admitir a veracidade do fenômeno, com base nas situações vivenciadas e relatadas por elas e observadas e constatadas pela pesquisadora.

Abusos e maus tratos constantes foram os principais desencadeadores de produção de sentidos em relação ao fenômeno ora estudado. As práticas e os impactos provocados por esses comportamentos produziram alguns sentidos díspares e outros similares nos sujeitos, que serão a seguir apresentados.

### **5.2.1 Expressões constrangedoras que denotam o *bullying***

Além da sensação de nulidade provocada pelas atitudes discriminatórias dos Ouvintes, as manifestações de maus-tratos diários através de expressões constrangedoras rebaixam ainda mais a autoestima dos Surdos, podendo instalar comportamentos antissociais que, algumas vezes, culminam em danos pessoais, sociais e, inclusive, em suicídio (FANTE, 2010, TEIXEIRA, 2011).

[...] Eu sinto que os Ouvintes não gostam dos Surdos, eu sinto uma coisa, não sei, é um problema lá que tem, mas eu sinto. Eles não falam, deixa pra lá, também eu acho que é direito deles. [...]. Ai, que paciência você tem que ter! Meninos danados, falam demais. Estou cansada disso, todo tempo, passa semana, entra semana, do mesmo jeito. Eu estou cansada. Quando o professor faz trabalho em grupo, com Surdo é melhor. Aí o professor explica o trabalho e eu não sei o que ele está dizendo. Os Ouvintes parece que ficam falando segredos, parece que só eles querem ser aprovados, ir pra frente, querem se adiantar. E os Surdos ficam atrás. E, às vezes, parece que eles têm segredos, inclusive o professor de [...]. O professor de [...] dá um trabalho e nada pra o Surdo. Eu não entendo aquilo. Tem muito Ouvinte que fica só com segredo, me excluindo [...] (E. P. – SOL).

Em relação aos sujeitos, o *bullying* apresenta-se, notadamente, através de fofocas, intrigas, entre outras expressões de violência simbólica. Os sentidos formulados a partir daí são de constrangimento, haja vista a constante perseguição e humilhação a que Sol e Lua são expostas. O risco que correm de se sentirem inferiorizadas é permanente e angustiante. Sol tem absoluta consciência de que o dispositivo para esse assédio é a sua surdez, o que a irrita profundamente, pois se considera duplamente desrespeitada, considerando que os Ouvintes (em especial, as meninas) revelam um preconceito declarado quanto à capacidade intelectual dos Surdos.

[...] As meninas são danadas; lá debaixo da árvore, as meninas ficam conversando. Eu não gosto de conversar com elas, porque parece que tem uma confusão entre aquele grupo lá, ou fofoca. Eu não gosto de fofoca. Por exemplo, tirar fruta (goiaba), se eu tiro, aí fica uma coisa, eu não entendo aquilo ali. Ficam falando, eu não entendo. Parece que elas acham que só elas têm direito de pegar as frutas. Nós temos os mesmos direitos de fazer qualquer atividade, tipo tirar uma fruta da árvore (E. P. - SOL).

[...] Tem um ouvinte lá que é ruim, fica toda hora só com fofoquinha, conversando muito, acho que ele fica falando saliência, palavras feias. Eu não gosto, já estou chateada com isso. Então, eles ficam gritando. Tem uns ouvintes lá... os da 6<sup>a</sup>, da 7<sup>a</sup>, da 8<sup>a</sup> são mais educados, eu percebo. Os da 5<sup>a</sup> são muito danados. Preciso de paciência, muita paciência pra lidar com esses meninos. Eu sou surda, eu não percebo bem, mas eu noto que eles falam saliência, algumas palavras feias, tipo assim: boba, burra, só me insultando. Eles fazem isso porque eu sou surda. Eles ficam fazendo isso porque eu sou surda, eu percebo na cara deles. E é todo dia, acho melhor não ter nenhuma relação com eles. Eu já disse pra eles que eu sou surda e eles precisam me respeitar. Mas eles não respeitam. Eu já disse: “Eu sou Surda.” A Lua, que sabe falar um pouquinho, vai lá e diz: “Rapaz, vocês não param de falar, vocês ficam só falando”. Mas eles não respeitam. Os meninos são muito danados, ficam só procurando conversa todo o tempo, batendo nos outros, toda hora, tocando nos ombros dos outros (E. P. – SOL).

As formas de maus-tratos verificadas nas escolas e identificadas como *bullying* apresentam diferenças em face do gênero do agressor. As meninas cometem atos mais sutis, considerados como violência simbólica: incivildades que, se não forem denunciadas podem, perfeitamente, passar despercebidas. Leme (2007) é um dos teóricos que analisa a violência simbólica como uma prática de difícil reconhecimento, haja vista que, usualmente, se traduz em incivildades como: isolamento de um aluno, maledicência, boatos espalhados pelos colegas, que, aparentemente, atingem e infringem a moral, mas não as regras disciplinares da escola. Escola essa que, de acordo com Ramos (2006), tem configurado-se como um palco de incivildades,

produzindo a exclusão de todos os sujeitos que não adotam ou possuem comportamentos e características padronizadas e “autorizadas” pela escola.

São manifestações persistentes que provocam constrangimentos e afetam a autoestima, resultando, por vezes, em cansaço, e em outras, revolta e afastamento dos sujeitos provocadores desses atos. Sol expressa esses sentimentos quando assegura que:

Ouvinte não respeita Surdo, provoca, fica chamando feia, burra, provocando (E. P. – SOL).

[...] sempre, todo dia. Ouvinte fica desrespeitando, mangando, não respeita Surdo, não entende [...] (C. D. - SOL).

É muito difícil, cansa. Todo dia Ouvintes mexendo, chamando feia, burra, não sabe nada... Não respeitam os Surdos (C. D. - SOL).

São abusos cometidos diariamente afetando diretamente a identidade surda do sujeito, abalando seus alicerces e sua base cultural. Os Surdos sentem-se constrangidos, desrespeitados, desvalorizados diante de práticas dessa ordem. Sol e Lua enfatizaram em todos os instrumentos utilizados durante a pesquisa que não suportam mais o assédio permanente.

O mais grave diante dessa questão é o completo desconhecimento demonstrado por gestores, professores e discentes ouvintes (praticantes do fenômeno) no que se refere à existência do problema. González Rey (2003) alega que esse tipo de atitude ocorre devido a não produção de sentidos subjetivos pelo sujeito. Assim, somente quem se sente afetado dará importância e reconhecerá o fenômeno, haja vista que ele produz sentidos marcantes nos sujeitos afetados pelas situações vivenciadas.

A invisibilidade do fenômeno, que comumente traduz-se em atos e manifestações silenciosas, não despertam a atenção e preocupação dos adultos próximos (especialmente, gestores e professores). A violência simbólica é de difícil detecção e, por esse mesmo motivo, prolifera e se mantém de forma perniciosa e corrosiva.

Além disso, pode-se acrescer o fato de as vítimas e espectadores normalmente não se sentirem à vontade para denunciar ou dialogar sobre os assédios vividos ou presenciados. Cada qual por motivos diferentes e justificáveis, que, no entanto, agravam ainda mais a situação.

Serão apresentados a partir da próxima seção os principais sentidos subjetivos apreendidos pelos instrumentos utilizados durante a investigação sobre os impactos provocados

pelas manifestações de *bullying* em relação ao estudo, à comunicação e à identidade surda, produzidos por Sol e Lua.

### **5.3 Impactos provocados pelo *bullying* na aprendizagem, comunicação e identidade surda**

Os principais sentidos produzidos pelos impactos provocados pelas manifestações de *bullying* nos sujeitos dizem respeito, notadamente, ao processo de aprendizagem, ao uso de sua língua natural na comunicação e à sua identidade surda. Nas informações produzidas a partir dos dispositivos elaborados para conhecer os sentidos subjetivos das alunas surdas em relação ao *bullying*, foi possível reconhecer sentidos em relação às configurações de estudo, comunicação e identidade surda que serão expostos nas subseções a seguir.

#### **5.3.1 *Bullying*: fenômeno que exclui o Surdo da aprendizagem**

É nitidamente perceptível que o sentido mais acentuado no que se refere às práticas de *bullying* para Sol é a exclusão do processo de aprendizagem, provocada por todas as manifestações de descaso, maus-tratos, entre outras formas de violência. Isso se dá porque o estudo significa para ela uma das únicas alternativas de inclusão escolar e social.

Incentivada e, até algumas vezes, pressionada pela família, ela demonstra um desejo real de estudar para realizar seu projeto de formação, na expectativa de promover uma alteração significativa em sua vida futura.

[...] Aí a mamãe pergunta: “Você tá com preguiça, minha filha? Você não pode ser vagabunda, não, vá estudar”. A minha família sempre manda estudar porque é importante ter formação e eu quero me formar (E. P.).

[...] precisa estudar, para me formar, para trabalhar, para ter o salário, para ficar rica. Não quero uma casa pobre não, quero uma casa boa (E. P.)

[...] eu quero estudar, no futuro, quando eu me formar, [...] estudar, me formar, trabalhar muito, ter um bom salário [...] (E. P.).

Esse é um sentido tão presente na vida e expressões de Sol, que manifesta constantemente para seus colegas e tenta convencê-los da absoluta importância e necessidade do estudo,

principalmente para eles, que apresentam uma limitação auditiva e língua diferentes, que dificultam a aprendizagem em uma língua e cultura que não lhes são naturais.

Em vários momentos de observação, analisou-se o comportamento de Sol quanto ao processo de ensino dos professores. Às vezes, ela demonstrava bastante interesse, reprovando, inclusive, a atitude displicente dos Surdos em aula; em outros momentos, manifestava uma insatisfação com o descaso da maioria dos professores, adotando uma conduta, também displicente, nas aulas. A diferença é que na atitude de Sol entrevia-se uma decisão consciente de expressar seu repúdio à forma como alguns professores ignoram a presença do Surdo em sala e lhes negam o direito de aprender. Essa atitude de Sol coincide diretamente com a definição de sujeito ativo e reflexivo defendida por Gonzalez Rey (2003, 2004a).

Sol detém uma capacidade de flexibilidade bastante acentuada para a sua idade. É o que se pode observar em algumas das informações produzidas por meio dos instrumentos da pesquisa.

**52. Ao deitar** escola nada, crescer burro!” (C. F.).

[...] Fico olhando os livros, não é sempre que eu entendo, mas fico olhando, fico estudando. Aí os meninos ficam querendo conversar, mas eu digo que não converso, estou estudando. Às vezes, eu estou estudando e esqueço as coisas, por isso que tenho que estudar muito [...] (E. P.).

[...] Fico pensando: intérprete não tenho, [...] tenho alguns amigos que são inteligentes [...] Mas alguns não estão nem aí, vão perdendo, vão sendo reprovados e nisso eles vão ficando burros, porque vão ficando velhos, a idade vai passando e aí no futuro não sabe de nada, de palavra nenhuma, aí engravidam, tem filhos, os filhos com fome e perguntam alguma palavra, o pai não sabe e o filho com fome, acaba indo pedir. Mas eu fico também pensando no futuro, estudando, minha mãe cobrando, porque é importante para ter um salário bom, para ter os filhos, para cuidar, para dar uma boa educação para serem bonitos e felizes, isso sim é criar, cuidar (E. P.).

O diferencial de Sol é que, de modo diverso da maioria de seus amigos surdos, manifesta um desejo intrínseco de estudar e se formar, comprovado através de sua postura em sala de aula e em casa. Evidentemente que, ocasionalmente, Sol expressa algumas atitudes displicentes em sala de aula, mas consideradas totalmente justificáveis, haja vista todas as dificuldades enfrentadas pelos Surdos para estudarem e aprenderem.

**Gosta de estudar?** Eu amo estudar (E. P.).

Eu fico das 6 até 9, 10 horas estudando. Onze horas tomo banho, almoço. Fico olhando os livros, não é sempre que eu entendo, mas fico olhando, fico estudando (E. P.).

**10. A leitura** ler todo dia (C. F.).

**11. Meu futuro** formação quero (C. F.).

[...] Agora, não quero saber de ficar junto de menino que não estuda. O importante é estudar. Eu vou estudar [...] (E. P.).

Nas observações realizadas durante todo o percurso da pesquisa, foi possível registrar alguns momentos em que Sol demonstrou sentimentos que podem ser definidos como de revolta, visto que sua exaltação era tamanha que a incitava a tomar atitudes firmes para encerrar as situações vexatórias e, por vezes, profundamente segregadoras, não somente por parte dos discentes ouvintes, mas, igualmente, por alguns professores que desconhecem e não conseguem comunicar-se por meio da língua de sinais. Conforme González Rey (2005a) essa é uma das principais formas de manifestação dos sentidos subjetivos que se mostram, principalmente, nos momentos de expressão livre e plena do sujeito.

[...] no mês de maio houve um trabalho junto com o grupo de Ouvintes, observei que o grupo que eu estava com os Ouvintes, como não ouvi nada, eles não disseram nada e entregaram o trabalho. Eu, como sou surda, não avisaram nada. Eu vi que eles não disseram nada para mim, senti que estavam com preconceito, mas não estou nem aí. Se tivesse avisado, eu teria feito o trabalho; e a professora de [...] disse que avisou do trabalho, explicou várias vezes, mas ela também não copiou, só falou e aí se os ouvintes tivessem falado para mim, teria entendido, teria feito o trabalho e teria passado no mês, mas como não me avisaram nem nada... Eles ficam só entre eles com segredinho, dizendo que Surdo é isso, é aquilo, fofocando de Surdo e aí com isso, fiquei com raiva, com muita raiva, porque perdi muito trabalho assim e quero ser aprovada. Sempre quando é trabalho não faço, porque na maioria das vezes, os professores só falam e os Ouvintes não dizem para mim, nem o professor escreve. Eu que perco, então não há troca nenhuma, tem muito é segredo entre eles (E. P.).

Pelas atitudes de Sol, é possível discernir sua identidade surda. Sol expressa, por diversas vezes, o sentimento de pertencimento à comunidade surda, embora não participe de nenhum grupo institucionalizado. Skliar (1998) afiança que os Surdos, assim como os Ouvintes, têm o direito de se identificar com seus pares, preservando suas singularidades, e assumindo identidades surdas, híbridas e em processo de construção.

Não é só comigo, não, são todos os Surdos que são discriminados. Os ouvintes são ruins, muito ruins, chatos, muito chatos. Todos os Surdos são discriminados, não sou só eu (E. P.).

Esse sentimento faz aflorar outras sensações que vão, por sua vez, desencadear uma nova forma de conceber a inclusão. O que para alguns pode parecer um retrocesso, para Sol significa uma singular possibilidade de ser respeitada em seu processo de aprendizagem.

Os mesmos professores que por motivos diversos, reprovam a presença do Surdo na escola, percebem e registram a resistência dos discentes Ouvintes à inclusão do sujeito surdo, com base no visível preconceito a respeito da surdez.

Não querer aproximação, eu acho que é preconceito. [...] Mas a gente sabe... É bem aí que eu acho que está o preconceito. Eles (Ouvintes) acham que eles (Surdos) não têm capacidade. Hoje mesmo, por exemplo, escutei a seguinte frase: “Professor, eles estão só enrolando.” [...]. Dizendo que os DA<sup>11</sup> estavam só enrolando, que eles não estavam fazendo atividade, estavam só enrolando. Quer dizer, era o que transparecia, mas eles já falam isso com intenção de mostrar que eles estão ali, mas eles não vão aprender nada, são burros. Enfim, é nesse sentido que eles falam. Alguns, nem todos, mas alguns (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Em conversas com os discentes ouvintes, constatou-se que essa rejeição é real e pode ser comprovada em seus próprios discursos, quando analisam a inclusão de Surdos na escola regular, criticando de forma veemente e atribuindo ao Surdo atitudes produtoras de situações de não aprendizagem. Contraditoriamente, as observações realizadas certificaram comportamentos bem mais prejudiciais à aprendizagem, por parte dos Ouvintes (brigas, conversas incessantes, descaso com professores e as aulas ministradas...).

Acho certo, mas os Surdos tiram a atenção dos Ouvintes com os gritos e arrastando as cadeiras (ENTREVISTA DISCENTE OUVINTE).

Quando o Surdo fica perguntando, tem ouvinte que se zanga e manda sair pra lá (ENTREVISTA DISCENTE OUVINTE).

Skliar (1998) justifica esse tipo de situação garantindo que uma das maiores dificuldades para a inclusão do Surdo é o tratamento que lhe é dispensado, igual ao dado aos Ouvintes,

---

<sup>11</sup> DA é a abreviatura usada para Deficiente Auditivo – forma como os Surdos são referidos na escola. (nota da autora)

resultando em desvantagem para o Surdo, visto que não se leva em consideração suas peculiaridades, desrespeitando seu “ritmo de aprendizagem e necessidades particulares”.

O mais surpreendente em Sol é a sua capacidade de resiliência, pois não obstante demonstre, em alguns momentos, certa fragilidade devido às humilhações e maus tratos sofridos, na maioria das vezes apresenta um poder de superação surpreendente para sua idade.

Acho que antes era melhor: Escola especial. Agora, essa inclusão é mais ou menos. É boa, mas eu não gosto muito não. Não acho bom estudar junto com Ouvinte. Não gosto. Isola, cancela, abandonado, eu não gosto [...] (E. P.).

Sol finaliza afirmando que:

[...] Eu estou observando, estou só de olho. [...] (E. P.).

Como quem diz que não está satisfeita e que a qualquer momento pode rebelar-se e modificar uma ordem instituída, que não lhe agrada e nem aos seus pares surdos. Conclui-se, assim, que, apesar de ser vítima de *bullying*, Sol não permite que esse fato a impeça de realizar seus objetivos e sonhos. Lacerda (2002) faz uma crítica em relação à inclusão ao afirmar que quando o Surdo manifesta o desejo de uma escola especial, onde sua língua e cultura sejam valorizados, estampa a sua diferença e obriga a sociedade a reconhecer o estranho.

Lua, diferentemente de Sol, mais incentivada pela mãe que por uma atitude e motivação pessoal, faz constantes referências ao estudo como única alternativa de inserção e ascensão social. Isso pode ser comprovado em algumas das informações produzidas a partir dos instrumentos que foram utilizados como dispositivos para fazer fluir sua subjetividade.

A minha mãe falou que é importante estudar. “Precisa estudar pra trabalhar e ter um salário. Estudar é importante”. “Eu estou cansada”, mas a mamãe fala: “Minha filha você tem 17 anos, precisa estudar, você tem um irmão que já está no ensino médio, você com 17 anos agora que está na 5ª, então é importante você estudar”. “Mamãe, eu tenho problemas, azar, eu sou surda e ser surda é ruim, eu não entendo as coisas, eu não sei das coisas” (ENTREVISTA EM PROCESSO - LUA).

Motivada pela mãe e por expectativas pessoais quanto a uma alteração na situação econômica que ora vivencia, Lua considera que o estudo pode proporcionar-lhe alcançar outro *status* socioeconômico, que proporcione conforto físico e material.

**17. Desejar** [...] trabalhar, me formar (COMPLETAMENTO DE FRASES - LUA).

**40. Querer muito** estudar, é importante (C. F.).

Porque estudar é importante, eu preciso me formar e ganhar o salário (E. P.).

Apesar das informações produzidas por Lua a esses dispositivos, durante as sessões de observação percebeu-se que ela apresenta certo descaso com as aulas e os professores, sendo, muitas vezes, repreendida por Sol devido a esse comportamento, além de apresentar muita dificuldade em acompanhar a dinâmica das aulas em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas. Por diversas vezes, Sol foi surpreendida escrevendo e respondendo atividades por Lua, que alega preguiça.

Esse é um aspecto da vida de Lua que apresenta contradições observáveis dos sentidos atribuídos. Caracteriza-se como uma configuração social muito importante que provoca uma ambiguidade de sentimentos e comportamentos de sua parte, posto que ao mesmo tempo em que considera imprescindível estudar para alcançar um nível econômico de vida acima do que se encontra hoje, as dificuldades enfrentadas para efetivar esse processo geram em sua subjetividade sensações de fracasso e incapacidade difíceis de superar. Durante as observações, esses sentimentos foram claramente percebidos: dava para praticamente sentir com Lua sua angústia em relação à sua aprendizagem. Em todos os instrumentos expressava a importância que dava ao estudo, mas nas situações de aprendizagem apresentava comportamentos contraditórios. Quase sempre fazia esforço, principalmente com o estímulo de Sol, em prestar atenção à aula, ler, escrever, mas ao se deparar com as dificuldades concretas para participação efetiva nesse processo, irritava-se, demonstrava descaso e, afinal, desistia.

Em relação à inclusão e aprendizagem dos Surdos é consenso, em praticamente todos os autores e fontes pesquisadas (SKLIAR, 2005; PERLIN, 1998; SÁ, 1999), que o acesso à língua portuguesa para eles e a discriminação e não uso da LIBRAS por parte de professores, gestores, corpo técnico e discentes ouvintes da escola são os principais entraves para sua efetividade.

Ainda que em uma instituição especializada, se não houver uma adequação e promoção de condições especiais de aprendizagem, não será diferente o desenvolvimento do sujeito surdo. Somente uma inclusão efetiva poderá proporcionar a ele um desempenho acadêmico real e positivo. Tartuci (2001) atesta que ainda que se preguem discursos inovadores, a prática de integração é que tem perdurado nas escolas em relação ao Surdo.

[...] Antes, era só na APAE, lá não sabia nada, não era escola, ficava só desenhando, brincando. Eu não considero que a APAE era estudar. [...] Na sala é separado Surdo e Ouvinte [...] (E. P. - LUA).

Se for levada em consideração a afirmação de Ferreira (1993) de que incluir significaria, impreterivelmente, compreender o outro, abrangê-lo, garantir que ele faça parte, deduzir-se-á que, na maioria das vezes, o que se visualiza é uma inclusão mascarada, onde não são oferecidas as condições necessárias, sendo assim realizada uma promoção automática que não satisfaz nem docentes, nem discentes, como pode ser comprovado pelos depoimentos proferidos nos momentos de conversação.

Quer dizer, a gente passou o tempo todo fazendo o que? Nada! Nós não contribuimos em nada com esses alunos, os DA. E o normal? Perdeu tempo, também. Porque eu tive que perder tempo pertinho deles lá. Quer dizer, as duas partes perdem. Eu não acredito em inclusão dessa forma. Tem que ser separado (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Quando você faz uma prova, você tem que dar uma nota, você tem que dar 6 porque ele tirou 2, 3. Você tem que dar 6. Pena, porque você não quer prender o aluno naquela disciplina. Você não quer prender ele em alguma coisa, você quer passar ele pra frente. [...] A gente prefere... Isso é orientação que a gente recebe: “Passa. Passa logo.” A revolta é a gente ver que o governo insiste em uma coisa que a gente sabe que não funciona. A gente vê que não funciona. E tá passando um discurso muito bonito que a educação inclusiva é algo realmente extraordinário. A ideia é, mas não tá funcionando. Eles não estão ouvindo o professor que está na sala de aula [...]. Então, eles estão com esse discurso muito bonito de inclusão, não estão vendo a realidade. Então, isso aí revolta, entendeu? [...] Quer dizer, não param pra observar que a base, lá onde eu estava não tem estrutura, eu não sabia LIBRAS, tive que passar o aluno por pena, fui orientado pra passá-lo. Isso é revoltante, eu saber que lá na frente, meu trabalho não serviu de nada. Isso é revoltante (ENTREVISTA – PROFESSOR).

Sol revela ciência desse fato, não entendendo como algo desse tipo se processa. Em entrevista expressa questionamentos e indignação em relação a esse posicionamento de alguns professores:

No início, tinha até algumas pescas, agora acho que isso não é bom. A professora no dia da prova....Como é que pode a professora não ver que as provas são todas iguais. Aí as respostas erradas, tudo certo. Que é isso, que é isso? A professora não perceber....E como é que ela foi aprovada? Eu tiro 6, 7, 10. Eu sempre respondo, eu respondo muito, todas as questões (E. P. - SOL).

A superação desse estado somente será possível quando se instalar uma nova visão de inclusão na sociedade. Uma inclusão em que as pessoas sejam concretamente inseridas em todas as configurações sociais que fazem parte, para que realmente sintam-se incluídas de fato e de direito.

O que se pode concluir das informações produzidas por Sol e Lua é que elas não se deixam ser afetadas pelo assédio ao ponto de provocar graves prejuízos em suas vidas. Ao contrário, convertem as experiências negativas em reforço para construírem um posicionamento diferenciado em relação ao *bullying*. Sentem-se insatisfeitas, mas não deixam que esse sentimento paralise-as nem as torne passivas diante do sofrimento causado pelo assédio permanente e repetitivo a que são expostas.

### **5.3.2 *Bullying*: dispositivo desencadeador de barreira comunicacional**

Segundo Vygotsky (1987), a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento intelectual e social do sujeito. Sendo assim, o Surdo é prejudicado na construção de suas relações interpessoais, haja vista sua língua e identidade serem diferentes da maioria das pessoas com as quais se relaciona. Essas diferenças resultam em um afastamento quase que involuntário de ambas as partes e impedem o aprofundamento de um contato que poderia ser prazeroso e produtivo.

[...] A comunicação é difícil. Eu tenho um verdadeiro trauma disso. Eu já cansei de ser instrutora, de avisar pra eles: precisa me pagar, eu vou cobrar pra ensinar língua de sinais. Mas eles ficam todo tempo me perguntando, eu acho difícil essa situação [...] (E. P. - SOL).

A língua natural apreendida tão logo haja condições favoráveis no âmbito social, psicológico, facilita a inserção social e o pleno desenvolvimento interacional e psicológico do sujeito. Do contrário, pode tornar difícil o acesso ao conhecimento e a aproximação com pessoas que utilizam uma língua diferente. A aquisição da língua e devida qualificação no seu uso ocorre para o Surdo, quase sempre, paulatinamente, constituindo-se em um processo de aperfeiçoamento constante, considerando a dinamicidade da LIBRAS.

[...] A comunicação era complicada, aí eu fui me desenvolvendo e os professores foram me ensinando. Aí, agora eu fico observando bem direitinho. A comunicação era um pouco ruim, mas aí eu via umas coisas diferentes, aí com o tempo eu fui aprendendo, fui melhorando. Agora com 14 anos, já estou com o potencial muito melhor, mas eu acho algumas coisas ainda difícil, que eu não consigo entender em língua de sinais [...] (E. P. - SOL).

As alternativas encontradas pela família para “normalizar” a linguagem do sujeito surdo não têm surtido efeitos significativos, que se configurem como uma apropriação efetiva da língua portuguesa. O avanço tímido nessa área só tem servido para, minimamente, viabilizar ao Surdo o entendimento de uma ou outra palavra que ele ou o Ouvinte não conhecem o sinal correspondente na LIBRAS, o que não implica em estabelecimento de comunicação compreensível e fluente, que é a pretensão e necessidade do Surdo.

[...] Ela (fono) não sabe LIBRAS, a comunicação é ruim, é só com palavras, escrevendo, coisas grandes, compridas, não, só coisas simples. Coisas mais complicadas não adianta que eu não vou entender [...] (E. P. - SOL)

[...] A melhor forma de melhorar o relacionamento é conversando, mas os Ouvintes não sabem LIBRAS, com o ..... (aluno ouvinte que sabe um pouco de LIBRAS) tudo bem, conversa, entende um ao outro, mas os outros ouvintes, que é só falando, não entende LIBRAS, falo língua de sinais, mas eles não entendem (E. P. - SOL).

[...] Português é muita coisa, é muito profundo, a comunicação é fraca [...] (E. P. - SOL).

Skliar (2005) é um dos pesquisadores sobre a surdez que enfatiza a pretensão prejudicial da sociedade e da família em tornar as crianças surdas, futuros ouvintes. Reporta-se, inclusive, às deturpações que se pode imprimir na identificação de Surdo que foi construída não só como de “não-ouvintes”, mas especialmente, como “autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos”, estereótipos nada inocentes que podem provocar uma “devastação psíquica sistemática” (STAM; SHOHAT, 1995) nos Surdos.

Essa é uma das principais dificuldades relatadas por Sol que se refere ao fato de os alunos ouvintes e, especialmente, os professores não dominarem ou conhecerem, minimamente, a LIBRAS, o que impede substancialmente uma relação mais profunda de aprendizagem, posição defendida por pesquisadores dos estudos surdos (SÁ, 2002; SKLIAR, 2005; STROBEL, 2006; PERLIN, 2005; JOKINEN, 2009). Essa situação provoca um verdadeiro desgaste das relações e,

praticamente, impede a assimilação dos conteúdos e atividades desenvolvidos em sala. Sol se ressentiu bastante disso, conforme podemos constatar em seus depoimentos aos diversos instrumentos utilizados durante a pesquisa.

[...] Falta Língua de sinais na sala de aula. O professor não sabe LIBRAS. Com os alunos ouvintes não tem comunicação, eu não quero comunicação com eles [...] (E. P.).

[...] É melhor que tenha Língua de Sinais. Eu prefiro Língua de Sinais. Falta LIBRAS, falta a mão [...] (E. P.).

A alternativa constantemente anunciada por ela como possibilidade de, pelo menos, minimizar os prejuízos advindos dessa impossibilidade de comunicação e conseqüente empecilho para a aprendizagem é a presença constante de intérprete na sala de aula, para intermediar a relação entre Surdos e Ouvintes (professores e alunos).

[...] Eu acho que é difícil estudar, afinal de contas existem mais falas dos professores. Os professores falam mais para os Ouvintes e eu sou Surda. Eu fico olhando... Quanta paciência... Eu fico olhando pra boca deles: “O que será que eles estão falando? Ah, deixa isso pra lá, eles ficam toda hora, também, conversando”. Eu preciso de intérprete [...] (E. P.).

[...] e o professor vai lá fala, fala, fala, precisa ter paciência, não estou entendendo nada [...] Quando termina, vem mais a professora de [...], só falando, falando, falando e com tudo isso, vou enchendo, vou ficando de saco cheio, todo dia a mesma coisa. Cadê a... (intérprete)? (E. P.).

Sol é uma das alunas surdas mais questionadoras sobre a efetividade do processo de ensino e aprendizagem e o respeito e necessidade da LIBRAS para que haja apropriação eficaz das aulas ministradas pelos professores. Ela enfatiza, cotidianamente, que sem a LIBRAS, a aprendizagem pode se tornar difícil e deficiente. Essa constatação de Sol pode ser confirmada em Sá (2002), ao afirmar que esse processo efetiva-se de forma mais tranquila quando ocorre o mais precocemente possível, proporcionando à criança a “convivência com seus pares, sua língua e sua cultura”, facultando-lhe, assim, a aquisição natural da língua de sinais e a inserção na comunidade surda, através da vida escolar precoce, com as necessárias adequações.

[...] Porque é a língua do Surdo, o Surdo está acostumado e aí ele aprende tudo profundamente, matemática, tudo fica bem claro, treinando, senão ele fica só

conversando e não está nem aí. [...] eu entendia, tudo ficava bem mais claro na língua de sinais, as palavras, Ciências, História, tudo entendia. Aí a... (intérprete) foi embora, acabou, [...] já saiu, foi para outra escola, acabou no... (escola), acabou [...] (E. P. - SOL).

Agora nós estamos surdos, todo mundo só falando e nós não entendemos nada [...] (E. P. - SOL).

### **9. Eu fracassar prova, porque não ouço (C. F. - SOL).**

Sobre a forma como se efetiva a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, Dorziat (2009) garante que em relação ao Surdo faz-se necessário repensar os papéis de todos os envolvidos na escola, para que o Surdo sintá-se, verdadeiramente, incluído e acredite que a escola pode tornar-se um espaço de cidadania, modificando visões deturpadas e caricatas do sujeito surdo.

Essa questão torna-se mais grave quando se apresenta na própria família. Sol expressa certa angústia pelo fato de a mãe e o pai não se apropriarem devidamente de sua língua, dificultando, muitas vezes, o entendimento entre eles. Apesar de se perceber claramente, uma boa relação entre Sol e a família, constata-se, também, que em vários momentos, é necessária a mediação da irmã, que sabe um pouco mais da língua de sinais, para promover a compreensão do diálogo entre Sol e os pais. Com a própria irmã, ocasionalmente, faz-se preciso explicar melhor, buscar sinais mais compreensíveis, sinais domésticos, para que a comunicação seja efetivada.

**Como é a comunicação da família com ela?** Eu me comunico com ela... É porque assim... o surdo... tem o acompanhamento que ajuda, mas quando eles não têm, eles aprendem a se comunicar do jeito deles com a gente. Então, assim... muita coisa o meu esposo não sabe.. Aí, quando ele faz o sinal errado, ela diz “Tá errado” (em LIBRAS). Aí ensina pra ele. Mas, assim... O meu dá pra levar. Me comunico com ela normal. Não sei tanto quanto os meninos. Comunico o básico. Assim... se ela tem curiosidade, ela pergunta. Se eu não sei responder em LIBRAS, eu pergunto pra minha menina (a irmã). [...] Quando ela quer me perguntar uma coisa grande, um acontecido, aí ela fala e eu pergunto: “[...], o que que a Sol tá dizendo?”. Aí Sol vai e fala pra ela (irmã). A irmã passa o que ela (Sol) quer. Se for alguma coisa, uma conversa que tenha muitos assuntos, aí ela fala em LIBRAS e minha menina fala pra gente (ENTREVISTA – MÃE).

Um dos empecilhos para a instituição da LIBRAS como língua privilegiada de comunicação entre o sujeito surdo e sua família é a crença de que os sinais domésticos poderão suprir e subsidiar o entendimento entre eles. Quando se percebe que isso não é o bastante, é

providenciada para o Surdo, a aprendizagem da LIBRAS, mas a maior parte da família permanece utilizando sinais domésticos.

O que incentiva a busca de meios para que o Surdo aprenda sua língua natural é, principalmente, o fato de a família e a sociedade considerar os sinais domésticos como expressão de sinais grosseiros, “animalescos”, “grotescos” (DORZIAT, 2009).

[...] Eu pensei que eu como mãe, não ia precisar de ajuda. “Ah, é minha filha, eu aprendo a me comunicar com ela, precisa ninguém me ensinar nada não”. E fui... até os 2 anos, quando ela não tinha curiosidade, quando ela não queria saber o que tava acontecendo ao redor da gente. Quando ela começou a querer saber das coisas, aí eu me vi aperreada, porque, às vezes, ela me perguntava uma coisa simples...aí eu: “Meu Deus, [...], essa menina não sabe, ninguém sabe se comunicar com essa menina. Vamos ‘caçar’ um jeito pra essa menina”. Ela ainda estudou os primeiros 3 anos dela, ela estudou em escola normal, aqui no (escola estadual, próxima à casa da família). Foi a professora do [...] que descobriu a APAE (Consuelo Pinheiro); foi através dela que...até 7 anos ela sabia alguns sinais domésticos, que foi o que me apavorou, porque era feio, ela fazia uns sinais criados por ela pra se comunicar. Aí eu disse: “Não, agora eu vou procurar uma ajuda”. Foi quando nós fomos procurar na Consuelo. Desde os 7 anos que ela estudou lá. Até hoje ela faz reforço lá (ENTREVISTA – MÃE).

Silva (2000) contribui, enormemente, para essa reflexão ao tratar do outro cultural que se configura como um problema, inevitável, que coloca em cheque a identidade do outro. Ato que o obriga a “digerir” a cultura do outro, algo difícil, mas absolutamente viável e necessário.

Não apenas Sol, mas a maioria dos Surdos que colaboraram direta ou indiretamente para esse estudo manifestou através de gestos, expressões faciais ou em LIBRAS, uma insatisfação por não conseguir comunicar-se com os Ouvintes e verdadeiro cansaço em tentar estabelecer um contato comunicacional, o que demanda um esforço desgastante, haja vista os Surdos terem que explicar e repetir os sinais inúmeras vezes, além de precisarem fazer uso da datilologia (alfabeto e números, com o uso das mãos), constantemente, para se fazer entender.

[...] Mas era muito complicado, gestos, parecia inglês. Meu Deus, não entendo nada, muito complicado [...] (E. P.).

[...] A minha família, as pessoas tentavam me fazer falar, mas eu ignorava, porque eu não sabia de nada. Era impossível. As pessoas falavam e eu: “Que é isso? Não, estou entendendo nada”. Me ensinavam, mas eu não sabia o que era aquilo, pra mim não era nada [...] (E. P.).

Mais grave que as outras pessoas não conhecerem e nem se interessarem em aprender a LIBRAS é a própria família não saber comunicar-se na língua de sinais. Para Sol, é frustrante e cansativo estabelecer uma comunicação com os Ouvintes e, especialmente, com a mãe, pois percebe que ocorre de forma truncada e demanda um expressivo esforço no intuito de se tornar compreensível.

[...] Minha mãe sabe muito pouco LIBRAS. Tenho trauma porque minha mãe não sabe LIBRAS, a comunicação fica difícil. Mando, aconselho sempre ela a treinar, digo que precisa treinar, mas... Então precisa ter paciência, mas não tem problema, não [...] (E. P.).

O esforço despendido para empreender um diálogo compreensível com os Ouvintes resulta em um cansaço que, muitas vezes, culmina com um isolamento social tanto em casa como em outros espaços de convivência do Surdo com Ouvintes. A constatação desse fato leva algumas famílias a querer e envidar esforços no sentido de desenvolver a oralidade do sujeito surdo, considerando que somente assim ele sentir-se-á plenamente incluído.

[...] fico sempre chamando minha mãe e ela fica de saco cheio de tanto eu perguntar, mas sou surda, então tenho que aprender. Minha mãe quer que eu fale no futuro, acha que é melhor, porque ela disse que a língua de sinais tem a barreira da comunicação e falando, não, conversando com as pessoas, as pessoas vão entender (E. P. - SOL).

Lopes (2005) explica que a necessidade que os Ouvintes têm de oralizar o sujeito surdo dá-se por uma imposição do oralismo aos Surdos, tentando infligir uma reabilitação da voz, como se isso pudesse incitar-lhes uma necessidade “imperiosa” da oralização. Perlin (1998) assegura, ainda, que é preciso modificar a “caricatura” construída de Surdo pelo império do oralismo para instituir uma nova visão que seja de um sujeito surdo, e não como um potencial ouvinte.

Sol enfatiza a necessidade de aperfeiçoamento constante da língua, sua dedicação em aprimorá-la e sua alegria quando ocorre uma troca comunicativa com os Ouvintes. Na família, se refere ao irmão e à irmã; na sala de aula, aponta apenas um discente ouvinte que, por interesse próprio, aprendeu a LIBRAS e que, além de dialogar com os Surdos, ajuda-lhes na compreensão das aulas e no contato com os professores. O referido colega é solicitado, por alguns professores, para assumir o papel de intérprete durante as aulas, o que ele faz com o maior prazer, apesar de ainda estar aprendendo a língua.

Ouvinte é ruim, nunca tem comunicação, [...] só gosta de se comunicar com o... (aluno ouvinte) [...], porque há comunicação. A questão da língua de sinais, que ele explica tudo, as disciplinas, matemática, história, uma troca e com os outros não há, então eu acho que ouvinte é ruim. Quando há troca, é bom. Isso, somente um ouvinte, [...] os outros não gosto, só um, [...] porque ele sabe LIBRAS. Me aconselha, me ajuda, eu aprendo, eu entendo tudo o que ele diz, ele me entende, ele é bom, é ótimo, adoro conversar com ele, entendo tudo (E. P.).

Embora oralize, Lua precisa, como Sol, da LIBRAS como meio de aquisição de conhecimentos e relacionamento com os Ouvintes, visto que sua capacidade auditiva é reduzida e sua pronúncia e “sotaque” dificultam sua comunicação com os Ouvintes. Skliar (2005) justifica esse comportamento pelo processo de *mais valia simbólica*, no qual distorções e estereótipos vão sendo instituídos e lançados sobre sujeitos que fazem parte de movimentos marginalizados.

Durante as observações realizadas e com base nos instrumentos utilizados durante a pesquisa, pode-se verificar que Lua faz mais uso da LIBRAS que da oralização, devido aos motivos anteriormente expostos e, ainda, pela forma jocosa como os Ouvintes acompanham suas tentativas de comunicação oral com eles.

Em relação aos professores, isso se torna mais grave, pois dificulta a assimilação dos conteúdos expostos e a compreensão da orientação para a realização de atividades. Devido à maioria dos professores não compreender a língua de sinais, os Surdos são constantemente prejudicados no que diz respeito à aprendizagem. Quanto a essa questão Franco (2009) é enfática ao afirmar que as condições de trabalho, de qualificação e salariais que são oferecidas aos professores dificultam a promoção de uma educação de qualidade.

É o que Lua relata através dos seguintes depoimentos:

[...] A professora não sabe LIBRAS, fica só falando, falando, falando [...] (E. P.).

Eu fico só olhando tentando captar as informações que o Professor passa, mas na verdade todos os alunos surdos não aprendem, eles ficam cansados, só olhando, mas não aprendem. Eu não gosto, não gosto. Com o intérprete é melhor (E. P.).

[...] A professora de [...] fala, fala, fala, fica sentada, mostra que é preguiçosa, não fica escrevendo... e os Surdos, nem aí, aí eu chamo, ela não entende, ela fala...Eu peço para ela estudar LIBRAS. Eu canso com isso. Aí a professora diz: “É só para copiar as respostas”. Ah, a professora de [...] tem que ter muita paciência, muita paciência... (E. P.).

Percebe-se um persistente descontentamento em relação às condições objetivas necessárias à aprendizagem do Surdo, que não são providenciadas, gerando um desconforto e, caracterizando um descaso frente às necessidades especiais dos Surdos para uma efetiva assimilação, tais como: uso da LIBRAS, em sala de aula, pelo professor e um intérprete que possa intermediar o ensino, instituição de disciplina (oficina, curso) ou quaisquer outras formas de acesso dos alunos ouvintes a LIBRAS, instituição de uma metodologia adequada, entre outras.

Skliar (2005) e Perlin (1998), entre outros estudiosos da cultura surda, confirmam que o acesso à sua língua natural facilita a inserção do Surdo na comunidade surda e, ainda, abre possibilidades de melhor interagir com os Ouvintes que também tem acesso a LIBRAS. Os autores afirmam, também, que a aquisição precoce da língua facilita ao sujeito surdo uma identidade surda, que vai influenciar positivamente em sua postura diante das pessoas e do mundo.

[...] fiquei com dúvidas em língua de sinais, mas aí deu certo. Quando falavam, eu não sabia de nada, aí com o tempo fui começando a me desenvolver, agora eu sei (E. P. - LUA).

O desenvolvimento do Surdo ocorre de forma mais simples, apesar de suas limitações, se as condições necessárias são oferecidas, considerando que esse é o único impedimento para sua plena evolução intelectual e social. Caso não sejam providenciadas, instala-se uma solidão comunicacional que vai afetar diretamente na subjetividade do sujeito surdo.

Em praticamente todos os instrumentos, foi identificado o sentimento de solidão comunicacional, devido ao desconhecimento da língua de sinais pelos Ouvintes. Existe uma barreira linguística que dificulta a aproximação entre Surdos e Ouvintes, acirrada pela discriminação que sofre a língua e a manifestação de práticas de *bullying* contra os Surdos.

De certa forma, é depositada, no sujeito surdo, a responsabilidade pela disseminação da língua, o que provoca um cansaço que resulta na desistência de interação e um consequente afastamento dos Surdos em relação aos Ouvintes.

[...] é mais nos gestos, ficam treinando, fazendo a palavra, mas... Isso me cansa, é cansativo. É problema. Ficam só perguntando o que é (E. P. - LUA).

Eles falam, aí eu fico falando: “Falou o que? Fazer o que?” Aí dizem de novo. Aí eu: “Entendi”. Aí ficam só perguntando aquelas coisas simples: “Qual tua

idade? Tem namorado?” Aí, por exemplo, eu dou aquele papelzinho que tem o alfabeto em LIBRAS. Eu já dou, até mesmo porque minhas mãos podem até doer (E. P. - LUA).

A comunicação não se efetiva de forma plena, o que provoca no Surdo um alheamento na relação com o Ouvinte, revelando o que podemos definir como um *apartheid* linguístico, que impede o aprofundamento dessas relações.

[...] É porque conversam muito, eu não entendo nada. Língua de sinais eles não sabem mesmo, só datilologia, isso cansa, só sinais básicos: CASA, ESCOLA... Comunicação não tem, é diferente (E. P. - LUA).

A oralização apresenta-se, para Lua, diferentemente que para a maioria dos Surdos, como uma possibilidade a mais de estabelecimento de comunicação, apesar de não ser plenamente satisfatória para atingir esse fim, conforme os motivos anteriormente expostos.

[...] Como tenho dificuldade em ouvir as palavras e entender, acho que a LIBRAS é importante [...] (E. P.).

### **31. Difícil ir para algum lugar, encontrar endereço (C. F.).**

É nesse sentido que Sacks (1998) afirma que a surdez possibilita ao sujeito “possibilidades linguísticas, intelectuais e culturais” inalcançáveis para os Ouvintes, que são ou se tornam totalmente atrelados a uma única forma de expressão oral que lhes tolhe e poda a criatividade linguística. Segundo Skliar (2003 *apud* DORZIAT, 2009), a necessidade de estabelecimento de relação e contato com o outro ocorre porque sem ele só restaria “a mesmidade”, “a vacuidade e a opacidade de nós mesmos”, o que pouco acrescentaria em termos de desenvolvimento pessoal e social.

### **5.3.3 Bullying: desrespeito à diferença provocada pela surdez**

Sol é perfeitamente consciente da diferença de sua identidade em relação à dos Ouvintes. Apresenta total discernimento quanto à sua linguagem e forma de ver e se relacionar com o mundo e com os outros. Tem consciência, inclusive, que não conseguirá atingir um nível fluente de oralidade, o que aparentemente não lhe provoca nenhum estado de frustração. Frequenta as

terapias fonoaudiológicas no intuito de conhecer melhor a língua portuguesa e poder relacionar-se e entender com mais clareza os Ouvintes.

[...] Eu gosto da fono, ela fica falando as coisas, mas eu não quero aprender a falar e a escutar, porque eu sei que eu não vou escutar, mas eu quero aprender as coisas, pra poder me ajudar no meu dia-a-dia [...] (E. P.).

[...] Eu sei que a comunicação é difícil, porque a maioria é falante, é ouvinte, e eu sou surda. Eu quero entender, só, as coisas, comprar as coisas. Afinal de contas, eu sei que eu sou surda, eu acho difícil. A fono tenta me ajudar a falar, mas ela sabe que eu sou travada, eu tenho problemas, mas ela disse que é pra eu esperar, quem sabe eu aprenda [...] (E. P.).

Sol percebe, no entanto, que sua limitação dificulta-lhe algumas ações e seu livre e pleno desenvolvimento. Reconhece sua diferença e a primazia dos Ouvintes em uma sociedade que é, basicamente, de e para Ouvintes. Ao Surdo, resta a imperiosidade de se adequar e buscar superar suas limitações para conviver o melhor possível em uma sociedade que não privilegia sua cultura nem a leva em consideração.

A dor não expressa em relação à fatalidade da deficiência é percebida nos depoimentos sobre as dificuldades enfrentadas para se incluir em uma sociedade que se relaciona de forma diferenciada com o espaço e com os outros.

[...] É ruim, fica tudo ruim, eu sou surda. Os Ouvintes é que ganham [...] (E. P.).

[...] Porque é próprio do Surdo, a gente entende poucas palavras. Eles sabem a fala, eu só sei dos meus sinais (E. P.).

[...] os Ouvintes são diferentes, não são iguais, não, são diferentes. Eles são todos diferentes, os Surdos são iguais aos Surdos, os Ouvintes são iguais aos Ouvintes, mas Surdos e Ouvintes são diferentes. Só quando há uma troca, me sinto igual (E. P.).

[...] Eu sou Surda e não consigo entender as coisas. Eu acho difícil! (E. P.).

Pimenta (2001) é enfático ao afirmar que Surdos e Ouvintes são somente diferentes, que não há prevalência de uma cultura sobre a outra e que é preciso entender que existe um “jeito Ouvinte de ser” e um “jeito Surdo de ser” e que ser Surdo não implica ser um Ouvinte “com defeito”.

Essas diferenças acentuam-se quando se trata do espaço escolar. Sol registra uma diferença significativa quanto à aprendizagem e desenvolvimento do Surdo, não obstante tenha ciência da perfeita capacidade do sujeito surdo. Tem consciência de que essa diferença é resultado da ausência de condições necessárias para o pleno desempenho das potencialidades do Surdo.

[...] mas o problema é que os alunos surdos ficam reprovados [...] (E. P.).

[...] porque o Ouvinte é que pode passar, ser aprovado mais que o Surdo, quase sempre, apesar das brincadeiras deles. [...] Eu fico, às vezes, cansada, eu estou cansada de estudar. Eu digo [...] que estudar é fácil, mas mesmo assim eu fico cansada de estudar. A minha mãe fica me mandando estudar (E. P.).

Algumas dessas diferenças são consideradas por Sol como um abuso dos Ouvintes, que hostilizam os Surdos, manifestando atitudes acentuadamente discriminatórias por diversas vezes. Ao mesmo tempo, a despeito de sua idade, Sol consegue fazer uma análise bastante crítica a respeito da diversidade que se pronuncia entre Surdos e Ouvintes e que se acirram a depender da capacidade de resiliência do sujeito surdo.

[...] o Surdo não sabe alguma palavra, outra palavra sabe, aí eu sinto que o Surdo não sabe uma palavra, o Ouvinte sabe, por isso acho que o Ouvinte está à frente. Com 19 anos, sei que um Ouvinte já está na faculdade, viaja, passeando [...] (E. P.).

De todas as diferenças apontadas por Sol, uma das que mais lhe provoca dor, a espécie de dor referida por Alves (2003) quando alega que há o sofrimento da dor pela fatalidade e impossibilidades provocadas pela deficiência e a dor provocada pelo preconceito apreendido no olhar do outro, diz respeito à sua completa impossibilidade de ouvir músicas. Afirmar sentir as vibrações do som e isso lhe provoca certa dor por não poder discernir o som da música, o que considera como outra vantagem do Ouvinte sobre o Surdo.

#### **14. Algumas vezes música, não ouve (C.F.).**

Esses são, portanto, os principais sentidos expressos pelos sujeitos desse estudo. Sentidos subjetivos manifestados devido ao pleno envolvimento de Sol e Lua no processo da investigação.

As informações são resultado de uma construção teórica conjunta entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o sentido subjetivo do sujeito surdo em relação à surdez constituiu-se como uma experiência ímpar, que acionou sentimentos calados e reprimidos. Sentidos, senão na mesma proporção demonstrados por Sol e Lua, bem próximos. Manifestações de preconceito e discriminação provocam impactos na subjetividade do sujeito que se transformam em marcas difíceis ou impossíveis de serem aplacadas, mas, concomitante e paradoxalmente, podem disparar mecanismos de resiliência que possibilitam construir novos sentidos sobre os fenômenos que envolvem o sujeito.

Com esse estudo foi possível confirmar a teoria de González Rey, principalmente no que tange à interação indissociável entre subjetividade social e individual. Vários fatores sociais e familiares foram identificados na produção dos sentidos subjetivos pelas alunas surdas, sujeitos da pesquisa, entre outros, o tipo de relação vivenciada com a família, o preconceito sofrido no uso da língua, a ausência de condições especiais e necessárias para a aprendizagem, a discriminação pelos pares e professores, a negação da identidade.

A existência do fenômeno, questionada por uns, negada por outros, foi comprovada com a pesquisa através da observação, pela pesquisadora, de práticas de *bullying* manifestadas em sala de aula e expressão dos sentidos subjetivos produzidos pelas alunas surdas, sujeitos da pesquisa.

Sol e Lua demonstraram comportamentos diferenciados no que tange à produção dos sentidos, com base nas práticas e impactos sofridos pela manifestação do fenômeno. Foi possível, ainda, verificar que, assim como atesta a Teoria da Subjetividade, os sentidos são produzidos de forma singular no sujeito, conforme seja seu envolvimento emocional com o fenômeno.

Pôde-se constatar que do papel de “vítima”, os sujeitos transformaram-se em protagonistas, ao demudarem suas angústias perante os maus-tratos e provocações sofridos em dispositivos para construir possibilidades efetivas de felicidade e alcance de seus objetivos diante da vida. Reforça-se, ainda, que não se pode desconsiderar o impacto causado pelo fenômeno na vida de Sol e Lua, mas é preciso enfatizar suas reações e atitudes positivas, que lhes conferem resultados salutares e promissores em seus intentos.

Apesar da singularidade marcada nos sentidos produzidos por Sol e Lua, frente às diversas práticas de *bullying* sofridas, verificou-se similaridades e diferenças na produção dos sentidos subjetivos sobre o fenômeno. Quanto às similaridades podemos elencar sentimentos de

raiva, dor e angústia manifestados de acordo com a reação aos impactos sofridos pela prática constante de *bullying* manifestada por seus pares ouvintes. Em relação às diferenças cabe citar que para Sol, em determinados momentos, o *bullying* era visto como um dispositivo para atitudes resilientes quanto às suas práticas e impactos, enquanto que para Lua, o fenômeno representava, muitas vezes, uma baixa em sua autoestima afetando consideravelmente sua atitude frente ao estudo e sua relação com a família.

Foram verificadas manifestações reiteradas de *bullying*, especialmente no que se refere à violência simbólica, o que agrava ainda mais os efeitos produzidos nos sujeitos, haja vista que a difícil detecção do fenômeno resulta em sua negação dificultando, assim, uma efetiva possibilidade de enfrentamento. As discentes queixaram-se, várias vezes, do descaso em relação às suas “denúncias”, o que as fazia se sentir desacreditadas e desvalorizadas.

O estudo possibilitou à pesquisadora conferir alguns aportes teóricos e questionar outros: confirmar a validade da Teoria da Subjetividade, ratificar as formas de manifestação do fenômeno, sua frequente invisibilidade, os estudos surdos a respeito da identidade e cultura surda, além de reconhecer a relevância da língua de sinais para o desenvolvimento do sujeito surdo. Por outro lado, a pesquisadora levanta questionamentos procedentes sobre a estereotipia dos sujeitos envolvidos em práticas de *bullying*, assim como a respeito de aspectos significativos sobre as principais causas do fenômeno.

O estudo comprovou, ainda, conforme afirmado pela maioria dos autores surdos citados, a prevalência do oralismo na educação do Surdo, perpetuando uma prática que nega e desrespeita a língua, a identidade e a cultura surda. Esse comportamento é perceptível, principalmente, em algumas famílias, que não se dispõem a aprender e fazer uso da LIBRAS (atitude que comprova o preconceito e desvalorização da língua) e nas terapias fonoaudiológicas, que adotam métodos basicamente oralistas.

Tomando como referência as constatações acima expostas, confirmam-se as hipóteses construídas a respeito da existência do fenômeno e comprova-se a efetivação dos objetivos propostos no que tange ao conhecimento dos sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* pelas alunas surdas e a identificação e análise das práticas (xingamentos, apelidos, provocações, agressões físicas e morais...) e impactos (raiva, dor, angústia, impotência, resiliência...) manifestos e sofridos por elas.

Torna-se imprescindível apresentar proposições, no sentido de contribuir para a alteração significativa no que se refere às atitudes frente à língua, identidade e cultura surda. Sujeitos surdos reivindicam direitos que precisam ser considerados e efetivados para que seu desenvolvimento possa evoluir de forma plena e saudável, colaborando concretamente para a constituição de sua subjetividade.

Discursos não surtem mais efeitos positivos na estima dos sujeitos surdos. Eles necessitam e exigem uma educação verdadeiramente inclusiva, com a implantação eficaz de escolas bilíngues, metodologias envolvendo estratégias viso-espaciais, garantia do respeito e valorização de sua língua, identidade e cultura surdas, entre outras.

Somente uma mudança na visão de surdez e de sujeito surdo poderá influenciar uma nova postura no contato com as diferenças culturais e linguísticas entre Surdos e Ouvintes. Enquanto não se opera uma transformação estrutural na sociedade, conquistam-se alterações pontuais e localizadas que colaborarão para a mudança na totalidade. Conquistas específicas poderão gerar vitórias no âmbito mais geral das lutas e reivindicações dos sujeitos surdos em relação às suas necessidades especiais para o desenvolvimento pleno de sua identidade, com base na valorização linguística e cultural da comunidade surda.

Esse trabalho propõe-se como um elemento de discussão para a construção dessa nova visão concernente à surdez, como diferença, e ao sujeito surdo, enquanto sujeito ativo e reflexivo, com potencialidades que podem e devem ser exploradas e incentivadas. Essa nova visão afetará, significativamente, a evidência de manifestações de *bullying* sobre esse sujeito.

Esse é o desejo da pesquisadora que influenciada pelas experiências empíricas e teóricas a que teve acesso, conclama a sociedade ouvinte a reparar os danos provocados aos Surdos que constantemente vêm sofrendo com as reiteradas manifestações de preconceito e discriminação por parte dos Ouvintes.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Antonio Campos de. **Surdos, uma abordagem brasileira historiográfica e cultural**. Monografia apresentada à Universidade Salgado de Oliveira - Pró-reitoria Acadêmica - Curso de História. Belo Horizonte, 2007.
- ALMEIDA, F. J. Política pública de inclusão de minorias e majorias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 81-86.
- ANTUNES, D. C. **Bullying**: razão instrumental e preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- AQUINO, J. G. As transgressões da ordem escolar. REVISTA EDUCAÇÃO: Especial Grandes Temas, nº 01, Violência e Indisciplina. Editora Segmento, 2007.
- BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**. Trad. Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.
- BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. **Bullying e Desrespeito**: Como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEHARES, L. E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume 2) (p. 131-148)
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). 4ª ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Heloísa Maria Moreira Lima Salles...[et al] .- Brasília: MEC, SEESP, 2007. (Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Volume 1 – 2ª edição)
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em dezembro de 1961 (Lei Nº4.024/61)
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Conselho nacional dos direitos da criança e do adolescente (CONANDA) e Ministério da Justiça, 2002.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.) **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. - Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-61.
- Bullying Escolar no Brasil - Relatório Final – São Paulo: CEATS/FIA, 2010.
- CARDIM, S. F. da C. **Um Encontro Oportuno**: Moreno e Bachelard - em direção ao Cosmodrama. DPSedes – Departamento de Psicodrama – Instituto Sedes Sapientiae - Julho/2008. Disponível em: <<http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/Encontro%20oportuno%20Moreno%20Bachelard-%20Sylvia%20Cardim.pdf>> Acesso: 03/10/2011.

CHACON, M. C. M. Família e escola: uma parceria em prol da inclusão? In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008. 402 p. (p. 309-322)

CHAUÍ, M. Senso comum e transparência. In: **O preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça e Defesa da Cidadania/Imprensa Oficial. 1996/1997.

\_\_\_\_\_. Uma ideologia perversa. Folha de S. Paulo, **Caderno Mais**, 14 mar. 1999.

COSTA FILHO, W. M. da. O direito à educação para crianças e adolescentes com deficiência. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**. PONTES, R. N.; CRUZ, C. R. R. (Orgs). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, 2010, p. 71-90.

COSTA, I. F. da. Bullying – prática diabólica – direito e educação. **REVISTA DE ESTUDOS JURÍDICOS, UNESP, VOL. 15, Nº 21 (2011)**  
<<http://seer.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/article/view/346>>

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade** – ensaio sobre a natureza humana segundo Humme. (trad. Luiz B. L. Orlandi). – São Paulo: Ed. 34, 2001. (Coleção TRANS).

DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume I) (p. 27-40)

\_\_\_\_\_. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva)

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume II) (p. 59-81)

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, H. D. B. **Assédio Moral nas relações de Trabalho**. 1ª ed. Campinas: Russell Editores, 2004.

FRANCO, M. Currículo & emancipação. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume I) (p. 213-224)

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODYNHO, E. **Surdez e Significado Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

GÓES, M. C. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et alli (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 196 p. (p. 110-119)

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetiva e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. A categoria de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: Psicologia da educação: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n. 24, 1º sem. De 2007, p. 155-179.

\_\_\_\_\_. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicologia: Teoria e prática**. 2006a p.69-85. Disponível em: <[http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso)>.

\_\_\_\_\_. Encontro da psicologia social brasileira com a psicologia soviética. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. spe2, 2007b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000500019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500019&lng=pt&nrm=iso)>.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004b.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

HIRIGOYEN, M.-F. **Assédio Moral**: a violência perversa no cotidiano. Tradução de Maria Helena Kühner. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. (Trad. Rudinei M. de Souza – UFRS). In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**: Processos e projetos pedagógicos. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume I) (p. 105-127)

LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. de. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et alli (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 196 p. (p. 120-128)

LECH, M. B. **Agressão na escola**: como entender e lidar com essa questão. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEME, M. I. da S. Educar para a convivência: A gestão de conflitos na escola. In: REVISTA EDUCAÇÃO: Especial Grandes Temas, Nº 01. Violência e Indisciplina. Editora Segmento, 2007, p. 46-55.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C.(org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 105-121.

\_\_\_\_\_. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 104 p. – (Temas & Educação 5)

LUNARDI, M. L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C.(org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 157-168.

MELLI, R. Verdadeira e simplesmente uma questão de vontade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001, p. 15-44.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 1-25.

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

NEVES, P. **Indisciplina é violência na escola?** Educação e Sociologia. 3ª ed. Trad de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

OLIVEIRA, I. A. de. Abordagens socioeducativa e ética da educação inclusiva. In: PONTES, R. N.; CRUZ, C. R. R. (Orgs.). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, 2010, p. 91-112.

OLIVEIRA, L. de F. M. de. Educação de alunos com deficiência auditiva/surdos em sala regular. Que intervenção pedagógica adotar? In: SILVA, L. G. dos S.; MARTINS, L. de A. R. (Orgs.) **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Editora da Universitária da UFPB, 2009. 381 p. (p. 238-257)

PERLIN, G. T. T. História dos Surdos. In: **Caderno pedagógico**. Curso de Pedagogia à distância para surdos. UDESC, 2002.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos.(org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 51-72.

PIMENTA, N. Oficina-palestra de cultura e diversidade. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil, INES, 6., 19ª 21 de setembro de 2001. **Anais do VI Seminário Nacional do INES: Surdez– Diversidade Social**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2001, p. 24.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, I. Libras e fonoaudiologia. Em: Revista **Linguagem Brasileira de Sinais. Um desafio para a assistência de enfermagem**. V. II. Nº 03. UERJ, Rio de Janeiro, 2003, p. 247-257.

RAMOS, S. L. V. Acolher a diversidade: possibilidades e limites da inclusão escolar. In: BOMFIM, M. C. A.; MATOS, K. S. L. **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p. 259-272.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niteroi: EdUFF,1999.

\_\_\_\_\_. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 169-192.

\_\_\_\_\_. **Os Estudos Surdos**. 2004. Disponível em:  
<[http://www.feneis.org.br/educacao/artigos\\_pesquisas/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm)>.

SACKS, O. **Vendo Vozes – Uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores**: o sentido do aprender e do ensinar. São Paulo, 2004. Tese de Doutorado em Educação. PUC, 2004.

\_\_\_\_\_. Subjetividade. Produção de sentidos, ensino e aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia** 2007; 24(74): 126-34. Disponível em:  
<[http://www.abpp.com.br/revista\\_psicopedagogia/revista\\_74\\_01.pdf](http://www.abpp.com.br/revista_psicopedagogia/revista_74_01.pdf)>

SHILLING, F. Indisciplina, Violência: debates e desafios. In: REVISTA EDUCAÇÃO: Especial Grandes Temas. Nº 01. Violência e Indisciplina Editora Segmento, 2007, p. 6-17.

SILVA, T. T. da. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais . Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, A. M. P. da. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta – Porto, 2002.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n. 2, 2000, p.15-33.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. 3ª ed. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-32.

\_\_\_\_\_. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação do Surdo no Brasil**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M. & SKLIAR, C. B. O debate sobre as diferenças e caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUNG, A.; SIMON, K. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p. 259-276.

\_\_\_\_\_; GÓES, M. C. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da exclusão In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilingue para Surdos**: Processos e projetos pedagógicos. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Volume I) (p. 163-187)

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

\_\_\_\_\_. Surdos: vestígios culturais não registrados na história. Dissertação de mestrado na área de educação GES / UFSC, 2006.

TACCA, M. C. V. Relações Pedagógicas e Desenvolvimento da Subjetividade In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 215-239.

\_\_\_\_\_ ; GONZÁLEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2008, vol.28, n.º.1, p.138-161.

TARTUCI, D. A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular: condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, 2001.

TEIXEIRA, G. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 139-156.

THOMA, A. da S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos, 2006. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 123-138.

VIEIRA, S. de C. A. Educação, violência e o paradoxo inclusão/exclusão. In: **Educação inclusiva e violência nas escolas**. PONTES, R. N.; CRUZ, C. R. R. (orgs). Belém: Unama, 2010, p. 113-129.

VYGOTSKI, L. Obras Escogidas V: **Fundamentos de Defectologia**. Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

[www.feneis.org.br/educacao/artigos\\_pesquisas/estudos\\_surdos.htm](http://www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm)

WILCOX, S.; WILCOX, P. P.; **Aprender a ver**. Tradução: Tarcísio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro de observação

CENÁRIO \_\_\_\_\_

SUJEITOS \_\_\_\_\_

SITUAÇÃO \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

ATITUDES DOS SUJEITOS \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

OBSERVAÇÕES \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Entrevistas iniciais

## Entrevista nº 01 - Perfil da entrevistada (surda)

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Fale-me um pouco de você. Mora onde, com quem?
2. E sua infância, como foi? Lembra?
3. Com quem você brincava?
4. Conte-me um pouco de sua família.
5. O que você gosta de fazer?
6. Você pode me falar sobre sua rotina?
7. Gosta dela?
8. O que você faz durante o dia que mais te agrada?
9. O que você faz pra se divertir?
10. Fale-me de uma experiência que você gostou muito.
11. Teve alguma que você não gostou e te marcou?
12. E em relação à escola. O que você gosta mais nela?
13. Me fala sobre a tua experiência com a escola.
14. Onde você gosta mais de ficar? Por quê? Me fala desse lugar.
15. Como você se descreveria?
16. Com que tipo de pessoa se relaciona melhor?
17. O que gostaria de estar fazendo agora?
18. Com quem gostaria de estar agora?
19. Onde?
20. O que você sugere para as nossas conversas?

## Entrevista nº 02 - Discente surda

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Onde você mora?
2. Você mora com quem?
3. Quantas pessoas moram em sua casa?
4. Relaciona-se bem com a família?
5. Com quem da família se relaciona melhor? Por quê?
6. Tem outros surdos na família?
7. Quem da família sabe LIBRAS (LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS)?
8. Quando aprendeu LIBRAS?
9. Com quem você aprendeu LIBRAS?
10. Sua surdez é de nascimento ou adquirida (ficou surdo depois)?
11. Quando adquiriu a surdez?
12. Usa aparelho?
13. Gosta de usar aparelho? Por quê?
14. Você oraliza (fala)?
15. Quando e como aprendeu a oralizar (falar)?
16. Gosta mais de oralizar (falar) ou usar a LIBRAS?
17. Gosta de estudar?
18. Como foi sua escolarização?
19. Foi fácil se alfabetizar?
20. De qual professor gosta mais? Por quê?
21. Qual disciplina você tem mais facilidade para aprender? Por quê?
22. Tem algum professor que você não goste? Por quê?
23. Em que local da escola sente-se melhor? Por quê?
24. Alguma vez evadiu-se (abandonou) de alguma escola? Por quê?

25. Como faz para entender as aulas quando a intérprete não está na sala?
26. Gosta de estudar com ouvintes?
27. Gosta da escola?
28. O que não gosta na escola?
29. Você tem mais amigos surdos ou ouvintes?
30. Tem amigos que sabem LIBRAS?
31. Como faz para se comunicar com amigos ouvintes que não sabem LIBRAS?

## Entrevista nº 03

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Como você se sente em estudar com ouvintes?
2. Tem muitos amigos na escola?
3. Eles sabem comunicar-se em LIBRAS?
4. Você oraliza?
5. Como faz para conversar com os amigos da escola?
6. Como se sente no recreio (intervalo entre as aulas)?
7. Sente alguma dificuldade para se comunicar com os colegas?
8. Tem colegas que não agradam-lhe na escola?
9. Por quê? O que eles fazem?
10. Já se sentiu isolado na escola? Quando?
11. Tem apoio da direção e dos professores?
12. Qual sua opinião sobre a escola?
13. Sente alguma diferença de tratamento em relação a você pelo fato de ser surda?
14. O que a escola faz para facilitar sua inclusão na escola?
15. O que você pensa sobre a inclusão?
16. Se pudesse, estudaria em uma escola só para surdos? Por quê?
17. Com quem se sente melhor na escola?
18. Qual o local mais agradável para você na escola?
19. Já percebeu algum tipo de brincadeira de mau gosto dos seus colegas contra você?
20. Por que eles fizeram isso?
21. O que pensa sobre o *bullying*?
22. Conhece algum surdo que já sofreu *bullying*?
23. Você já sofreu *bullying*?
24. Como se sentiu?
25. Como reagiu?

26. Comunicou a alguém?
27. Foi tomada alguma providência?
28. Se não, como se sentiu?
29. Como sua família ajuda-lhe na escola?
30. Já pensou em desistir de estudar? Por quê?

## Entrevista nº 04 (Sol)

1. Você diz que tem um verdadeiro trauma em relação à sua família não se comunicar em LIBRAS com você. Afirma que tem que ter paciência. Por quê?
2. Você afirma várias vezes que sua família vive dizendo-lhe que o estudo é muito importante. Você estuda muito porque considera importante ou porque sua família pressiona-lhe nesse sentido?
3. O que você imagina que o estudo vai mudar em sua vida?
4. Por que você quer aprender a oralizar somente os nomes das coisas? (fonoaudióloga)
5. Por que você afirma gostar mais das salas de computação, biblioteca e AEE?
6. Você enfatiza que não quer comunicação com os Ouvintes. Por quê?
7. Por que você reforça sempre que é necessário a LIBRAS para o Surdo aprender? Não existe outra forma?
8. E como o Surdo está aprendendo agora que a escola está, praticamente, sem intérprete?
9. Você relata situações de preconceito, constrangimentos, agressões (bullying) praticados pelos Ouvintes contra os Surdos. Como você se sente nessas situações?
10. Em que Surdos e Ouvintes são iguais? Em que eles são diferentes?
11. Por que você sempre assegura que é preciso ter paciência com os professores e alunos Ouvintes?
12. Como os Ouvintes ignoram os surdos?
13. Por que você se sente excluída pelos Ouvintes?
14. Você disse que acha feio o comportamento dos Ouvintes. Por quê?
15. Por que você disse que cansa de estudar?
16. De que confusões você afirma sempre ter medo, não gostar?

17. O que você lê todo dia? Por quê?
18. Você quer se formar em que?
19. Em que momentos você se sente bem?
20. O que a família significa pra você?
21. Você disse que é difícil para o Surdo. O que é difícil para você?
22. Quais suas sugestões para melhorar o relacionamento com os Ouvintes?
23. Quais suas sugestões para melhorar a comunicação com os ouvintes?
24. Você mencionou sentir medo de monstro. Que monstro seria esse?
25. Primeiro você afirmou que não queria casar, depois voltou atrás e assegurou que queria casar e ser feliz. Por quê?
26. Você disse que seu maior desejo é “gosto professora”. O que você quis dizer com isso?
27. Ao afirmar que se esforça todo dia, refere-se a alguém que é danado? Quem seria e porque você tem que se esforçar?
28. Quando se refere à ambição, você assevera que quer vida. Mas o que você realmente quer da vida?
29. Você disse que quando deita fica pensando que “escola nada, crescer burro”. O que você quis afirmar com isso?

## Entrevista nº 04 (Lua)

1. Qual a importância da LIBRAS na sua vida, já que você ouve um pouco e oraliza?
2. Por que você não está mais com acompanhamento fonoaudiológico?
3. Por que você relaciona a sua condição de surdez com uma possível não aprendizagem?
4. Você diz que estudar é importante, mas está cansada. De que?
5. Como os professores e alunos ouvintes ignoram-lhe?
6. Por que você não considerou o tempo na APAE, como de estudo?
7. Como faz para aprender sem intérprete?
8. Por que você afirma não querer nenhuma relação com os Ouvintes?
9. Você afirma que é importante saber os direitos dos Surdos. Quais são eles?
10. Você fala sempre em esporte, natação. Você pratica atualmente?
11. Por que sua mãe manifesta preocupação com um possível sumiço seu?
12. Você reforça sempre que precisa de paciência? Por quê? Com o que?
13. Por que você cogita a ideia de ir para o CEJA?
14. Quais são suas sugestões para melhorar o relacionamento com os Ouvintes?
15. E com a sua família?
16. Você afirmou que pretende formar-se. Em que?
17. Por que você não pode sair sozinha?
18. Que grupo de Surdos é esse que você se refere?
19. Por que você acha que os Ouvintes ficam “dizendo coisas feias” com você?

## APÊNDICE C – Completamento de frases

1. Gosto \_\_\_\_\_
2. Tempo feliz \_\_\_\_\_
3. Gostar saber \_\_\_\_\_
4. Lamentar \_\_\_\_\_
5. Maior medo \_\_\_\_\_
6. Na escola \_\_\_\_\_
7. Eu não poder \_\_\_\_\_
8. Sofrer muito \_\_\_\_\_
9. Eu fracassar \_\_\_\_\_
10. A leitura \_\_\_\_\_
11. Meu futuro \_\_\_\_\_
12. O casamento \_\_\_\_\_
13. Estar melhor \_\_\_\_\_
14. Algumas vezes \_\_\_\_\_
15. Este lugar \_\_\_\_\_
16. Preocupação maior \_\_\_\_\_
17. Desejar \_\_\_\_\_
18. Eu segredo \_\_\_\_\_
19. Eu \_\_\_\_\_
20. Meu maior problema \_\_\_\_\_
21. O trabalho \_\_\_\_\_
22. Amar \_\_\_\_\_
23. Minha maior ambição \_\_\_\_\_
24. Eu preferir \_\_\_\_\_
27. Minha melhor atitude ser \_\_\_\_\_
28. A felicidade \_\_\_\_\_
29. Pensar que poder \_\_\_\_\_
30. Esforçar todo dia \_\_\_\_\_
31. Difícil \_\_\_\_\_
32. Meu maior desejo \_\_\_\_\_

33. Sempre desejar \_\_\_\_\_
34. Gostar muito \_\_\_\_\_
35. Minha vontade \_\_\_\_\_
36. Os surdos \_\_\_\_\_
37. Minha vida futura \_\_\_\_\_
38. Procurar conseguir \_\_\_\_\_
39. Pensar muito \_\_\_\_\_
40. Querer muito \_\_\_\_\_
41. Dedicar maior tempo \_\_\_\_\_
42. Sempre poder \_\_\_\_\_
43. Lutar \_\_\_\_\_
44. Sempre sentir \_\_\_\_\_
45. O passado \_\_\_\_\_
46. Tentar \_\_\_\_\_
48. Minha opinião \_\_\_\_\_
49. Pensar que os outros \_\_\_\_\_
50. O lar \_\_\_\_\_
51. Ficar zangado \_\_\_\_\_
52. Ao deitar \_\_\_\_\_
53. Os homens \_\_\_\_\_
54. As pessoas \_\_\_\_\_
55. Os ouvintes \_\_\_\_\_
56. Sentir \_\_\_\_\_
57. Os filhos \_\_\_\_\_
58. Quando ser criança \_\_\_\_\_
59. Quando não saber \_\_\_\_\_
60. No futuro \_\_\_\_\_
61. Precisar \_\_\_\_\_
62. Meu maior alegria \_\_\_\_\_
63. Não gostar \_\_\_\_\_
64. Quando estar só \_\_\_\_\_
65. Meu maior medo \_\_\_\_\_

66. Se trabalhar \_\_\_\_\_
67. Ficar triste \_\_\_\_\_
68. O estudo \_\_\_\_\_
69. Meus amigos \_\_\_\_\_
70. Meu grupo \_\_\_\_\_
71. O *bullying* \_\_\_\_\_
72. Uma mãe \_\_\_\_\_
73. Meus estudos \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Conflito de diálogos

Duas alunas surdas conversam na **ASTE** sobre preconceito, provocações e agressões verbais (*bullying*) que os surdos sofrem na escola. Uma das alunas afirma não haver nenhum tipo de assédio moral (*bullying*) contra os surdos, enquanto que a outra garante que essa é uma prática constante na sala de aula.

AMANDA - Os Ouvintes não respeitam os Surdos, fazem gracinhas, sorriem, provocam, não acreditam que eles sejam capazes, chamam de “burros”, preguiçosos, não querem fazer trabalho em grupo com eles. Todos os dias, sofremos esses constrangimentos em sala de aula. O professor não sabe LIBRAS, não temos intérprete, por isso temos dificuldade para aprender. Os Ouvintes não entendem isso e ficam nos ridicularizando. Parece que eles pensam que temos algum tipo de deficiência intelectual.

SANDRA – Eu não concordo. Acho que a dificuldade é somente de comunicação. Os Ouvintes nos respeitam, nos acolheram bem na sala de aula. Acho que eles entendem nossos limites em relação à língua. Não acho que eles nos ridicularizam. Percebo, até, que eles são muito solidários conosco, colaborando para a nossa aprendizagem. Nos trabalhos em grupo, sempre nos chamam para participar, perguntam se estamos entendendo, nos explicando quando estamos com dificuldade.

1. A quem você daria razão nesse conflito? Por quê?
2. Se você estivesse participando desse diálogo, o que diria?
3. Na sua sala de aula, acontece o que Amanda ou Sandra relatam?
4. Qual sua opinião sobre o *bullying* praticado pelos Ouvintes contra os Surdos?
5. Como esse comportamento dos Surdos pode afetar sua vida e sua aprendizagem?

## APÊNDICE E – Sociograma

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Relacione os nomes de três colegas com os quais você gostaria de trabalhar em grupo.

---

---

2. Relacione os nomes de três colegas com quem você gosta de conversar no recreio.

---

---

3. Relacione os nomes de três colegas que você não gostaria de trabalhar em grupo. Justifique.

---

---

4. Relacione os nomes de 3 colegas com os quais você não gosta de conversar. Justifique.

---

---

---

## APÊNDICE F – Entrevista – Família

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

PARENTESCO: \_\_\_\_\_

1. Quantas e quais pessoas moram na casa?
2. Ela nasceu surda ou adquiriu a surdez após o nascimento?
3. Como é o relacionamento dela com a família?
4. Quem da família sabe LIBRAS?
5. Como é a comunicação da família com ela?
6. Como a família descobriu a surdez?
7. Como a família reagiu?
8. O que foi providenciado quando da descoberta?
9. O que você sentiu ao ficar sabendo da surdez?
10. Quando ela aprendeu LIBRAS?
11. Como era a comunicação antes dela aprender LIBRAS?
12. Como foi a escolarização dela na infância?
13. E agora, como está sendo?
14. Ela tem amigos entre os vizinhos ou no bairro?
15. Com quem ela se relaciona, normalmente?
16. Na sua avaliação, como está o desempenho escolar dela?
17. Como é o relacionamento dela com os Ouvintes, em sala de aula?
18. E com os professores?
19. Como você faz para acompanhá-la na escola?
20. Qual é a rotina dela?
21. Qual sua opinião sobre a inclusão dos Surdos em escola regular?
22. O que mudou na vida dela depois da inclusão?
23. Ela faz alguma reclamação sobre a escola, os alunos ouvintes ou professores?
24. Qual sua maior dificuldade para lidar com ela?
25. Se você pudesse, o que mudaria no relacionamento de vocês?

26. Você já percebeu alguma dificuldade dela na escola, por causa da relação com os Ouvintes?
27. Como você vê o tratamento dos alunos ouvintes em relação a ela?

## APÊNDICE G – Entrevista - Professores

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

1. Por que está trabalhando nessa escola?
2. Como você avalia o trabalho com o Surdo nessa escola?
3. Qual sua impressão sobre a relação dos discentes surdos e ouvintes na sala de aula?
4. Como você faz para dar aula sem o intérprete?
5. Qual sua opinião sobre a inclusão do Surdo na escola regular?
6. O que você sente ao perceber que o Surdo não está entendendo sua aula?
7. Como os Surdos comportam-se em suas aulas?
8. Qual a reação dos Ouvintes quando precisam trabalhar em grupo com os Surdos?
9. O que você sugere para melhorar o processo de inclusão dos Surdos nessa escola?
10. Você alguma vez presenciou alguma manifestação de *bullying* dos Ouvintes contra os Surdos?
11. Como se dá a aprendizagem do Surdo se o professor não sabe LIBRAS e a escola está sem intérprete?

## APÊNDICE H – Entrevista - Discentes Ouvintes

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. Com quem você mora?
2. Por que você estuda nessa escola?
3. Gosta de estudar nela? Por quê?
4. De qual disciplina você gosta mais?
5. E de qual professor/a? Por quê?
6. Tem algum Surdo em sua família?
7. Você sabe se comunicar em Libras?
8. Se sim, quem lhe ensinou?
9. Se não, como você faz para se comunicar com os Surdos?
10. Tem vontade de aprender LIBRAS? Por quê?
11. Como é estudar em uma sala que tem Surdos e Ouvintes?
12. Como é a relação dos professores com os Surdos?
13. E a relação dos colegas com os Surdos?
14. Você já percebeu alguma manifestação de preconceito contra o Surdo na sala?
15. Por parte de quem?
16. O que você considera como manifestação preconceituosa?
17. Diga-me o que pensa da inclusão dos Surdos na escola regular.
18. Como você acha que o Surdo se sente com a inclusão?
19. E seus amigos ouvintes?
20. Qual a sua sensação quando quer se comunicar com o Surdo e não consegue?
21. Quando o Surdo não entende algo, como a turma reage?
22. Como o professor faz para explicar para o Surdo quando a intérprete não está na sala?
23. Qual o comportamento dos Surdos quando o/a professor/a não sabe LIBRAS?
24. E os alunos ouvintes como reagem?
25. O que você sugere para melhorar a participação do Surdo na escola?

## APÊNDICE I – Entrevista - Diretora

NOME: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

1. Qual a frequência de reclamações dos Surdos contra provocações e outras manifestações dos Ouvintes em relação aos Surdos?
2. Como você avalia o processo de inclusão dos Surdos nessa escola?
3. Qual a principal queixa dos professores em relação às suas atividades docentes nessa escola?
4. Em que série há mais problemas no relacionamento entre Surdos e Ouvintes?
5. O que faz com que essa escola seja referência em inclusão de Surdos?
6. Quais as medidas tomadas em relação aos conflitos ocorridos entre Ouvintes e Surdos?
7. Como ocorre a aprendizagem dos Surdos, se o professor não sabe LIBRAS e a escola está sem intérprete?
8. O que falta para se efetivar uma inclusão de qualidade?

## APÊNDICE J – Entrevista – Professora AEE

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

1. Sol e Lua frequentam regularmente a sala de AEE?
2. Que tipo de atividades elas desenvolvem na sala de recursos?
3. Que dificuldades você encontra para trabalhar com elas?
4. Que tipo de dificuldades elas demonstram ou relatam para estudar na mesma sala com Ouvintes?
5. O que elas manifestam em relação aos professores?
6. Quando você vai à sala regular, para auxiliar o professor, percebe alguma manifestação de *bullying* dos Ouvintes em relação aos Surdos? Que tipos?
7. Quais as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas por Sol e Lua? A que você atribui essas dificuldades?
8. Quais seriam as melhores alternativas para superar essas dificuldades?
9. O que você pensa a respeito da inclusão de Surdos na escola regular?
10. O que seria necessário para promover uma inclusão efetiva do Surdo na escola regular?

## APÊNDICE L – Autorização

**AUTORIZAÇÃO**

Por meio deste instrumento, autorizo Telma Cristina Ribeiro Franco Freire, aluna da 18ª turma do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, realizar uma pesquisa, cujo título é “O sentido subjetivo atribuído ao *bullying* por discentes com deficiência auditiva ou surdez, junto a 2 discentes surdas ou com deficiência auditiva, com o objetivo de conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* pelas discentes surdas.

A pesquisa ora referida pretende contribuir significativamente para uma alteração na visão que se tem de surdez e sujeito surdo, no sentido de discutir e enfrentar as manifestações de *bullying* nesse estabelecimento de ensino, que é referência em inclusão de Surdos.

Teresina, 25 de abril de 2011.

---

DIRETOR/A  
UNIDADE ESCOLAR “INCLUSÃO DE SURDOS”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Nome fictício

**ANEXO**

## ANEXO A – Termo de Consentimento e livre e esclarecido

*UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ*  
*CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF MARIANO DA SILVA NETO”*  
*PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** “Os sentido subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez”

**Pesquisador responsável:** Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

**Instituição/Departamento:** UFPI/DEFE

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 9987-7530 (86) 8857-6336

**Pesquisadores participantes:** Telma Cristina Ribeiro Franco Freire

**Telefones para contato:** (86) 9987-7530 (86) 8857-6336

Estamos convidando seu/sua filho (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer que ele (a) participe ou não. Leia com atenção este documento e solicite qualquer esclarecimento necessário sobre a pesquisa. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de permitir que ele(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa não haverá nenhum tipo de constrangimento para seu/sua filho/a.

O título da pesquisa é “**Os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez**”, cujo objetivo é conhecer os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes surdas, na Unidade Escolar Mathias Olympio.

Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para a ampliação da visão dos educadores acerca da importância de atentar para todas as atitudes que possam provocar constrangimentos e seqüelas para a formação da subjetividade do sujeito surdo.

Nesse sentido, solicito permissão para entrevistar seu/sua filho/a e os professores acerca da interação dos (das) seus (suas) filhos (as) com outros alunos, bem como observar e registrar as interações deles(as) durante o recreio e sala de aula. As entrevistas serão transcritas e

acompanhadas por uma intérprete que facilitará o contato mais próximo entre a pesquisadora e seu/sua filho/a.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco para os sujeitos envolvidos, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes. Os dados de identificação dos alunos e da Instituição serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às informações referentes aos sujeitos da pesquisa para verificar as informações do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O período de coleta de dados compreenderá os meses de junho a setembro de 2011, sendo que o Sr(a) tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, RG/ CPF: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu filho (a) participe do estudo sobre “Os sentidos subjetivos atribuídos ao *bullying* por discentes com surdez” como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Expressei à pesquisadora minha decisão em permitir a participação de meu/minha filho/a no estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação deles (as) é isenta de despesas. Nesse sentido, concordo voluntariamente que meu/minha filho/a participe deste estudo e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de constrangimento.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar da referida pesquisa.**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

**Observações complementares**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI

tel.: (86) 3215-5734 - email: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)