UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA DE LOURDES MUNEIRO

PRÁTICAS SOCIAIS INTERATIVAS DE ALUNOS COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOMETRIA

CAMPINAS
2016

MARIA DE LOURDES MUNEIRO

PRÁTICAS SOCIAIS INTERATIVAS DE ALUNOS COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOMETRIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Supervisor/Orientador: César Apareciddo Nunes

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MARIA DE LOURDES MUNEIRO, E ORIENTADA PELO PROF. DR. CÉSAR APARECIDDO NUNES.

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M923p

Muneiro, Maria de Lourdes, 1958-
Práticas sociais interativas de alunos com surdez no contexto da sala de aula de pós-graduação : contribuições da sociometria / Maria de Lourdes Muneiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Cesar Aparecidd Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Prática social. 2. Interatividade. 3. Educação inclusiva. 4. Sociometria. I. Nunes, Cesar Aparecidd,1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Interactive social practices of students with deafness in the classroom context of postgraduate : contribuition of sociometry
Palavras-chave em inglês:
Social practices
Interactivity
Inclusive education
Sociometry
Área de concentração: Filosofia e História da Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Cesar Aparecidd Nunes [Orientador]
Marinalva Imaculada Cuzin
Viviane França Dias
Valério José Arantes
Silvio Ancizar Sanches Gamboa
Data de defesa: 29-02-2016
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

PRÁTICAS SOCIAIS INTERATIVAS DE ALUNOS COM SURDEZ NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUÇÕES DA SOCIOMETRIA

Autor : Maria de Lourdes Muneiro

COMISSÃO JULGADORA:

Prof°. Dr. César Aparecidddo Nunes

Profª. Dra. Marinalva Imaculada Cuzin

Profª. Dra Viviane França Dias

Prof°. Dr. Valério José Arantes

Prof°. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

2016

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedico este trabalho aos meus filhos Stela, Giordano e Alícia, pela enorme confiança, amor e compreensão por enfrentar junto comigo a vida, sem mistificações como queria Drummond.

Agradecimentos

Em especial ao professor orientador Dr. Cesar Nunes, exemplo de educador, pela confiança, paciência e oportunidade acadêmica de realizar este estudo.

Ao professor Dr. Valério Arantes por me apresentar a teoria moreniana e por despertar meu interesse pelo assunto, apoio e disposição de debater meu projeto várias vezes.

À professora Dra. Marinalva Cuzin pelo carinho e leitura cuidadosa do trabalho propiciando valiosa contribuição.

Ao professor Dr. Silvio Gamboa pelo apoio e colaboração.

À professora Dra. Viviane França Dias pela amizade e acolhimento.

Aos professores doutores Sérgio Ferreira do Amaral, Lisienne de Morais Navarro Gonçalves Silva, Pedro Goergen, por aceitarem participar da banca de defesa.

À direção e funcionários da Faculdade de Educação, em especial a Nadir, pela disposição para ajudar com carinho e atenção.

A todos minha gratidão!

Resumo

Este estudo se insere no campo das relações sociais, circunscrito às situações interpessoais estabelecidas entre alunos com surdez e demais colegas ouvintes da classe de Pós-Graduação. Fundamentou-se nos pressupostos da teoria moreniana buscando amparo nos conceitos de interação social, encontro, espontaneidade e criatividade, e conserva cultural no contexto da Sociometria. Esta investigação ocorreu a partir de dificuldades encontradas para formação de grupos de trabalho em sala de aula na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, envolvendo alunos surdos e ouvintes. Mais especificamente, objetivou-se investigar como alunos surdos escolhem e são escolhidos para atividades em grupo de sala de aula da Pós-Graduação e identificar se a diferença determinada pela surdez pode ser um organizador de subgrupos e possibilidade de rejeição, conforme estudos já realizados na área educacional da inclusão. Participaram deste estudo vinte alunos, cinco desses com surdez, Pós-Graduandos de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná. Os dados foram coletados a partir da aplicação do Teste Sociométrico e confrontados com um Parecer escrito pelo participante sobre suas escolhas. Para análise do conteúdo dos pareceres foi utilizado o instrumental proposto por Bardin (1979) que busca compreender as características e estruturas de mensagem. Define-se este estudo como uma investigação qualitativa pela maneira como os dados foram construídos, pela relação estabelecida entre pesquisador e participantes e pelos processos implicados na apresentação dos resultados. Os dados mostram que as dificuldades na linguagem oral determinam a formação de subgrupos, que participantes surdos, na maioria das vezes escolhem-se entre si e são escolhidos com menos frequência pelos ouvintes e possibilidades de rejeição de participantes surdos por ouvintes.

Palavras-Chave: Práticas sociais interativas, educação inclusiva e sociometria.

Abstract

This study falls within the field of social relations, confined to interpersonal situations established between students with deafness and other hearing colleagues of Graduate class. Was based on the assumptions of the theory morenian seeking support on the concepts of social interaction, meeting, spontaneity and creativity, and cultural preserves in the context of Sociometry. This research occurred from difficulties found in forming working groups in classroom discipline Methodology of Scientific Work involving deaf students and listeners. Specifically, aimed to investigate how deaf students choose and are chosen for activities in Postgraduate classroom group and identify whether the determined difference by deafness can be an organizer of subgroups and the possibility of rejection, according to studies conducted in educational field of inclusion.The study included twenty students, five of those with deafness Post-Graduates from a Higher Education Institution of the State of Paraná. Data were collected from the application of Sociometric Test and confronted with a Report written by participants about their choices. To analyze the content of the reports was utilized the instrument proposed by Bardin (1979), which seeks to comprehend the features and message structures. Defines this study as a qualitative research by the way the data were constructed, by established relation between researcher and participants and by the processes involved in the presentation of results. The data show that the differences determined by deafness, specifically difficulties in oral language determining the formation of subgroups, that deaf participants are selected less frequently and possibilities of rejection of the deaf participants by listeners.

Keywords: Interactive social practices, inclusive education and sociometry.

SUMÁRIO

Introdução..... 11

Capítulo 1

Concepções históricas da deficiência..... 25

1.1. Relatos históricos no trato da deficiência..... 27

1.2. Classificação, distribuição e etiologia da surdez no Brasil..... 31

1.3. Resgate histórico da Educação Especial no Brasil..... 35

1.4. Contextualização das práticas educacionais e abordagens do ensino para surdos..... 37

1.5. O contexto e as práticas educacionais da surdez no Brasil..... 49

Capítulo 2

Exclusão e inclusão de alunos surdos no contexto histórico da Pós-Graduação no Brasil..... 62

2.1. Exclusão e inclusão na Pós-Graduação..... 66

2.2. Programas educacionais aos portadores de surdez..... 70

2.3. Mercado de trabalho: alguns elementos..... 76

2.4. Revisão da literatura..... 80

Capítulo 3

Algumas influências filosóficas no pensamento moreniano..... 89

Capítulo 4

Elementos da Teoria Sociométrica, de pesquisa e teste sociométrico..... 115

4.1. Considerações históricas..... 115

4.2. Bases teóricas da socionomia..... 118

4.3. Aspéctos conceituais da teoria sociométrica..... 126

4.4. O teste sociométrico e o sociograma..... 132

4.5. Panorâma da sociodinâmica e sociatria..... 137

4.5.1. Considerações sobre o psicodrama..... 137

4.6. Relato de alguns estudos realizados no contexto da sociometria e psicodrama com utilização de teste sociométrico..... 142

Capítulo 5

Apresentação dos dados da pesquisa 148

5.1. Apresentação e análises do teste sociométrico..... 148

5. 2. Parecer do aluno sobre suas escolhas..... 152

5. 2. 1. Resumo e análise dos pareceres do critério afetivo..... 154

5. 2. 2. Resumo e análise dos pareceres das escolhas do teste sociométrico critério intelectual da primeira pergunta..... 162

5. 2. 3. Resumo e análise dos pareceres das escolhas do teste sociométrico critério intelectual da segunda pergunta..... 169

5. 3. Discussão dos resultados..... 175

Considerações Finais..... 180

Referências Bibliográficas e Eletrônicas..... 188

Anexos..... 206

Introdução

Em muitos momentos de sua vida em sociedade o indivíduo com surdez vive a contradição de ser um expropriado cultural e ao mesmo tempo, o sujeito de uma cultura alternativa por sua resistência ao próprio processo de marginalização social. Mas quando adentra o portão da Pós-Graduação ela aparece mais nítida e acirrada porque a circunstância exige que seja assumida e superada.

Mesmo que isso não esteja teoricamente presente para os sujeitos surdos, pode significar evidência da estrutura contraditória da educação e de preparação e antecipação de mudanças na realidade, pois, à medida que ela se explicita mais condições tem de ser compreendida e trabalhada, também pelo resgate de sua história, da espontaneidade e criatividade e enfrentamento de conservas culturais.

As diversas formas de exclusão das diferenças**,** criadas e narradas ao longo da história, designaram um lugar a ser ocupado pelos que se desviavam do discurso da normalidade. Tal lugar tem sido mantido, tanto por movimentos de reclusão e isolamento dos ditos anormais, durante os séculos XVIII, XIX e boa parte do século XX, como também por outras formas de exclusão que persistem ainda nos dias atuais, como as exclusões das diferenças, étnicas, raciais, religiosas, culturais, linguísticas, dentre outras.

No caso das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, as limitações decorrentes são tomadas como atributos depreciativos que inferiorizam o sujeito. A condição da limitação é tomada como totalidade do sujeito, caracterizando-o como ineficiente, impedindo-o de desempenhar papéis dentro da escola, sociedade e de integrar-se a ela.

Em relação ao direito à educação, a história mostra que nunca houve uma escola de fato para todos. Escola e educação sempre fora privilégio para poucos, um privilégio dos poderosos e apesar da expansão do acesso à educação formal, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, no contexto do ideário de igualdade proposto pela Revolução francesa através da criação de escolas laicas e obrigatórias, a segregação dos alunos especiais na escola continuou a ser uma realidade.

A escola universal, criada como forma de dirimir as diferenças sócio-econômicas e culturais dos alunos, desenvolveu práticas e valores que, por se basearem em uma pretensa ideia de homogeneidade, como forma de cumprir com as aspirações de igualdade de oportunidades, acentuou essas diferenças. Aqueles alunos que, por suas condições particulares, rompiam com os padrões de homogeneidade estabelecidos, foram sumariamente

excluídos, classificados pelas suas condições específicas, agrupando-os em categorias tipológicas como a deficiência auditiva, entre outras. Essa categorização, por se centrar no modelo médico de deficiência preconizou seu distanciamento, estabeleceu limitações para se enquadrarem aos padrões da sociedade.

Identifica-se no final do século XIX o surgimento das ciências sociais, o nascimento da psiquiatria como uma especialidade médica, da psicologia clínica, da psicopatologia infantil, dos estudos experimentais de comportamento e da avaliação psicológica. Na entrada do século XX são criadas medidas legais e institucionais em favor dos deficientes mentais, surdos, cegos a partir da Declaração dos Direitos Humanos sob influência de organismos internacionais. Apesar destes os deficientes continuaram à margem da sociedade.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) tornou-se um marco por ter chamado a atenção do papel da sociedade na inclusão dos sobreviventes deficientes. A reabilitação surge com o objetivo de recuperação físico-somática e funcional dos mutilados da guerra, e em pouco tempo a interação de variáveis psicológicas e sociais passam a ser consideradas na recuperação dos pacientes e estendidas aos deficientes de modo geral por meio da Educação Especial que preconizava sua integração na sociedade pelo discurso das competências pessoais, visando à inserção no mercado de trabalho.

A partir da década de 1960 esse atendimento, progressivamente, foi incorporando preocupações de cunho educativo. Várias instituições de Educação Especial foram abertas, com o argumento do tratamento especializado, contudo, contribuíram para a manutenção da segregação institucional. Indivíduos eram privados do convívio e da interação social. Fora dessas instituições, uma sociedade despreparada para integrá-los em seu sistema geral.

A década de 1970 destacou-se neste contexto, marcada por movimentos de luta por direitos humanos acompanhados por uma crítica sociológica de práticas discriminatórias. As práticas de atendimento organizadas em instituições de educação especiais, a manutenção da segregação e exclusão social e a sua efetiva contribuição para o desenvolvimento de seus usuários são questionadas. Iniciam-se os movimentos em favor da integração dos excluídos, das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares, no trabalho, na família e nas comunidades sociais.

Inicialmente, esse movimento baseava-se no princípio da normalização, que objetivava oferecer aos deficientes o direito de usufruir de condições de vida o mais normal possível na comunidade onde viviam, tendo acesso a ambientes e serviços oferecidos para a maioria da população. Esse movimento teve origem nos países escandinavos a partir das manifestações

de repúdio às instituições residenciais, às limitações que impunham a seus usuários. Defendiam o direto inalienável de vivenciar o estilo e padrão de vida de sua cultura, de forma a garantir oportunidades igualitárias de participação em atividades partilhadas por outros grupos sociais. O princípio da normalização foi amplamente difundido nos Estados Unidos e Europa, no planejamento de ações e serviços que visavam integrar pessoas com limitações nas comunidades.

Nos Estados Unidos, seguido por Reino Unido e Suécia, este princípio embasou o processo de integração, denominado de *mainstreaming* no final das décadas de 1970 e início da década de 1980, assegurando a todos os indivíduos com necessidades especiais o direito à educação, respeito às características individuais, ampliação dos serviços especializados na comunidade e desestímulo à institucionalização em espaços segregados.

A partir deste período nota-se a intensificação das lutas das duas décadas anteriores, o pluralismo conceitual e técnico, a assistência aos deficientes, o campo das deficiências encontra um momento de maior conexão com as correntes dominantes da sociedade e com as ciências da saúde. Assim, em 1981, ano internacional das Pessoas Deficientes, a Organização das Nações Unidas (ONU) oficializou os conceitos de sociedade inclusiva, assegurando a todas as pessoas, por meio do Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, o direito de participarem, igualmente, do desenvolvimento da sociedade independentemente de suas características físicas, culturais e religiosas.

As ideias inclusivas anunciadas pela ONU fizeram parte das discussões promovidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em *Jontien,* na Tailândia. Nesta Conferência apontou-se para a necessidade de ampliação do acesso e permanência, com qualidade, na educação, para todos os alunos, incluindo os grupos historicamente excluídos deste direito. O debate específico do tema da inclusão de alunos com necessidades especiais na escola se estabeleceu na Conferência de Salamanca realizada no ano de 1994, na Espanha. O documento também prevê a implantação de medidas que contemplem o governo, a família, a escola, as universidades e os serviços de apoio.

Assim, nessas décadas, avanços são produzidos na conceituação e tratamento das deficiências, que fazem deste, um dos períodos mais favoráveis e positivos para os deficientes. Os determinantes psicossociais, socioambientais e fatores biológicos representam o foco nas intervenções comunitárias. O homem passa a ser visto como um ser bio-psico-social. Há o reconhecimento dos direitos humanos e civis; crescente subvenção de serviços humanitários, a desinstitucionalização e inclusão escolar dos deficientes. O ativismo social e

legal do movimento dos direitos civis, as associações de pais e profissionais, sensibilidade pública aos deficientes e medidas institucionais e legais proporcionam o surgimento de inúmeros programas. Os programas de educação com vistas à reinserção social dos marginalizados sociais ocupa um papel de destaque dentre esses programas pioneiros.

Como docente do Ensino Superior e a oportuna experiência de ministrar aulas na área da Surdez e Educação de Surdos, do ingresso no doutorado e acesso a conteúdos educacionais atualizados, fui, gradativamente, ampliando contato com a literatura da Educação Especial e percebendo que apesar de avanços a inserção social ainda é precária. Segundo a bibliografia consultada a maior parte da sociedade mantem a ignorância e pessimismo, práticas sociais permeadas por as atitudes pejorativas e de rejeição que ressalta a segregação. Os deficientes continuam escondidos e excluídos da sociedade, temas como a diversidade, a inclusão educacional, social, o futuro dos egressos com surdez do Ensino Superior não possuem espaços para discussão nos cursos de Pós-Gradução em decorrência do processo de aligeiramento da formação. As práticas desenvolvidas no espaço acadêmico reproduzem, na maioria das vezes, o paradigma da homogeneização, negligenciando a abordagem do tema.

Considerar os avanços da educação como lugar do exercício da cidadania, a garantia de direitos às pessoas com deficiência e políticas educacionais de inclusão como fundamentais, implica na retomada da discussão destes temas, dos modelos prefixados de mudança da realidade política e cultural, quem sabe não se comece por meio da busca de compreensão das relações estabelecidas entre alunos surdos e alunos ouvintes no espaço da sala de aula, reflexões estas que orientam este trabalho.

As relações entre indivíduo e sociedade têm sido objeto de numerosas investigações desde o século XIX, mas é no século XX, na década de 1930, que a procura de uma resposta científica para as questões envolvendo as relações sociais tem um período fértil, com o surgimento das primeiras pesquisas sobre a interação social, apresentando-se como um prolongamento da Psicologia Geral, em especial, as pesquisas nas relações sociais desenvolvida por Moreno (1992), objetivando facilitar a vida em grupo.

Se ao longo da história os deficientes ocuparam um lugar de marginalização, a inserção destes dependeu muito de sua luta no contexto social e de decisões políticas. Dessa forma deixam de ser entendidos como conceitos opostos e passam a ser percebidos como inter-relacionais.

Assim, dessa mesma forma, passa-se a entender que a maneira como a pessoa lida com a deficiência depende de fatores sociais, funcionais e psicológicos, com as relações

estabelecidas entre as pessoas portadoras de alguma necessidade especial e membros da sociedade na qual esta inserida, essas maneiras são determinantes para sua desvalorização, exclusão ou o seu contrário. Isso significa que ter uma condição médica, uma limitação física, não implica em ter uma deficiência, uma vez que o ambiente no qual o indivíduo esta inserido pode não ser limitador de sua participação nas atividades diárias.

Uma dada limitação funcional pode ser considerada ou não uma incapacidade dependendo do contexto cultural, assim como as impressões do indivíduo sobre suas dificuldades são relevantes na avaliação da condição de sua incapacidade, bem como a discordância entre capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. As potencialidades das pessoas com deficiência devem ser consideradas, e não suas desvantagens. Se o ambiente não impusesse tantas barreiras, a pessoa com alguma deficiência não estaria constantemente confrontada com sua deficiência.

É fato que a legislação que ampara a inclusão nos currículos de temas relacionados à diversidade e a escolarização de pessoas com necessidade especiais é relativamente nova, não contemplando a evidência da dicotomia teoria e prática de forma que as situações do dia-a-dia, bem como as transformações que ocorrem na sociedade nem sempre estão contempladas nas teorizações apreendidas nos bancos universitários.

Algumas correntes teóricas argumentam que socialmente o indivíduo surdo é colocado muito mais em posição de objeto do que de sujeito, outras contestam essa premissa, entendendo que os surdos são sujeitos, não referindo apenas à sua condição de sujeitos psicológicos, capazes de exercer funções, mas que é capaz de distanciamento crítico em relação a este cotidiano, articular razão e emoção e construir o seu sonho, como por exemplo, colocando-se contra a relação entre deficiência auditiva e problemas no desempenho de papéis como sinônimos.

Na tentativa de contribuir com esta discussão, ainda que de forma modesta, este trabalho envolve protagonistas de uma trajetória de formação escolar complexa e muitas vezes ignorada pelos propositores de políticas públicas nessa área.

Pesquisar sobre os processos resultantes da luta de movimentos sociais que buscam a ampliação de acesso e permanência nesses espaços, de pessoas portadoras de surdez que chegam à Pós-Graduação, é uma necessidade e poucas pesquisas discutem em torno desse tema.

A exclusão social das pessoas com necessidades especiais tem como consequência todo o tipo de privação relacional, rejeição e isolamento, exclusão cultural, preconceito e as

concepções de desigualdade e de injustiça social. Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos o que se evidencia mesmo em sala de aula da Pós-Graduação.

A inclusão não é facilmente resolvida a partir de uma resolução de cunho legal ou teórica, há variáveis relacionadas a processos grupais e reações de preconceito que podem influenciá-la dificultando sua integração. Na prática percebe-se que mesmo aqueles alunos que se encontram inseridos nos sistemas de ensino podem continuar isolados ou rejeitados em suas salas de aula.

Como todo processo de mudança social que depende da superação de preconceitos e de mudança de visão, a inclusão educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais conta com o aperfeiçoamento da legislação de um lado e as relações com as pessoas no ambiente educacional. Este processo envolve a construção da cidadania e da identidade, mas não sem tensão, pois, a luta pela legitimação das características identitárias se contrapõem às instituídas socialmente e reguladas pela ação do Estado, assim como a papéis e funções desenvolvidas no espaço escolar. A história dos deficientes registra esta luta, e a segregação demonstra o quanto ela poderosa.

Diferentes formas da expressão da sexualidade, estilos de vida, características culturais e sociais, pelo direito às diferenças, buscam reconhecimento e igualdade de participação e de oportunidades na sociedade. A busca por tal direito opõe-se ao homogeneizador da igualdade, busca-se a diferença enquanto um valor positivo, característico da diversidade humana enquanto integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos.

É nesse campo das investigações sobre as relações e interações sociais que o presente estudo se insere circunscrito às situações de interação e inclusão social de alunos surdos na Pós-Graduação. Fundamenta-se nos pressupostos da teoria moreniana ao enfocar as relações interpessoais do ponto de vista da Sociometria elegendo dessa teoria o Teste Sociométrico como instrumento de busca de informações para este estudo.

Associa-se à proposta de Moreno, preocupado com a harmonização das relações interpessoais a vertente de estudos desenvolvido Skliar (1997); (2006); (2010); Goldfeld (1997); Lacerda (1998); Brito (1993); Mazzotta (1991); Januzzi (2012); que propõem uma nova forma de olhar para o aluno com necessidades especiais, não apenas a partir de suas

dificuldades, limitações ou deficiências, mas dentro de uma dimensão humana, como pessoa de possibilidades e desafios a vencer.

Propõem uma ampla discussão da educação especial, que por sua tradição clínico-terapêutica, passou a ser vista como uma das responsáveis pelo processo de segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Defendem o movimento de inclusão como paradigma educacional e o conceito de inclusão social como respeito às características individuais, psicológicas, sociais, linguísticas, históricas e políticas; aceitação da diversidade como uma condição inerente à sociedade; a diversidade como elemento enriquecedor da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal e social; eqüidade e reconhecimento das diferenças individuais.

Analisam a construção do sujeito social e seu destino social por fatores psicológicos, sociais, políticos, econômicos, na perspectiva de compreender as peculiariedades presentes nas relações sociais. Tanto como Moreno, os autores a cima citados apostam nos pressupostos de um sujeito livre e ético. Moreno afirma que os atos mais complexos da inteligência são aqueles nos quais a articulação entre espontaneidade e criatividade esta presente, pois permite aos indivíduos a possibilidade do verdadeiro encontro e da quebra das conservas culturais para a construção de sua automia e emancipação O aspecto social é de interesse fundamental para os autores, expresso por Moreno nas idéias da Sociometria.

Que necessidade é essa, ou qual o sentido de se investigar a interação social de alunos portadores de surdez e ouvintes em sala de aula de Pós-Graduação lato-sensu a partir de uma leitura proposta pela teoria sociométrica que autoriza mapear as interações entre os integrantes de um grupo para identificar os agrupamentos, bem como líderes da classe ou indivíduos rejeitados?

Esta análise tem um duplo compromisso, com os invíduos surdos e com a educação. De um lado, apreender os processos relacionais vividos dentro da sala de aula é fundamental para o estabelecimento de respeito à subjetividade dos alunos, conferindo envolvimento e comprometimento com esses alunos surdos na Pós-Graduação. De outro, entender a dimensão pedagógica dos processos relacionais, é condição básica para a efetivação de propostas educacionais mais realísticas e fundadas no próprio contexto desse grupo social, as relações constroem uma identidade coletiva capaz de evidenciar projeto de vida social que vai se definindo e sustentando as ações cotidianas. É nesta perspectiva que se situam as reflexões aqui feitas sobre as práticas sociais interativas de alunos com surdez no contexto da sala de aula.

Assumir como objeto de reflexão as escolhas sociométricas centradas em critérios afetivo e intelectual confrontadas aos pareceres dos participantes no cotiano da sala de aula, seguida de análises e considerações de autores, objetivando compreender como se estabelece as relações sociais entre alunos surdos e ouvintes é romper com certos padrões convencionais de enfoque teórico, mas não deixa de ser uma forma de compreender o seu movimento.

Interessa, então, compreender basicamente: como é a organização grupal de alunos surdos que venceram algumas adversidades e conseguiram ingressar na Pós-Graduação; como se estabelecem as relações interpessoais, como escolhem e são escolhidos para atividades em grupo de sala de aula, composta em sua maioria por alunos ouvintes, será que a diferença determinada pela surdez pode contribuir para a formação de subgrupos e possiblidades de rejeição?

O problema que norteia este estudo relaciona-se com a constatação de que a pesar da história pregressa de exclusão social e segregação de alunos com deficiência, em espacial de alunos com surdez, alguns protagonizam boas experiências na sua escolarização e chegam à Pós-Graduação, contudo, segundo Batista e Enumo (2006), pesquisas constatam a presença de alunos com deficiência, em todos os níveis de ensino, apenas fisicamente, mas não social e emocionalmente.

Conforme literatura da área, em contexto de sala de aula, alunos surdos podem apresentar problemas de interação social e isolamento em sala de aula (Lopes, 2006; Segovia, 1999), entre outros. As interações interpessoas entre adultos ouvintes e adultos surdos em sala de aula é pouco flexível e pouco estruturada (Conceição, 2000; Gimenes, 1997).

A questão a ser discutida nesse estudo - como se estabelece as interações entre alunos surdos e ouvintes em sala de aula de Pós-Graduação? – abrange outra pergunta: a deficiência audiva pode gerar ou mesmo agravar dificuldades de interação social no cotidiano da sala de aula da Pós-Graduação?

O surdo vivencia sua primeira integração no contexto familiar, no entanto dificuldades são apontadas desde a confirmação da surdez com o rompimento do contato comunicativo e afetivo, a família deixa de ver a criança, para ver a surdez. Segóvia (1999) e Seminotti (2000; 2001) alertam para a necessidade de estudos sobre as diferenças na família, nas organizações de grupos de pertença, e ainda, Meira (2001) e Voltolini (2004) na identificação de idéias que auxiliam no entendimento do grupo quando a diferença esta relacionada à deficiência auditiva do estudante.

A necessidade de conhecer as interações sociais de alunos surdos e ouvintes Pós-Graduandos emergiu do próprio contexto da sala de aula na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico: por que alguns alunos ouvintes não se aproximavam dos colegas surdos, esses costumavam ocupar a disposição das carteiras localizadas no lado oposto durante os encontros; alunos que já mantinham laços entre si escolhiam-se mutuamente para composição de grupos para discussão de temas de pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação, os que não se conheciam formavam outro grupo com pouca ou nenhuma afinidade entre si para atender a solicitação da professora. Um terceiro grupo, frequentemente compostos por alunos com dificuldade auditiva e surdez, ficava quase inteiramente isolado. Assim, surgiu a necessidade de uma compreensão das relações estabelecidas, para posterior grupalização determinada sociométricamente.

Reconhecer e respeitar as diferenças entre integrantes de um grupo exigem esferas elevadas do aparato psíquico, diz Seminotti (2000). A ideia do autor auxilia na hipótese da dificuldade de operar a diferença no contexto do grupo social, mesmo com integrantes adultos, que se espera possuírem um aparato psíquico estruturado.

Mediante a complexidade proposta pela educação inclusiva surge a necessidade de conhecer as relações estabelecidas entre colegas na Pós-Graduação para melhor compreendê-las e, em decorrência, contribuir para elucidar questões que possam favorecer algumas práticas, sem prejuízos na subjetividade dos estudantes envolvidos e, em outra oportunidade, definir de forma mais racional a organização dos grupos de trabalho.

Para ser sociométrico o teste deve tentar conhecer, com relação a um mesmo critério, os sentimentos dos membros do grupo, uns para com os outros, assim a pergunta a ser respondida deve surjir no contexto do grupo. Seguindo essas recomendações, por meio do uso deste recurso metodológico emergiu dois critérios, o afetivo e o intelectual para elucidar as práticas sociais interativas de alunos surdos e ouvintes em sala de aula de Pós-Graduação.

Com base nos tópicos apontados pelos autores a cima citados é que se propõe este estudo: investigar a interação social e medidas sociométricas de alunos portadores de surdez em sala de aula de Pós-Graduação Lato-Sensu a partir de uma leitura proposta pela teoria Sociométrica por meio da utilização do Teste Sociométrico que autoriza mapear as interações entre os elementos de um grupo para identificar os agrupamentos, bem como líderes da classe e indivíduos isolados.

Por meio do estudo das concepções de teóricos da área e pelo resultado do Teste Sociométrico aliado à auto-avaliação referente às escolhas, esta discussão poderá contribuir,

com alguns elementos, para a compreensão das interações sociais que alunos com surdez estabelecem no grupo da sala de aula de Pós-Graduação composto, em sua maioria, por alunos ouvintes.

As motivações para realização deste estudo partiram da constatação da escassez de pesquisas que explorem, especificamente, as relações estabelecidas entre estudantes com deficiência auditiva e demais colegas ouvintes na perspectiva das práticas socias interativas na Pós-Graduação.

O objetivo geral deste trabalho, centrado no contexto do cotidiano da sala de aula de Pós-Graduação é entender a organização da dinâmica grupal de alunos surdos que venceram algumas adversidades e conseguiram ingressar na Pós-Graduação. Estes alunos suscitam algumas indagações, entre estas, como estabelecem as relações interpessoais de estudantes Pós-Graduandos com surdez entre si e com seus colegas ouvintes em sala de aula**?**

Objetivos específicos: Investigar como alunos surdos escolhem e são escolhidos para atividades em grupo de sala de aula de Pós-Graduação composta majoritariamente por ouvintes? Verificar a posição que alunos surdos ocupam no mapeamento das interações sociais em sala de aula a partir da aplicação do teste sociométrico. Confrontar os resultados do teste sociométrico com o Parecer das escolhas. Identificar se a diferença determinada pela surdez pode ser um organizador de subgrupos e possibilidade de rejeição.

Os instrumentos utilizados para esta investigação seguem as coordenadas da Sociometria, particulmente do Teste Sociométrico e de um Parecer sobre as escolhas feitas pelos participantes, informações estas que também representam uma tomada de decisão compartilhada, pois, reflete a participação do grupo nos destinos da pesquisa.

Ao tratar de metodologia, Moreno (1992) declara a influência que a Escola de Chicago (1930) teve em sua visão de mundo e na tentativa de unir a objetividade desta escola, os métodos quantitativos em voga na época, com sua perspectiva subjetivista e fenomenológica existencialista que trazia das discussões com os filósofos de sua época de Viena. O pensamento de Moreno foi influenciado por questões de uma filosofia da ação social prática engajada e da construção conjunta da realidade pelos sujeitos integrantes de uma comunidade, ligadas às lutas sociais e democráticas (MORENO, 1992).

Moreno transita entre relações interpessoais de estudos de pequenos grupos e os estudos em grande escala, que exigem metodologias cooperativas radicais. Martins (2006) lembra que no livro *Quem Sobreviverá?* são apresentadas expressões e categorizações de um trabalho qualitativo clássico e resultados descritivos, não subordinados a prisões

paradigmáticas de hipóteses positivistas. Neste, Moreno apresenta o experimento metodologico sociométrico em dois momentos. No primeiro, foi a campo com o intuito de conhecer as relações interpessoais e analisar o que acontecia no grupo, não tendo a intenção de generalizar conclusões.

Segundo Fonseca (1980) é na fase seguinte, denominada de terapêutica que muitos elementos que apoiam as intervenções grupais são consolidadas em todas as suas implicações imediatas, pessoais e grupais, sociais e culturais. Intervenções estas, com propósito de tratamento, em busca de autonomia e emancipação.

Neste trabalho, o recurso metodológico utilizado segue as orientações propostas por Moreno em *Quem sobreviverá?* (1992) referentes ao primeiro momento de sua investigação, ou seja, com fins de diagnóstico e não como tratamento do grupo avaliado. O foco do estudo recai sobre as motivações e expressões de escolhas sociométricas confrontados às percepções sobre as escolhas centradas nos critérios afetivo e intelectual, no plano do cotidiano da sala de aula, seguidas de análises e considerações de autores, especialistas na teoria de Moreno. Bustos (1979) considera este primeiro momento já como um estudo metodológico sociométrico.

Para análise de conteúdo dos pareceres segue-se o instrumental metodológico proposto por Bardin (1979), que busca compreender as características e estruturas de mensagem, analisando saberes deduzidos de natureza psicológica, sociológica e histórica. É possível através dessa perspectiva, pôr em evidência as avaliações, opiniões, julgamentos que um indivíduo faz, a partir dos seus enunciados. Este tipo de análise permite que apareçam dados que, em uma análise estatística tenderiam a desaparecer.

Define-se essa pesquisa como uma investigação qualitativa pela maneira como os dados são construídos, pela relação estabelecida entre o pesquisador e participantes e pelos processos implicados na apresentação dos resultados. Esse protocolo de condução da pesquisa esta pautada na conveniência, "é a mais eficaz em termos de estudo a este tipo investigação e é nesse contexto que se encontram os elementos observáveis das interrelações estabelecidas no grupo" (MORENO, 1992, p.141).

Além de Moreno (1992) a proposta metodológica deste trabalho esta apoiada em autores como Nery, (2007); Marra e Costa. (2004); Martins (2006); Fonseca (1980), que realizam pesquisa na área da Sociometria. O Teste Sociométrico e o Parecer contendo os comentários sobre as escolhas caracterizam uma maneira de trazer à discussão reflexões e

teorizações de alguns aspectos das relações estabelecidas no grupo de alunos com surdez no contexto da sala de aula de Pós-Graduação.

Conforme Marineau (1989), Moreno considerava o Teste Sociométrico um recurso eficaz e tinha consciência dos benefícios que poderiam proporcionar em contextos explicitamente educacionais com fins de diagnóstico.

Os participantes deste estudo foram 20 (vinte) alunos, de ambos os sexos, 3 (três) masculino, 17 (dezessete) feminino, do curso de Pós-Graduação em LIBRAS e Educação de Surdos de uma Intituição do Estado do Paraná. Essa classe foi escolhida por ter como integrantes 5 (cinco) alunos surdos, 1 (um) masculino e 4 (quatro) feminino.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o Teste Sociométrico, na versão objetiva e Teste Perceptivo, versão subjetiva ou auto-avaliação da escolha. O primeiro consta da aplicação de um Teste Sociométrico objetivo com critérios de medida afetiva e intelectual. No segundo, Teste Perceptivo ou auto-avaliação sociométrica: momento de reflexão sobre a escolha, resultando num relato de percepção de si mesmo. Os dados coletados das auto-avaliações foram agrupados de acordo com seu conteúdo e analisados qualitativamente através da categorização das respostas seguindo a perspectiva de Bardin (1979). No anexo apresenta-se os instrumentos aplicados no estudo.

O estudo ocorreu em 2014, na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico, com uma turma de Pós-Graduação em LIBRAS e Educação de Surdos, curso coordenado pela Atualize - Pós-Graduação, integrante de uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Paraná. A classe composta de 20 (vinte) alunos, entre eles 5 (cinco) alunos com surdez e 15 (quinze) alunos ouvintes, com idade que variava entre 23 e 36 anos; contava com a presença permanente de dois professores, o professor da disciplina e o intérprete de LIBRAS/Português, Português/LIBRAS com tradução simultânea do conteúdo da disciplina para a sala de aula. O processo da escolha da Instituição, por sua seriedade, compromisso e propósitos éticos; a classe foi escolhida por acessibilidade e conveniência (GIL, 1999).

A Coordenação Pedagógica do curso foi contatada para que autorizasse o relato dessa experiência, realizada nas dependências do local curso, em espaço da sala de aula. Essa escolha se justifica por facilitar o encontro com os participantes. Explicou-se os objetivos e a importância do estudo para os alunos. Essa conversa inicial foi necessária para tornar possível identificar junto à classe, os alunos que espontaneamente aceitassem participar. Todos os alunos da sala quiseram participar.

No que concerne às considerações éticas, os participantes foram assegurados que seus nomes serão mantidos em total anonimato por ocasião da publicação do trabalho, bem como as suas respostas não se encontrariam acessíveis. Para preservar a identidade dos participantes, foi atribuído um número para identificar a posição sociométrica de cada aluno particiantes, ficando assim definido: alunos ouvintes: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,11, 12, 13, 14, 19, 20. Alunos com surdez: 10, 15, 16, 17 e 18.

Depois do acordo com os participantes foi dado início à aplicação do Teste Sociométrico objetivo e redação dos pareceres.

O encontro com os participantes para aplicação do Teste Sociométrico ocorreu em clima de companheirismo, em meio a elogios à arte de cozinhar de alguns colegas da classe e de compartilhamento com o trabalho de pesquisa. Esse ambiente de movimento espontâneo e de envolvimento no contexto da sala de aula atende às prerrogativas de disposição e interesse dos participantes da classe na aplicação do Teste Sociométrico e de escolha de critérios de medidas, afetiva e a intelectual, para compreender as relações estabelecidas entre os participantes. Observa-se que as perguntas a serem respondidas emergiram do próprio contexto, seguindo a direção dos critérios afetivo e intelectual para elucidar as práticas sociais interacionais existentes.

A escolha da pergunta relacionada ao critério afetivo foi: Quem você convidaria para comemorar seu aniversário? Para o critério intelectual, as seguintes perguntas: (1) Quem mais respeitaria seus pontos de vista em trabalho de grupo? (2) Quem seria o organizador capaz de ajudar no trabalho de grupo?

Na continuidade das etapas do teste sociométrico, foi explicado aos participantes a atividade, salientado que só poderiam escolher um colega da sua sala de aula em resposta a cada pergunta. Solicita-se aos estudantes que façam suas escolhas para cada critério e por meio de uma auto-avaliação identifiquem as razões para cada escolha. Após a explicação oral do teste, com tradução simultânea para LIBRAS, as perguntas foram distribuídas por escrito aos alunos, uma de cada vez. As respostas foram individuais e escritas logo abaixo da pergunta.

Depois do acordo com os participantes e solicitação de sigilo quanto às respostas, foi entregue a primeira Folha de Registro – Teste Sociométrico, critério afetivo, contendo espaço para dados demográficos, espaço para indicação do nome escolhido e para a redação do parecer sobre a escolha.

Em seguida foi entregue a segunda Folha de Registro – Teste Sociométrico, critério intelectual, solicitando a indicação da escolha de nome para atender a primeira pergunta do critério do intelectual e parecer sobre a escolha. Por último, foi entregue a terceira Folha de Registro – critério intelectual, solicitando a indicação de nome para atendender a segunda pergunta do critério intelectual e parecer da escolha. Os registros e pareceres foram escritos de próprio punho pelos participantes em sala de aula. O tempo médio para responder aos dois instrumentos foi de aproximadamente uma hora e trinta minutos.

Este estudo foi dividido em cinco capítulos: No primeiro e segundo é apresentado o contexto geral, considerações sobre a deficiência, o tema exclusão e inclusão como esfera da estrutura histórica e social de alunos surdos da Pós-Graduação no Brasil. No terceiro e quarto capítulos, apresenta-se algumas influências filosóficas no pensamento moreniano e o referencial teórico, algumas contribuições de Moreno referente à Sociometria e Teste Sociométrico. No quinto capítulo a apresentação dos dados do estudo e a análise das relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no contexto da sala de aula da Pós-Graduação, seguido das Considerações finais e as Referências bibliográficas e eletrônicas.

Um estudo dessa natureza, não é somente produção teórica racional, processos afetivos também o compõem em toda a sua trajetória. Se a emoção não transparece no relato de seus resultados, é preciso que fique dito que ela foi presença viva em cada momento do trabalho.

Capítulo 1.
Concepções históricas da deficiência

Neste primeiro capítulo estrutura-se os elementos teóricos que permitem entender o contexto da defiência auditiva. A análise a ser feita envove os seguintes itens: relatos históricos no trato das deficiências; classificação e etiologia da surdez no Brasil; alguns elementos históricos da educação especial no Brasil; contextualização das práticas educacionais e abordagens do ensino para surdos e por último o contexto e as práticas da surdez no Brasil.

Conforme sugestão de Quintão (2005) para entendermos a história da defiência, deve-se partir de uma reflexão da origem do termo que remete para a compreensão de carência, imperfeição ou insuficiência manifestando-se dessa forma ao longo da história da humanidade. Para Amiralian e cols. (2000) esta definição origina-se da perspectiva da área médica, fundamentada na característica da perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica, sensorial, anatômica, temporária ou permanente e representa a exteriorização de um estado patológico.

Desse ponto de vista, incapacidade é a restrição da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal. Essa restrição surge como consequência direta da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (AMIRALIAN e cols., 2000).

Para outros teóricos, a definição do termo deficiência mistura-se à compreensão histórica do indivíduo com deficiência e seu lugar na sociedade e no mundo do trabalho, assim como a singularidade que caracteriza os membros de uma coletividade**.** Na área acadêmica esse é um tema que vem sendo pesquisado por autores como Quintão (2005); Clemente (2008); entre outros, ganhando cada vez mais espaço na mídia e nas regras normativas dos países, com o argumento de que todos somos diferentes e as diferenças estão se tornando cada vez mais evidentes. Uma sociedade que seja minimamente igualitária pressupõe eqüidade entre todos os cidadãos, seja de acesso à escola, ao mercado de trabalho, à informação e outros.

Beyer (2005, p.80) adota o termo alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em lugar de alunos com deficiência. Suprime o termo deficiência, pela conotação clínico-terapêutica nele incorporada,

> ...acentua as características deficitárias da pessoa com necessidades especiais, ou seja, a partir do modelo médico de saúde e funcionalidade orgânica, são destacados elementos patogênicos. A valorização da pessoa como tal fica prejudicada, fala-se do deficiente, gerando-se um processo de generalização (ontologização) da limitação funcional. A limitação em determinada área perde seu caráter parcial e adquire uma conotação substantiva. Define-se o todo por uma das partes. Dessa forma a pessoa com limitação visual é o deficiente visual, a pessoa com limitação auditiva é o deficiente auditivo e assim por diante.

Correia (2003, p.18) também, adota o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e não deficiência ao referir-se à alunos que "por exibirem condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio-emocional".

Conforme Correia (2003) é no século XX que o mundo começa a se organizar em termos de direitos humanos e cidadania através de órgãos e instituições como: Organização das Nações Unidas (ONU); Organização Mundial da Saúde (OMS); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) que passaram a apoiar programas de reabilitação, produzindo conhecimento e legislação sobre pessoas portadoras de deficiência que se organizavam em busca de direitos.

Para Correia (2003, p. 31) essas organizações passam a definir o termo deficiência com mais cuidado e elencar princípios de dignidade. No texto da OIT e ONU os deficiêntes são inclusos, o termo refere-se a

> Pessoas cujas impossibilidades de conseguir e manter um emprego adequado e de progredir no mesmo, devido a uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente comprovada. A posição da ONU identifica indivíduos deficientes devido aos 'défites'mentais ou físicos, não possa satisfazer de forma parcial ou total, as suas necessidades vitais e sociais, como fariam os demais indivíduos.

Marquezan (2008) analisa as denominações para o conceito de defiência: o termo "Aluno Necessidado", reforça as políticas assistencialistas e intervencionistas; a designação de "Excepcional", demonstra o discurso da medicina na construção do sentido e na constituição do sujeito deficiente e, por fim, "Pessoa Portadora de Deficiência" e "Educando com Necessidades Especiais", demonstra o indivíduo na sua interrelação entre o discurso médico com o psicológico e com o pedagógico, numa postura mais condizente com a realidade, que procura compreender o indivíduo de maneira biopsicosocial.

Ferreira (2007) defende a utilização do termo "Necessidades Especiais" considera que as deficiências podem implicar em determinadas necessidades compreendidas como especiais e utilizar-se de recursos e ações que sejam eficazes para fazer jus à nomenclatura utilizada.

A Legislação Educacional Brasileira, no que se refere a esta questão, ampara-se nos eventos organizados que deram origem a documentos como a Declaração de Salamanca (1994) propondo o termo "Necessidades Educativas Especiais" (NEEs) como meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, defendendo uma sociedade inclusiva e educação para todos. Com isso, as NEEs passam a ter um caráter temporário na vida dessas pessoas, com o sentido de prepará-las para a escola inclusiva que daria conta dessa população também do ponto de vista educacional (MEC, 2007).

Para buscar na origem a história da deficiência, apresenta-se um pequeno resumo de trabalho de pesquisa histórica de Diaz (1995), Mazzotta (2001), Mendes (2006), que relatam as várias formas de tratamentos e concepções dadas aos deficientes, curiosidades, conforme época e cultura. Identificam uma constante histórica: a marginalização.

1.1. Relatos históricos no trato da deficiência

Segundo Diaz (1995) encontra-se registros pré-históricos que identificam a existência de inúmeras deficiências interpretadas pelo enfoque animista, fruto de causas externas ao homem, com comportamento de aceitação, resignação ou pelo abandono dos deficientes devido aos movimentos migratórios. Neste período, os deficientes eram vistos sob um duplo ponto de vista: ora como a expressão do mal, ora como a manifestação do sagrado; algumas vezes rejeitados e em outros amados.

Durante a antiguidade atribuía-se as causas da deficiência a partir dos enfoques passivos, aos deuses ou demônios, e o ativo, que cuidava dos deficientes. As crianças com enfermidades graves, em sua maioria morriam. As que sofriam enfermidades leves eram integradas à sociedade pelos sacerdotes e magos. Diaz (1995) divide este período em cinco grupos que se diferenciam pela localização e práticas culturais, China, Índia, Assíria, Babilônia e Pérsia, Egito e Palestina.

As práticas sociais na China apresentavam relatividade cultural. Confúcio falava da responsabilidade moral, da amabilidade e da ajuda aos deficientes. Desse período datam os primeiros registros de massagens como uma forma de ativar os pontos de acupuntura. Havia o costume de enfaixar os pés das mulheres para que não crescessem muito, mulheres com pés pequenos eram bem vistas; deixar crescer só uma das mãos, sinal de riqueza. Essas práticas na China Antiga eram indicadores de integração social e do alcance de metas reconhecidas socialmente.

Na Índia antiga, relata Diaz (1995) entregava-se as crianças com deformidade a gangues e praticava-se o infanticídio dos cegos. Em contrapartida Buda pregava a compaixão, a caridade e a generosidade. Nas regiões da Assíria, Babilônia e Pérsia entendia-se a doença como um castigo dos deuses por um pecado cometido, a ideologia da demonologia, enquanto o Código de Hammurabi previa a adoção das crianças com deficiência.

O Egito se destaca pela grande quantidade de registros nos papiros de doenças e tratamentos, assim como pelo cuidado prestado aos deficientes e sensibilidade no cuidado das crianças. Esta civilização elaborou a primeira definição de lesão medular, com descrição clara dos sintomas, prognósticos e terapia a esses pacientes. Data desta época a primeira mão artificial.

Na Palestina não se praticava o infanticídio, mas a venda das crianças deficientes como escravos era permitida. Vigorava a ideologia demonológica, a incapacidade como um castigo divino, possessão por um espírito do mal. Entretanto, a Bíblia também pregava ajuda ao cego e ao surdo, assim como aos pobres. A grande contribuição desta região foi trazer pela primeira vez, a descrição de algumas doenças mentais.

A Antiguidade Clássica é marcada pelo infanticídio, pelos maus tratos, pela venda de crianças deficientes como escravos, pela mutilação de seus membros para mendigarem. Entretanto, é nesse período que os transtornos e as deficiências mentais passam a ser considerados fenômenos naturais.

A Grécia Clássica representa o marco do início da medicina técnica e do enfoque naturalista dado às doenças, em meio aos templos de culto ao deus da cura, e em casas de repouso, com banhos, passeios e procissões. Hipócrates, o pai da medicina e da psiquiatria clínica, atribuía às doenças causas naturais e fazia a descrição das doenças, remédios e dietas apropriadas por meio da ingestão de líquidos. Mas, em uma cultura em que a beleza física e a saúde eram cultuadas, conforme Diaz (1995), não é de se estranhar a prática de infanticídio dos bebês nascidos com deformidade.

Desde a fundação de Roma até o declínio do império, houve mudanças no tratamento recebido pelos deficientes. Neste contexto destaca-se a Lei de Rômulo, que proibia o abandono de crianças inválidas, com o confisco de metade dos bens pelo descumprimento. A Lei de Marco Túlio Cícero que fazia oposição à escravidão, à mutilação com fins medicinais, ao infanticídio e a compra de deficientes para diversão. O Cristianismo primitivo influencia positivamente as atitudes com relação às crianças e aos doentes, ao levar a mensagem de

Jesus Cristo, de que somos todos iguais perante Deus e dos princípios de amor e misericórdia. Sob a influência do Cristianismo, foi criado o primeiro hospital de que se tem registro.

Segundo Diaz (1995) a característica principal da Idade Média é marcada pela ideologia da possessão diabólica e pela inquisição. A tradição romana permanece durante o Império Bizantino sob a influência do Cristianismo. Durante este período vive-se um dos momentos de maior esplendor do humanismo cristão com a proliferação de hospitais, orfanatos e asilos.

No mundo árabe, o infanticídio é proibido por Mahoma (562-622) ao afirmar que os doentes deveriam receber ajuda e tratamento humanitário, por serem, juntamente com os deficientes, os inocentes do Pai. São fundados sanatórios mentais e prestado atendimento humanitário aos doentes, com música, dança, espetáculos, práticas de massagens e banhos para inúmeras doenças. Entretanto, junto à obediência às regras de Mahoma, coexistiam práticas brutais, como a mutilação por roubo.

Na Europa Ocidental, as doenças e transtornos mentais eram entendidos sob a ótica da possessão diabólica. Os deficientes e os loucos tidos como filhos do pecado e do demônio. A inquisição alcança principalmente pessoas que hoje seriam identificados como pessoas com problemas de conduta, observa Diaz (1995). As grandes epidemias, frequentes guerras e conflitos armados fizeram aumentar consideravelmente o número de deficientes físicos. Por um lado gerou o abarrotamento de mendigos, mas também impulsionou o desenvolvimento da técnica de próteses. Data deste período a primeira prótese manual de ferro.

No Renascimento caracterizado pela queda do feudalismo e do papado, pelo auge do nacionalismo, da burguesia cidadã e pela criação do Estado Moderno, o humanismo desponta com o culto à beleza. O interesse pelo corpo e por sua anatomia impulsiona a cirurgia. A imutabilidade das doenças passa ser questionada, mas a idéia de possessão diabólica permanece.

Em pesquisa histórica, Clemente (2008) também descreve o costume, na antiguidade, da prática de mutilação por castigos recebidos, de abandono em lugares considerados sagrados ou nas florestas de crianças que nasciam com algum tipo de deficiência. Tratamento digno e respeito eram destinados aos heróis pelas deficiências adqueridas por consequências das guerras, apenas os ricos podiam usufruir de uma educação escolar. Com o advento do Cristianismo, Idade Média, os deficientes recebiam caridade e tolerância. Instituições e hospitais realizavam o assistencialismo apoiados pela igreja, mas a educação formal era um

privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza, poder e glória dos intelectuais consistia no fato de que podiam ler e escrever, as pessoas simples eram analfabetas.

Mazzotta (1991) e Mendes (2006) relatam que no período da Renascença **a** educação tornou-se um instrumento de ascensão social para os filhos da burguesia que obtiam formação técnica para o comércio, aos filhos do povo uma formação mínima, enquanto a formação superior era reservada apenas para a elite social. Uma história de flagelo, exorcismo e tortura, no século XIII. A forca, durante o período da inquisição no século XV, e o asilamento em instituições religiosas no século XVI, práticas usuais até o século XIX.

Durante o período do Renascimento, com o advento das ciências, segundo Clemente (2008, p.21) inicia-se as práticas de reabilitação da pessoa com deficiência em áreas como a medicina e educação, "no século XIX surgiram as primeiras escolas especializadas para cegos na Europa e Estados Unidos. Na mesma época foi desenvolvido o método Braille, um sistema de leitura com o tato para cegos, inventado pelo francês Louis Braille". A partir de então, indivíduos deficientes preparam-se para participar da vida social e do mundo do trabalho, projetos, programas de reabilitação e de treinamento profissional são elaborados com a intenção de desenvolver capacidades e potencialidades dos deficientes.

Com a emergência da corrente humanista do Renascimento, diz Clemente (2008) a psicopatologia se liberta da demonologia e do domínio do clero. Ocorre o início da consolidação do conceito de loucura e do conceito de neurose. Os doentes passam a receber tratamento sob uma nova perspectiva, a partir do surgimento das instituições manicomiais, com objetivo de oferecer um ambiente em que as pessoas pudessem tratar suas psicopatologias, e que os doentes mentais não fossem apenas isolados da sociedade. Surgem inúmeros tratamentos que podem ser considerados precursores da psicoterapia e laborateraрia, com a finalidade de reinserção no contexto familiar, ocupacional e social.

A Espanha desponta como pioneira nesta revolução com a criação das primeiras instituições manicomiais da Europa, que receberam muitos deficientes. A crença na imutabilidade das deficiências é questionada, e um monge chamado Pedro Ponce Leon ensina um surdo-mudo a falar. Surgem os primeiros tratamentos para as deficiências sensoriais e a educação especial tem início.

A questão da pobreza é polemizada, assim como, a marginalização dos cegos, surdos, mudos, deficientes físicos e mentais. Alguns deficientes vencem a marginalização, tornam-se populares e têm seus problemas reconhecidos como *Miguel de Cervantes*, que perdeu a

mobilidade do braço esquerdo na batalha de Lepanto (1571), após o acidente, escreve a obra *Dom Quijote de La Mancha*.

Apesar do tratamento nas instituições manicomiais ser, a princípio, humanitário e de respeito, com o tempo, foram introduzidos aparatos mecânicos, como a camisa de força, correntes e cintas, nem sempre cumprindo seus objetivos de reinserção. Ao contrário, transformando as instituições manicomiais em cadeias de caráter permanente, em parte devido ao abarrotamento das instituições, decorrente do aumento da miséria; de outra, devido a fatores conjunturais, como o pouco conhecimento da psicopatologia e fatores estruturais, próprios das instituições manicomiais, como o estigma social.

A grande mudança nesse sentido, conforme Clemente (2008) ocorreu no Século XX com os avanços tecnológicos e cintíficos em conjunto com uma sociedade mais tolerante e postura de aceitação do bem-estar de todos os indivíduos.

1.2. Classificação, distribuição e etiologia da surdez no Brasil

A Organização Mundial da Saúde (OMS) prevê que os países em desenvolvimento tenham aproximadamente 10% da sua população deficiente. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou um percentual ainda maior no Brasil, 14, 5% da população tem alguma deficiência. (IBGE, 2012).

O censo do IBGE classificou a distribuição das deficiências do Brasil da seguinte forma: Com pelo menos uma deficiência: 24.700.256; Deficiência Mental Permanente: 2. 944.937; Deeficiência física: 9.455.744; Incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de exergar: 16.744.842; Incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir: 5.835.099. Segundo os dados identifíca-se, então que 14,5% da pupulação total brasileira têm algum tipo de deficiência ou incapacidade.

A definição Brasileira para o termo deficiência segue o decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999, 24) “Entende-se por deficiência qualquer restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limite a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico ou social”.

Clemente (2008) esclarece que a deficiência pode ser congênita, o indivíduo já nasce com ela, ou adquerida através de acidentes, truamas e outros. Chama a atenção para o fato de que no Brasil as deficiências adquiridas têm se desenvolvido muito nos últimos anos,

principalmente na faixa etária de 40 a 44 anos, o que representa, nessa faixa etária, 20,1% da população deficiente.

A definição do artigo 70 do Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004 que alterou o artigo 4º do dercreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, apresenta as categorias a que estas situações se remetem.

Art. 4º: é considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadrar nas seguintes categorias:

I- Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física para o desempenho das funções;

II- Deficiência Auditiva: perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 hz, 1000hz, 2000hz e 3000hz;

III- Deficiência Visual: na qual a acuidade visual é igual ou menor a de 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultanea de quaisquer das condições anteriores;

IV- Deficiência Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como, comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, laser e trabalho;

V- Deficiência Multipla: Associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004)

Já a Comissão Especial de Acessibilidade do Senado Federal (2005) destaca sete diferentes tipos de deficiência: A deficiência pode se manifestar de diferentes maneiras. Deficiência física: alteração parcial ou total de um ou mais segmentos do corpo humano que compromete a função física; Mobilidade reduzida: quando há dificuldade na mobilidade do indivíduo, que pode ser permanente (em pessoas idosas, por exemplo, ou temporária como em gestantes e lactantes); Deficiência visual: perda total ou parcial da visão; Deficiência auditiva: perda da percepção normal dos sons; Deficiência mental: funcionamento intelectual inferior à média associada às limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas; Condutas típicas: podem ser observadas por atrasos no desenvolvimento do indivíduo e prejuízos no relacionamento social, decorrentes de quadros psicológicos e neurológicos e /ou de síndromes

que implicam em atenção e cuidados pessoais; Deficiência múltipla: quando ocorre a associação de duas ou mais deficiências.

Para se comprovar que uma pessoa é deficiente, tanto para termos de empregabilidade, como de direitos e deveres, fazem-se necessárias as seguintes ações:

- Laudo médico de acordo com as definições estabelecidas na convenção nº159 da OIT, Parte I, art. 1; Decreto nº 3.298/99; arts. 3º e 4º com as alterações do art. 70 do Decreto nº 5. 296/04 especificando o tipo de deficiência, tornando pública a sua condição;
- Certificado de Reabilitação Profissional emitido pelo INSS (BRASIL, 2007, p.25).

Ainda, conforme regulamenta o decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 Populações Especiais (PEs) abrangem um contingente de problemáticas e contextos e, não apenas aquelas que se referem ao indivíduo portador de uma deficiência. Nesse conjunto pode haver outros grupos, chamados de populações específicas, com problemáticas de saúde específicas, como as deformidades cranofaciais, doenças crônicas, entre outras (BRASIL, 1999).

De acordo com a definição da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), o termo Surdez ou Deficiência Auditiva se refere a uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que gera algumas consequências no desenvolvimento do indivíduo, principalmente em relação à linguagem oral. Considera como surda a pessoa cuja audição não é funcional na vida comum; parcialmente surda aquela cuja audição, mesmo deficiente, é funcional com ou sem a prótese auditiva (BRASIL, 1997 e 2003).

Segundo os dados da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e com base no decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, artigo 4º, é considerada pessoa portadora de deficiência auditiva quando apresenta perda parcial ou total das possibilidades sonoras, variando de grau e níveis: a) de 25 40 (db), surdez leve; b)de 41 a 55 db, surdez moderada; c)de 56 a 70 db, surdez acentuada; d) de 71 a 90 db, surdez severa; e)acima de 91 db, surdez profunda; e) anacusia, perda total da audição (FENEIS, 2005)

A SEESP, (1997) classifica a etiologia da surdez em três grupos: Pré-natais, quando ocorrem no período da gestação devido a desordens genéticas relativas à consanguinidade, ao fator Rh, a doenças infecto-contagiosas, como rubéola; também está associada a outras doenças como sífilis, herpes, toxicoplasmose, citomegalovírus, diabetes, pressão alta; remédios ototóxicos; exposição à radiação; bem como drogas, alcoolismo materno; desnutrição e subnutrição.

No segundo grupo denominado Peri-natais a surdez pode ser identificada a problemas relacionados ao parto, a pré-maturidade ou pós-maturidade, a anóxia, a fórceps. Também pode provir de infecção hospitalar, entre outras situações.

No terceiro grupo, denominado Pós-natais, a surdez aparece associada a problemas após o nascimento como a meningite, sífilis, sarampo, caxumba; remédios ototóxicos; exposição contínua a ruídos ou sons muito altos; traumatismo craniano, entre outros.

Em relato de pesquisa sobre a perda auditiva e fatores sócio-econômicos, Bércia e Raymann (2004) explicam que pelos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 250 milhões de pessoas apresentam perdas auditivas incapacitantes, ou seja, 4,2% da população mundial; e que a maior incidência está em países em desenvolvimento. A surdez na década de 2000 ocupava o 15º lugar entre as doenças de maior impacto na saúde da população mundial.

No Brasil, o número de pessoas que apresentam algum tipo de problema auditivo, com grau de perda que variam do parcial ao total é de 15 milhões; do total, 80% dos casos de surdez ocorrem por fatores ambientais (BÉRCIA e RAYMANN, 2004).

A Secretaria de Educação Especial relata que em cada mil crianças que nascem pelo menos uma é surda profunda, além das pessoas que ao longo da vida desenvolvem problemas auditivos em decorrência de acidentes ou doenças. Esses dados são significativos, segundo a SEESP e indicam medidas de prevenção (BRASIL, 1997).

O trabalho preventivo, realizado na área da saúde, considera as causas e consequências da surdez e organiza-as em dois momentos: Na prevenção primária, ações que antecedem ou evitam o problema da surdez, como as campanhas de vacinação contra a rubéola, sarampo, meningite, caxumba; exames pré-nupciais e acompanhamento natal.

Na prevenção secundária, realizada em parceria com as áreas da saúde e educação, refere ações que atenuam as consequências da surdez com o diagnóstico, atendimento fonoaudiológico e atendimento na educação infantil através de programas de estimulação precoce para crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com os dados da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2005), dois projetos de leis devem ser destacados, um de nº 1.791 de 1999, que institui o dia 26 de setembro como o dia nacional dos surdos e, outro, que trata do reconhecimento da LIBRAS em âmbito nacional, como a língua das comunidades surdas brasileiras, como meio Legal de Comunicação e Expressão, como sistema linguístico de

natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria oriunda da comunidade de pessoas surdas do Brasil, homologado em abril de 2002

A experiência da perda do som, segundo Marche (1995) repercute sobre o desenvolvimento da linguagem oral e evolução linguística do ser humano. A partir da idade em que houve a perda auditiva, o autor classifica a surdez em três grupos de programas educacionais: Congênita, crianças surdas pré-locutivas que, por não terem tido uma experiência com o som, precisam aprender uma linguagem que lhes é totalmente nova; Adquirida, do nascimento aos três anos, crianças que perderam audição ao longo dos primeiros três anos e puderam obter uma certa competência linguística, ainda requer a aquisição de um sistema linguístico organizado; Adquirida, após os três anos: pessoas surdas pós-locutivas que têm que manter a linguagem já adquirida e enriquecê-la a partir das experiências acumuladas.

1.3. Alguns elementos históricos da Educação Especial no Brasil

Os dados do início da história da Educação Especial no Brasil são do século XIX, quando foram criados os primeiros serviços dedicados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais no governo Imperial, segundo Mazzotta (1991) inspirados nos modelos Norte-Americanos e Europeus: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizados na cidade do Rio de Janeiro.

A existência destes Institutos, conforme Bueno (2004) influenciou uma série de outras iniciativas particulares e oficiais por cem anos (1856-1957), e apesar de terem como foco a educação escolar, as ações desenvolvidas estiveram desvinculadas das discussões sobre a educação em geral, adotando uma abordagem clínica de atendimento especializado, destinada a atender a cada uma das necessidades especiais.

Até esse período a escola e as suas formas de escolarização, foram organizadas e influenciadas pela percepção da imutabilidade da condição dos indivíduos, o não reconhecimento das suas possibilidades e do rótulo de incapacidade e improdutividade (STOER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004).

A partir da década de 1960 a Educação Especial foi assumida pelo governo federal como componente do sistema educacional integrado às políticas públicas nacionais, denominada Educação dos Excepcionais. Em 1972 o governo criou um órgão específico para este fim, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria da Educação

Especial (SEESP). Na época de sua criação, essa secretaria teve como finalidade "promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo desde o pré-escolar, primeiro e segundo graus, ensino superior e o supletivo, envolvendo os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados" (MAZZOTTA, 1991, p.55). Mesmo assim, conforme Bueno (2004) a Educação Especial, apesar de fazer parte do sistema educacional, manteve uma posição segregada pelo cunho assistencialista e curativo até 1994.

A Eduacação Especial, depois 1994, torna-se foco das discussões de políticas públicas. A revisão da organização da escola, a partir do advento da educação inclusiva, tem colocado em cheque as práticas discriminatórias que dividem os alunos em capazes e incapazes, habilidosos e débeis, alunos da escola especial e alunos da escola comum.

Algumas mudanças foram implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que inauguraram, no texto legal, a inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na escola comum e definem a Educação Especial como modalidade complementar e não mais substitutiva à oferecida na escola regular.

Essas legislações garantem o acesso à educação de alunos com Necessidades Especiais na rede regular de ensino, propõem uma série de adequações pedagógicas e estruturais a serem realizadas na escola. Também preveem formação docente e recursos de comunicação como a LIBRAS, dentre outros.

Beyer (2005), na obra *Inclusão e Avaliação na Escola* apresenta a evolução paradigmática que orientou as práticas da educação especial do paradigma clínico-terapêutico ao paradigma atual denominado sócio-antropológico. O autor utiliza a expressão *paradigma* a partir da obra de Thomas Kuhn, que o define: "Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham" (Kuhn, 1970, p.219). No caso do paradigma clínico-terapêutico, as práticas da educação especial têm como objetivo a reabilitação e a normalização da condição da limitação entendido como uma condição individual.

O paradigma sócio-antropológico tem como características a valorização da diferença, a possibilidades da sociedade atender às necessidades dos indivíduos, bem como sustenta o movimento de inclusão e integração que tem como premissa o desenvolvimento de um ensino de qualidade, que respeite as características de cada educando. Essa compreensão apresenta

como consequência, modificações na organização da escola, na formação docente, no sistema educacional em geral (BEYER, 2005).

Segundo Quintão (2005, p.76)

> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, prevê a garantia de vagas na escola regular para educandos portadores de Necessidades Especiais desde a educação infantil, assim como contempla a compra de vagas pelos governos em escolas especiais, instituições privadas sem fins lucrativos, para os casos que necessitam de uma condição de ensino especializado.

Moreira e cols., (2006) envolvidos nos debates sobre a regulamentação das Necessidades Educacionais Especiais do ponto de vista cognitivo e pedagógico de frequentar a educação regular, afirmam que na maioria vezes são as escolas que não estão preparadas para recebê-los.

1.4. Contextualização das práticas educacionais e abordagens do ensino para surdos

Lacerda (1998); Goldfeld (1997); Skliar (2006; 2010); Ciccone (1990); Brito (1993) e Silva (2002) registram dados históricos da concepção social dos surdos demonstrando que estudos sobre a surdez não são recentes e por um longo tempo viveram à margem da sociedade.

Segundo os autores, desde a Antiguidade, Idade Média até o século XVI, os surdos foram percebidos de forma negativa, vistos como primitivos, ora com desprezo, ora sob o olhar da piedade e compaixão. Foi a partir da necessidade sentida pela nobreza de educar seus filhos surdos que essa realidade, lentamente, foi se transformando.

Registros dos primeiros educadores e de diferentes metodologias para ensinar as crianças com surdez são encontrados a partir do século XVI, algumas baseadas na linguagem oral utilizada em seu país, outras na linguagem de sinais, constituída como uma língua espaço-visual criada através de gerações pelos próprios surdos. Outros educadores criaram alguns códigos visuais com o objetivo de manter a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje essas correntes teóricas embasam a educação do aluno com surdez.

Conhecer a história, as filosofias e métodos educacionais criados para a educação de surdos, permite a compreensão da relação existente entre o comprometimento linguístico da população surda e a qualidade das suas interações interpessoais. A história serve de suporte para o conhecimento de aspectos dos métodos de ensino e contextualização das práticas vigentes.

A educação de surdos, conforme Lacerda (1998) começa a ser pensada a partir do século XVI, por meio do preceptorado nas famílias ricas que desejavam educar e desenvolver a oralidade dos surdos nobres para que pudessem assegurar o seu lugar na sociedade. Foi o caso dos irmãos surdos do Conde de Castilha, na Espanha. Para que pudessem ter direito a governar, teriam que provar que eram capazes. Foi confiado a um monge chamado Pedro Ponce de Leon (1500-1524) que trabalhava em um Monastério, a educação dos irmãos. Era necessário que aprendessem a palavra oralizada, para conferir a confiabilidade desejada.

Lacerda (1998) investiga esse período histórico, destaca a discriminação econômica e preconceito social, constata a educação como um privilégio das famílias abastadas. Os filhos surdos eram encaminhados para o sistema de internato para serem educados a partir da perspectiva da oralização. A surdez precisava ser tratada, corrigida, com o objetivo de fazer com que o surdo falasse.

Goldfeld (1997) e Silva (2000) apresentam um resgate histórico das questões relativas às concepções sociais da surdez objetivando contextualizar as práticas educacionais e clínicas, indicam que foi a partir do século XVII que abordagens de ensino se fizeram presentes, independente da origem social dos surdos e uma nova percepção da condição e do desenvolvimento dos surdos começou a surgir.

Na história da educação dos surdos, afirmam os autores, dois grandes períodos históricos distintos são observados: o primeiro entre meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, predomínio e liberdade de experiências educativas pautadas no uso da linguagem de sinais, e, segundo, a partir do Congresso de Milão (1880) que decreta que as estratégias pedagógicas de educação de surdos deviam seguir os pressupostos da aprendizagem da língua oral como objetivo do ensino.

Assim, a partir do século XVI é que se têm notícias dos primeiros educadores que se voltaram para a educação de surdos, como o monge Ponce de Leon, que desenvoveu uma metodologia baseada na datilologia, representação manual das letras do alfabeto, escrita e oralização.

Winzer (1993) em pesquisa histórica sobre a educação de surdos relata que o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino católico, foi o primeiro estudioso e o primeiro professor a desenvolver uma metodologia de ensino para surdos, com objetivo de ensinar a escrita, a oralização e a datilologia (representação manual das letras do alfabeto) a quatro crianças surdas. Em 1578 estabeleceu a primeira escola para pessoas surdas do mundo, Mosteiro de S. Salvador, próximo de Madri.

Pablo Bonet, em 1620, na Espanha publicou o livro *Reducicion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*, tendo como base o alfabeto inventado por Ponce Leon. Na Inglaterra, em 1644, J. Bulwer publica um livro intulado *Chirologia* (Língua natural da mão) sobre língua de sinais e posterirmente em 1648 publica o livro *Philocopus* (Amigo do homem surdo e mudo), defendendo a capacidade que a língua de sinais tem para expressar os mesmos conceitos da língua oral.

No contexto francês, em 1750, o Abade L'Epeé criou os *Sinais metódicos* que combinava língua de sinais com a gramática sinalizada francesa, defendendo que todo surdo deveria ter acesso a educação pública e gratuita. No mesmo ano na Alemanha, começa a difusão das idéias de Samuel Heinick em defesa do método oral, prenúncio das primeiras noções do que se constitui a Filosofia Educacional Oralista.

Conforme Winzer (1993) três educadores de surdos nesse período se destacaram: Samuel Heinicke (1729-1790); Abade De L'Épee (1712-1789); e Thomas Braidreirod (1715-1806) com três diferentes maneiras de ensinar o surdo, que até hoje fornecem os fundamentos para a discussão da educação de surdos. Goldfield (1997) conceitua essas vertentes como sendo as filosofias educacionais para surdos em muitos países. Essas abordagens, atualmente, convivem de forma conflitante ou complementar.

Samuel Heinicke foi o criador do método oral para ensinar os surdos a falar por meio de movimentos normais dos lábios. Thomas Braidwood criou o método combinado de códigos visuais, e o francês Charles-Michel de L'Épee a língua de sinais.

L'Épee em 1760, em Paris, funda a primeira escola pública para pessoas surdas. Foi um dos primeiros educadores de surdos a mudar o ensino individualizado, para um ensino em grupo utilizando a língua de sinais. Possibilitou que muitos surdos pudessem estar juntos, em uma comunidade, contribuindo para o reconhecimento de uma forma própria de comunicação por meio do diálogo contextualizado.

Goldfeld (1997) relata que em 1750 o francês Charles Michel de L'Epée, (1712-1789) aprendeu a língua de sinais entre grupos surdos, mesmo sob o preconceito social da época, tornou-se o representante francês da corrente gestualista. Chegou a criar os *Sinais Metódicos,* identificando-os como o *Método Educacional Francês* que combinava a língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Em 1776 publicou o livro *Instruction de Sourds et Muets,* com técnicas educativas. Defendeu a ideia que o surdo deveria ser o professor do surdo e independente de seu nível social, todas as pessoas com surdez deveriam ter direito à educação pública e gratuita.

O método de educação de surdos desenvolvido por L'Épee consistia do ensino de sinais que iriam corresponder a objetos determinados e utilização de desenhos quando precisava que fossem compreendidas ações, em seguida, associação do sinal com a palavra escrita. A avaliação consistia em submeter os surdos a exames públicos com o objetivo de medir conteúdos. Esses sujeitos despertavam o interesse de muitos especialistas, tornando-os objeto de pesquisa. A língua de sinais era considerada eficaz para a comunicação e transmissão da cultura, um meio próprio de comunicação e convívio entre os grupos surdos. (LACERDA, 1998).

Samuel Heinick (1727-1790) foi o fundador da filosofia educacional oralista. Considerava o ensino da língua oral como meio ideal para integrar o surdo na sociedade. Foi o primeiro educador a desenvolver a instrução sistemática para surdos ligando o oralismo ao método alemão. Fundou, também, a primeira escola oral de surdos na Alemanha (GOLDFELD, 1997). A corrente oralista propunha a reabilitação dos surdos através da aquisição da fala, como uma imposição para sua aceitação social.

O séc. XVIII é considerado por Goldfeld (1997) o período mais profícuo da educação de surdos com aumento quantitativo das escolas e utilização da língua de sinais. Nesse contexto, em 181**7** nos Estados Unidos, Hopkins Gallaudt funda a primeira escola para surdos, com auxílio de um aluno de L'Epeé. O método adotado se baseava na união do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua oral francesa, adaptada para o inglês.

No continente americano relatam Sacks (2005) e Winzer (1993), o interesse pela educação dos surdos partiu de um médico de Hartford, Mason Cogswell, que preocupado com a educação adequada para sua filha surda de 9 anos, Alice Cogswell, pede ao reverendo Thomas Gallauder (1787-1851) viajar para a Europa em busca de recursos e métodos de ensino para alunos surdos. Na Inglaterra encontrou o método oral, mas não se convenceu que produzia resultados desejáveis. Ainda na Grã-Bretanha conheceu Larent Clerc e Abbe Sicard, chefe do *Institu Royal des Sourdes-Muets* de Paris, (antiga escola do abade De L'Epée). Gallaudet foi a Paris aprender o método de comunicação manual francês.

No retorno a América em 1816, Gallauder segue acompanhado de Laurent Clérc, e juntos fundam a primeira escola permanente para as crianças surdas estabelecida nos Estados Unidos, *The American Asylum for the Deaf,* em Hartford, que utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. Com êxito imediato, levou à abertura de novas escolas, entre elas a *Columbia Instituition for the Deaf and the Blind*, em

Washington, e posteriormente à formação da Língua Americana de Sinais, *American Sign Language* (ASL) (SACKS, 2005; WINZER, 1993).

De acordo com Sacks (2005), o Congresso Americano autorizou em 1864, a transformação da *Columbia Instituition for the Deaf and the Blind,* numa Faculdade Nacional para Surdos, a primeira instituição de Ensino Superior especificamente para surdos, denominada *Gallaudet University.* Esta continua existindo como uma Faculdade de Ciências Humanas para Surdos, embora existam outros programas e institutos de áreas técnicas para surdos.

Mesmo com a proliferação da Língua de Sinais pelo mundo, o Oralismo persistia. Em 1872, Grahm Bell (1847-1922) que dava aulas para alunos com deficiência auditiva se destacava em seu ensino. Utilizava o método de pronúncia desenvolvido por seu pai, denominado *fala visível*, utilizando os lábios, a língua e a garganta na articulação do som.

A história da família de Grahm Bell era conhecida. Sua mãe era surda e seu pai trabalhava como instrutor de deficientes auditivos e correção da fala. Apesar de ter nascido em Edimburgo, Escócia transferiu-se junto com a família para Boston, estado de Massachusetts. Em 1873, passou a lecionar Fisiologia Vocal na Universidade de Boston. Foi então que deu início a suas pesquisas sobre como utilizar a eletricidade na transmissão de sons. Um ano depois desenvolveu as ideias básicas do que seria o telefone (GOLDFELD, 1997).

Em 1880 realiza-se em Milão um Congresso Internacional, considerado um marco histórico para a continuidade da educação dos surdos. Neste Congresso foi colocado em votação o método que deveria ser utilizado na educação dos surdos. Apesar de promissor e da disseminação da Língua de Sinais a partir de 1860, o método Oral foi reconhecido, proclamado e aprovado como a metodologia exclusiva e absoluta para a educação dos surdos (LACERDA, 1998).

O método Oral ou práticas ouvintistas tem sua legitimação no Congresso de Milão (1880), como o melhor método que deveria ser utilizado para a educação de surdo, ficando proibida oficialmente a utlização da língua de sinais. A gestualidade deveria dar espaço para a palavra falada. A partir de 1880 a educação de surdos com a utilização da língua de sinais sofreu um processo de regressão e a linguagem de oralização passa a ser adotada nas práticas escolares dos surdos. Segundo Lacerda (1998) com a influência do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se hegemônico na educação de surdos e a linguagem de gestos passou a ser considerada uma concepção *acientífic*a.

Importa destacar que o pronunciamento por Grahm Bell em defesa o Oralismo foi decisivo. Criticou a linguagem gestual e o professor surdo que ensinava e transmitia cultura e informação por meio da língua de sinais. O Oralismo seguiu aproximadamente até a década de 1970, como meio de comunicação e proposta de desenvolvimento integral para a educação de surdos. Os métodos Orais, treinamento da via auditiva e da leitura orofacial passam a ser o principal objetivo da educação dos indivíduos surdos. Para aprender a falar, treinamento oral.

Skliar (2010) analisa os objetivos do congresso de Milão (1880) e resultados alcançados. Observa que a motivação da aprovação do método Oral não foi apenas possibitar a fala e comportamento dos surdos igualando-os aos ouvintes, três outros pressupostos se faziam presentes: os filosóficos, nos quais a língua oral era entendida como abstração e a língua gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; religiosos, em que se salientava a importância das confisões orais e os políticos que pregavam a abolição dos dialéto.

Assim, a partir do início do século XX, o Oralização ocupou o lugar privilegiado da educação de surdos. A língua de sinais deixa de ser utilizada na maior parte das escolas, passa a ser entendida como um fator de atraso para o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo, precária em suas funções representativas, deficitária para expressão do pensamento, limitando suas potencialidades a integração social.

A escolarização se resume na possibilidade de aquisição da língua oral e a escola passa a ser um espaço de treinamento oral, dedicando-se exclusivamente a este aprendizado, tornando-se um local de adptação à sociedade ouvinte hegemônica. As disciplinas escolares passaram a ocupar um segundo plano, assim como o nível de escolarização dos surdos.

Conforme Goldfeld (1997, p. 35)

> Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas os profissionais que igualam o conceito de língua oral como conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é invitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudica seu desenvolvimento.

O Oralismo, concebido como desenvolvimento da língua oral, apresentava como objetivo a integração da criança surda na comunidade ouvinte, considerava a oralidade como a única forma válida de comunicação. Concebia a percepção da surdez como deficiência que deveria ser minimizada por meio da estimulação auditiva, consequentemente, levaria o surdo a desenvolver uma personalidade como ouvinte.

Skliar (2010) sintetiza o período anterior aos anos 1970 do século XX firmando que, a aprendizagem da língua oral foi a única preocupação para a integração do surdo na lógica da normalidade na forma institucionalizada do ouvintismo, que se conceitua como sendo o conjunto de representações dos ouvintes, no qual o surdo se vê obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte e por meio dessa relação, o surdo se coloca no local de deficiente e assume esse papel de que necessita de reabilitação terapêutica. A orientação à educação das crianças surdas com objetivo da aquisição da língua oral, já havia se manifestado em décadas anteriores, mas no período pós 1880 esse pressuposto se torna mais extremo e radical. A língua de sinais converte-se em um símbolo de repressão física e psicológica, e o surdo passa a ser analisado sob a ótica do clínico-terapêutico.

> Medicalizar a surdez significa orientar toda atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos como a língua de sinais (SKLIAR (2006, p.79)).

Perlin (2005, p. 79) refere-se à história dos surdos desse período da seguinte forma: "constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso da língua de sinais, a imposição do oralismo (...) tudo issso tem se constituído como trucimento da identidade surda provocado pelo modelo de identidade ouvinte".

O surdo passa a ser considerado doente passível de reabilitação, as tentativas pedagógicas se voltam para orientar as práticas reabilitatórias, apoiadas em um discurso médico cujo fim é a aquisição da fala.

> Em la escuela especial se crea com mucha rapidez la atmsofera rutinaria de hospital y el régimen de hospital. El sordo se relaciona solo com los sordos. Em este medio todo alimenta el defecto, todo fíja al sordo em su sordera y lo traumatiza precisamente em este punto. (VYGOTSKI, 1995, p.107).

Ciccone (1990) faz uma análise crítica do oralimo, afirma que esta filosofia educacional concebe o surdo como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada. Relata dados de pesquisa de crianças surdas expostas à modalidade oral antes dos três anos de idade. Os dados mostraram que as crianças surdas conseguiram aprender esta língua, mas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem sucedidos.

Segundo Goldfeld (1997) a insatisfação gerada para muitos sujeitos surdos que não tiveram o sucesso esperado na leitura labial e emissão de palavras, os resultados promissores de pesquisas sobre Línguas de Sinais e a descoberta de técnicas para a instrumentalização do

aparelho auditivo, exigia novas investidas no sentido de retomar a esperança de ampliar o auxilio na educação e no desenvolvimento da fala das crianças surdas.

O método Oral persiste e mantém-se hegemônico até a década de 1960, quando novos aportes da Línguística e suas diferentes disciplinas como a psicoligüística e a socioligüística introduzem novas concepções de surdez, originando novas percepções sobre a pessoa surda e sua educação que resultaram em diferentes alternativas pedagógicas. Novos estudos sobre as línguas de sinais, timidamente ainda utilizadas nas comunidades surdas, começaram a aparecer.

O americano Willian Stokoe (1919-2000) pesquisou a Língua Americana de Sinais (ASL), enquanto trabalhava na universidade Gallaudet. Em um trabalho pioneiro realizado em 1965, publicou um trabalho intitulado *A Estrutura da Língua Gestual* demonstrando que a Língua de Sinais se constitui em uma linguagem com caraterísticas semelhantes às línguas orais, com sintaxe e gramática independente, formando uma complexa língua natural, funcional como qualquer língua falada no mundo. Foi, também, co-autor de um *Dicionário da Língua Gestual Americana sobre os Princípios Linguísticos.* Através das publicações que validaram as Línguas de Sinais, Stokoe acrescentou prestígio e mudança da percepção da ASL nos círculos acadêmicos e pedagógicos e contribuiu para a discussão de propostas bilíngues.

A partir de 1960 outras pesquisas foram realizadas envolvendo o uso simultâneo da língua oral e da língua sinalizada, denominada na prática educativa de Método da Comunicação Total, de proposta flexível e escolha livre da forma de expressão. Os profissionais que defendem a Comunicação Total a definem como uma filosofia que concebe o surdo como uma pessoa e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. Seu objetivo maior não se restringe ao aprendizado de uma língua, mas no papel do social, da família em compartilhar valores e significados, formando junto com o surdo, através da possibilidade da comunicação sua subjetividade.

Segundo Ciccone (1990) os Estados Unidos é o maior representante desta abordagem. Foi Dorothy Shifflet (1920-1992), professora secundária, mãe de uma menina surda, que descontente com os métodos oralistas, começou a utilizar um método que combinava sinais, fala, leitura labial e treino auditivo, em uma escola na Califórnia, denominando seu trabalho de *Total Approach.* Defendia, além dos recursos linguísticos, a Incorporação e utilização de outros recursos como espaço-visual, modelos auditivos, ampliação sonora, alfabeto digital, os

códigos manuais, datilologia, para propiciar a comunicação com as pessoas com surdez. Acreditava que desta forma se poderia atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes, e evitar que sofressem as consequências do isolamento.

Contudo, segundo Ciccone (1990) essa abordagem sofreu críticas no sentido de que não apresentou os benefícios esperados no âmbito do desempenho acadêmico de crianças com surdez no que se refere ao seu processo de escolarização, leitura e escrita. Em relação a essa modalidade mista, denominada também de *bimodalismo,* concluiu-se que a prática do uso de duas línguas, resulta uma mistura que confunde o enunciado, já que a língua oral majoritária se sobrepõe à língua de sinais e encoraja o uso inadequado da Língua de Sinais, já que a mesma tem gramática diferente das línguas orais.

Outros questionamentos foram apresentados partir década de 1960. Segundo Goldfeld (1997) linguistas voltados para Língua de Sinais retomam a ideia de que a Língua de Sinais deveria ser utilizada independente da língua oral. A Língua de Sinais como língua natural dos surdos, como própria da sua comunidade e cultura tendo assim, uma forma peculiar de pensar e agir.

Nesse contexto a defesa de William Stokoe sob o argumento que a *American Sign Language* (ASL) é uma língua que contém todas as características icônicas e simbólicas das línguas orais, estruturada a partir das interações e no convívio social dos surdos, ganha notoriedade.

A partir dessa década a surdez deixa de ser monopólio dos ambientes terapêuticos e passa a ser discutida por profissionais das áreas das ciências humanas, como antropólogos, linguístas e sociólogos, em oposição à vertente clínico-terapêutica, denominada modelo socio-antrologógico que propõe o debate na esfera linguístico-comunicativa e na construção da identidade social.

Esses argumentos passam a formar os pressupostos básicos de outras propostas educacionais para surdos, entre elas a filosofia Bilingue.

No Bilinguísmo, de acordo com Brito (1993) a Língua de Sinais é considerada, uma importante via para a comunicação do surdo com outro surdo, desempenha a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento emocional, cognitivo, efetiva a inclusão e participação do aluno surdo no meio social.

O Bilinguísmo defende a idéia de que o surdo pode adquerir como língua materna a Língua de Sinais, considerada a única língua natural dos surdos e, como segunda língua na modalidade escrita, o idioma oficial do seu país. Defende também, a organização dos surdos

em comunidades, com cultura e línguas próprias. O surdo não precisa aspirar, ou enquadrar-se à lógica ouvinte, pode aceitar e assumir sua surdez de forma positiva. Como abordagem de ensino, fundamenta-se no princípio do respeito à autonomia da Linguagem de Sinais, experiência psicossocial e linguística do indivíduo com surdez.

O surdo pode adquirir a Língua de Sinais o mais precocemente possível com a comunidade surda, o que facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. A língua do país do surdo, a segunda língua poderia ser ensinada principalmente na modalidade escrita. Privilegia a Língua de Sinais sobre a estrutura da língua oral. Segundo Quadros (1997), o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.

Os estudos de Brito (1993); Skliar (1999) entre outros, têm apontado para esta proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a Linguagem de Sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A introdução da Língua de Sinais no currículo de escolas para surdos é um indício de respeito a sua diferença. É o que caracteriza uma escola inclusiva para esses alunos.

Desde a década de 80 essa modalidade de ensino vem sendo discutida por todos os países do mundo. Na França, está presente nas escolas que trabalham especificamente na educação de surdos. No Brasil, vem associada à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), monitorada pela Linguista Lucinda Ferreira Brito.

Na Rússia, década de 1920, sob o período da Revolução de outubro de 1917, do pensamento marxista e de trabalhos e estudos realizados no Instituto de Estudos de Deficiência, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) apresenta questões complexas da pedagogia especial, a educação das crianças deficientes e a educação e desenvolvimento do sujeito surdo. Buscou descobrir, através de suas pesquisas a forma mais adequada para a educação dos mesmos**.**

Segundo Goldfeld (1997) Vogotski interpreta a surdez como a deficiência que causa maiores danos ao indivíduo, pois atinge a função que diferencia o homem do animal: a linguagem e a sua infinita possibilidade de utilização entre os homens e de construção de interações.

Silva (2002) comenta o texto de1928, *Principios de la educación social de los niños sordomudos* de Vygotski. Neste apresenta, por um lado as idéias oralistas de sua época, às críticas a língua de sinais, considerando-a como primitiva, sua utilização condenaria o surdo a um estado de subdesenvolvimento, não permitiria a construção de conceitos e de imagens

abstratas, apontando a necessidade do surdo, aprender a língua oral. Por outro lado, nesse texto, aparecem fortes críticas aos métodos utlizados na oralização, caracterizados como mecânicos, artificiais e penosos para as crianças, porém essas críticas não afastam a idéia de tomar a oralização como a melhor meta para a educação dos surdos. “Es necessario organizar la vida del niño de forma que el lenguaje le resulte necessario e interesante y la mímica, no innteresante e innecesaria” (VYGOTSKI, 1995, p.107).

Em1931 com a publicação *El colectivo como fator para el dessarrollo del niño com defeito*, Vygotski, (1995), segundo Skliar (2006), provavelmente em função de seu maior contato com os sujeitos surdos e insucesso das práticas oralistas, defende a substituição do método oral pela língua de sinais, conforme pode ser lido no fragmento abaixo:

> La luta del linguaje oral contra la mímica, apesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina com la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica desde el punto de vista psicologico sea el lenguaje verdadero del sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque lá mímica es un lenguaje verdadero em toda la riqueza de su importância funcional y la pronunciación de lãs palabras formadas artificilmente está desprovista de la riqueza vital y es solo una copia sin vida del lenguaje vivo. (VYGOTSKI, 1995, p. 190).

Para Goldfeld (1997) Vygotski tem o mérito de ser o primeiro autor a considerar a linguagem de sinais como uma Língua (apesar de se referir a ela como mímica) sugerindo que a educação ideal para a criança surda devia se pautar na poliglossia, que segundo Skliar (2006, p.87) significa “habilidade para usar várias formas de língua oral e língua de sinais”. “La poliglotía, es decisir, o domínio de diferentes formas del lenguaje, em el estado actual de la sordopedagogia , es una via inevitable y la más fructífera para el desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo” (VYGOTSKI, 1995, p.191).

Silva (2002), ao analisar o referido texto, percebe que Vigotski assume a dificuldade de aprender a fala, e critíca os treinos de fala mecânicos que geravam uma linguagem artificial, o ato da fala se torna ausente de significação, materializando-se em uma linguagem morta. As crianças surdas acabam pronunciando palavras descontextualizadas, não contribuindo nas interações sociais.

Afirma que há mudanças nas convicções de Vygotski (1995) sobre as diretrízes educacionais das crianças surdas. Os sinais passam de intromissores à aliados para o desenvolvimento do processo de conquista da fala, passando a ser uma instância de linguagem sob a forma não vocal (SILVA, 2002).

Os estudos de Vygotski acerca da surdez dizem respeito a uma mudança dos paradigmas educacionais e sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança surda passa a ser compreendida em uma esfera de processo social e suas experiências de linguagem são entendidas como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura e nas interações sociais.

Além disso, segundo Skliar (2006) na obra *Fundamentos da Defectologia (1983),* Vygotsky, a partir de sua experiência com a questão da deficiência, critica as escolas especiais, que por seu modo de proceder, privam a criança deficiente de viver em meio às relações sociais, separando-a da sociedade e desta forma marginalizando-a. A verdadeira educação especial não exclui, ensina, no sentido de promover a integração social das crianças deficientes no seu meio de convivência e de desenvolvimento.

Enfatiza as várias consequências da experiência segundo a maneira como ela é vivida. Esse percurso vai salientar a importância do sujeito e não da deficiência, rompendo assim com a representação padronizada e homogênea da deficiência, com a naturalização da deficiência como enfermidade, com o determinismo biológico mecanicista na compreensão da deficiência e com a tendência de rotular o sujeito para se concentrar nas possibilidades associadas de sua educação. Com isso, diz Skliar (2006), Vygotsky passa a considerar o processo de subjetivação da experiência em contexto social concreto e ao fazê-lo, inaugura o tema da educação como construção social.

Nos textos sobre defectologia, compilados no livro *Fundamentos da defectologia* (1995), Vigotski apresenta argumentações em defesa de uma visão prospectiva dos processos humanos e atribui um papel essencial às relações sociais na emergência e consolidação de capacidades e potenciais da criança.

Sobre o trabalho direcionado aos deficientes o autor critica a avaliação diagnóstica e o planejamento educacional por centrar a intervenção no que falta ao indivíduo e não nas suas potencialidades. A deficiência não torna a criança um ser com possibilidades a menos, mas com possibilidades diferenciadas. Concebe a deficiência não como uma falta ou fraqueza, mas como uma forma de desenvolver recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura. “El niño, cuyo desarollo se há complicado por um defecto, no és sencillamente menos desarollado que sus coetáneos normales, es um niño, pero desarollado de outro modo” (VIGOTSKI, 1995, p.3).

Skliar (2010, p.16) retoma a afirmativa de Vigostski (1995) do espaço escolar comprendido como ambiente hospitalar de reabilitação onde a pessoa surda move-se dentro

de um circuito limitado e pautado pela deficiência. Essa situação, diz o autor, trouxe como consequência a produção do "holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos", situação comparada pelo autor àqueles que também vivenciaram outras comunidades, como os indígenas, os negros, por serem consideradas subalternas. Deslegitíma-se a língua estrangeira e destróem-se os dialetos regionais e étnicos proclamando uma única língua oficial. Os povos dominados terão que assimilar uma nova cultura, ou língua e não apenas incluir-se e serem incluídos.

Bisol (2008) compara a comunidade surda a outros grupos minoritários, em que tendem a sentir-se isolados do país, da cultura e da comunidade a qual os pais pertencem. Podem se sentir rejeitados por serem diferentes, uma diferença sobre a qual eles não possuem controle algum.

Para Souza (1998) a prática oralista é fracionada, os alunos aprendem apenas regras que são transmitidas para que memorizem, não ocupando um local de enunciação.

> A língua do surdo esta no sinal, é por meio dele que o sujeito compreende e interfere no mundo. Se a oralização trouxer como consequência o aprender uma fala ausente de significado e história, então essa linguagem não traz sentido para a multifuncionalidade das mãos (SILVA, 2002, p.28).

1.5. O contexto e as práticas educacionais da surdez no Brasil

Os autores aqui apresentados, não necessariamente comungam das mesmas idéias sobre as concepções educacionais da surdez, mas contribuem para a compreensão geral do tema. Assim, apoiamo-nos especialmente nas obras dos autores: Mazzotta (1991), Januzzi (2012), Golfield (1997), Perlin (2010), entre outros.

Seguindo os rumos mundiais, surgiram no Brasil e distribuídas por vários estados, desde o século XIV, as Santas Casas de Misericórdia que atendiam pobres, deficientes e doentes. A *roda dos expostos* possibilitou que as crianças deficientes tivessem um lugar para morar. "Pode-se supor que crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido esse encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos asilos mantidos por essas entidades¨ (JANUZZI, 2012, p.9).

Segundo Mazzotta (1991) essas iniciativas, influenciaram outras instituições, asilos especializados foram criados em todo o mundo, seguindo o modelo institucional de abrigo, alimentação e atividade para ocupar o tempo ocioso. Limitações foram apontadas quanto a sua efetiva contribuição, não havia propostas de educação, nem de integração desses no seio familiar e na sociedade**.**

Até o início do século XVI no Brasil, a educação das crianças com deficiência obteve, institucionalmente, poucas iniciativas. Nesse período a educação básica atendia apenas 2% da população com a escolarização, sendo que a constituição de 1824 afirmava o direito à educação primária a todos, incluindo implicitamente, as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1991).

Segundo Golfeld (1997) a educação das pessoas com surdez no Brasil teve início em 1855. Por decreto, D. Pedro II criou o Instituto Imperial dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, a primeira escola de surdos no país, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

O Instituto de Surdos-Mudos iniciou suas atividades em sala improvisada com a presença de uma menina e um menino**.** A proposta de ensino apresentada tinha como concepção pedagógica a utlização da Língua de Sinais e como disciplinas o português, aritmética, história, geografia, e leitura labial para os surdos que tivessem aptidão. Em 1855 tem-se notícia da chegada do primeiro professor surdo, Hernest Huet, vindo da França, ex-diretor surdo do Instituto de Paris.

Em 1862 Huet deixou o Instituto. O Dr. Manuel de Magalhães Couto foi o próximo diretor do Instituto, que não era especialista em surdez. Deixou de realizar o treino de fala e leitura de lábios no Instituto. Por esse motivo, após uma inspeção governamental, em 1868, o Instituto foi considerado um asilo de surdos. O próximo diretor do Instituto foi Tobias Leite que estabeleceu a obrigatoriedade da aprendizagem da linguagem articulada e da leitura labial.

Estes Institutos propiciavam a seus alunos o ensino primário e, em alguns casos o ensino secundário, incluindo, além das disciplinas citadas, o ensino religioso, moral, música, trabalhos manuais, preparando os alunos para serem professores no próprio Instituto. Esses Institutos estiveram sob a responsabilidade do Estado até a década de 1970 (JANUZZI, 2012).

Para Magalhães (2003, p.61) esses dois Institutos “foram iniciativas isoladas e elitistas em uma sociedade escravocrata e agrária, na qual poucas pessoas tinham acesso à escolarização”. Para esse autor o período colonial brasileiro demonstrava falta de interesse na educação geral e também na educação das pessoas com deficiência, que eram inseridas em instituições que não necessariamente tinham caráter educativo.

No período entre 1897 a 1910 sob a influência Europeia, inclusive das decisões do Congresso de Milão (1880), a educação no Brasil segue a tendência mundial implantando o oralismo em suas de aulas. Em 1911 a utilização do oralismo se estabelece como a filosofia da

educação para surdos, ocorre à proibição oficial da utilização da Língua de Sinais em sala de aula, ocupando lugares escondidos e marginalizados.

Esse período corresponde ao contexto da Proclamação da República em 1889 e a promulgação da Constituição de 1891, em que foram definidas as responsabilidades educacionais, cabendo aos estados e municípios o ensino primário e profissionalizante e, à União o ensino secundário. Neste contexto, no ano de 1913 se destaca as ideias de Basílio de Magalhães. Acreditava que crianças com algum tipo de deficiência deveriam estudar em classes separadas, elas não aprenderiam junto aos demais alunos sem deficiência, devendo ficar sob os cuidados dos médicos ajudados por pedagogos (JANUZZI, 2012).

Em relação à escolarização do período Pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), início do processo de industrialização e chegada de imigrantes a fim de suprirem a carência de mão-de-obra especializada, segundo Mendes (2010), houve ampliação de vagas à população que não tinha acesso ao ensino primário, período esse influenciado pelo movimento escola-novista na defesa do ensino laico, gratuito e de redução das desigualdades sociais. De acordo com Mendes (2004, p.96) "o ideário da escola nova incluía a psicologia na educação e o uso de testes de inteligência para identificar deficientes, que passou a ser difundido neste período". Institui-se, então, a separação das pessoas com deficiência em escolas específicas.

A partir da década de 1930 a sociedade começa a se organizar em associações para discutir, a partir das providências da época para escolas de alunos com alguma deficiência, sobre o "ensino emendativo". De acordo com Januzzi (2012, p.70) "a expressão ensino emendativo, de emendare (latim) que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo".

O ensino emendativo direcionado aos deficientes esteve presente nos governos de Getúlio Vargas, Jucelino Kubitsschek e no Governo de João Goulart, ficando a cargo do Instituto Nacional de Pedagogia os alunos considerados anormais de inteligência e os inadaptados morais a cargo do Ministério da Justiça. O Instituto Benjamim Constante e o Instituto de Educação de Surdos continuavam sendo referências na educação de surdos e cegos, contanto com verbas do Governo Federal.

Foi nesse período, também, a fundação em 1926 do Instituto Pestalozzi em Canoas, Porto Alegre e, em 1932 em Minas Gerais, inspirados na pedagogia social de Henrique Pestalozzi. Em 1954 a fundação da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, por um grupo de pais de alunos com deficiência, com o apoio do Presidente Castelo Branco. No que tange a educação especial, entre 1950 e 1959 houve expansão de

estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. Essas instituições contribuíram para a discussão dos problemas relativos às pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1991).

Após 1956 a União Europeia subsidia financeira e tecnicamente as Secretarias de Educação e Instituições Especializadas por meio de campanhas: A campanha para o surdo Brasileiro em 1957, cujo objetivo era promover as medidas necessárias à educação e assistência; A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais em 1960, objetivando desenvolver a educação, o treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças com deficiência intelectual. Nesse mesmo ano a Campanha Nacional de Educação de Cegos objetivava proporcionar oportunidades educacionais para cegos, por meio de materiais, treinamento e especialização de professores (MAZZOTTA, 1991).

Em 1960 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, criado o Conselho Federal de Educação que dedica um capítulo à Educação de Excepcionais que deveria se adequar ao sistema geral de educação. Segundo Mendes (2010) o que ocorreu, na verdade, foi um aumento do número de instituições privadas para atender crianças com deficiência.

Em 1964 se instala no país a ditadura Militar. Mendes (2010) destaca nesse período a repressão política, a desnacionalização da economia, a concentração de renda por parte de poucos, o empobrecimento da maioria da população e o êxodo rural. Após sete anos, em 1971, foi promulgada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo a clientela da Educação Especial: alunos com deficiência física, mental, sensorial, superdotados e os que apresentavam atraso em relação à idade e série escolar.

É na década de 1970 que a proposta educacional para surdos intitulada Comunicação Total tem suas primeiras investidas, não obtendo muito sucesso, mas representava alternativa ao oralismo. Permitia que os surdos trouxessem para a sala de aula os sinais utilizados fora do contexto escolar. Tal perspectiva se caracterizava por ser mais flexível para a comunicação dos surdos. A crença era a de que a Comunicação Total possibilitaria ao surdo aprender e utilizar simultaneamente o português oral e a língua de sinais. Essa crença não se concretizou para a maioria. Além disso, muitos consideram a Comunicação Total como um apêndice do oralismo.

Durante o Governo de Emílio Médice foi criado, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculando o Instituto Benjamim Constante e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o intuito de promover, em todo o país, a melhoria e

expansão da educação especial, oferecer assistência às instituições voltadas para o atendimento especializado de pessoas com deficiência, seja pelo atendimento a deficientes que exigiam maior especificidade ou na formação de professores para esse alunado. No Governo Figueiredo (1979-1985) continua a política já iniciada pelo seu antecessor (MAZZOTTA, 1991).

Na década de 1980, são iniciadas as discussões acerca do Bilingüismo no Brasil. Linguistas começam a se interessar pelo estudo da LIBRAS e da sua contribuição para a educação do surdo. A partir dos estudos apresentados por Lucinda Ferreira Brito sobre a LIBRAS, deu-se início às pesquisas.

Conforme Lopes (2007) o oralismo obteve sucesso no final do século XIX até início dos anos 1960, mas, permanece de alguma forma presente até hoje. Concebe a surdez como uma doença, na perspectiva do modelo clínico-terapêutico, o surdo é treinado a falar, e esta é a sua única forma de comunicação. A principal crítica apontada por Skliar (2006) é que o modelo oralista fracassou pedagógicamente e exerceu grande influência para o processo de marginalização social na qual se encontravam algumas comunidades surdas.

Em 1986, o CENESP se transforma em Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1988 com a promulgação da atual Constituição do Brasil, foi decretado como princípio, à universalização da educação a erradicação do analfabetismo, melhorar a qualidade do ensino, entre outros. Em relação à educação de pessoas com deficiência, no artigo 208, a Constituição garante o atendimento educacional especializado à rede regular de ensino.

Em 1990 a SESPE foi extinta ficando responsável pela educação especial a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Neste mesmo ano foi instituído outro órgão para a educação especial, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável por questões pertinentes a pessoas com deficiência (JANUZZI, 2012).

Em 1999, ainda no contexto da discussão dos Direitos Humanos (1990), o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), com o objetivo de fiscalizar e acompanhar o planejamento de políticas setoriais de educação relativas às pessoas com necessidades especiais. Desde então, a problematização do respeito à diversidade, a igualdade de acesso e condições de permanência na escola, independente de ter deficiência ou não, a importância de propiciar espaços sociais e educacionais inclusivos, se evidenciam na sociedade (JANUZZI, 2012).

Nas décadas que se seguem**,** a surdez e a educação do surdo são pensadas a partir de uma perspectiva sócio-lingüística e cultural. Desse modo, os surdos se identificam como um grupo linguístico e cultural por considerarem a Língua de Sinais a sua língua natural, a sua primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. As Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais das comunidades de surdos e foram criadas espontaneamente pelos próprios surdos. É um símbolo de identidade, um dos elementos culturais dos surdos. Foi em 2002 que ocorreu o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua da educação de surdos.

Conforme Quadros e Campello (2010) nos registros das fundações das Associações de Surdos consta que os surdos se reuniram e tinham pontos de encontro para interagir construindo a LIBRAS como língua social e cultural. Infelizmente durante muito tempo, acreditou-se que para uma nação constituir-se forte, era necessário que existisse apenas uma língua legítima. No caso do Brasil, o português foi considerado o único idioma do país, favorecendo o monolingüismo. Assim, a LIBRAS foi marginalizada durante muito tempo. Com a globalização, o plurilingüismo passa a ser considerado não mais uma ameaça ao país, mas um privilégio e mais flexibilidade social.

Hoje, no Brasil, segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (2005), são várias as associações de comunidades surdas em diversas regiões do país. Local de reuniões, ensino e aprendizagem da LIBRAS, cultura e confraternização. Ao todo são 136 associações, com algumas sociedades e clubes, a comunidade surda se constitui e se fortalece. A matriz da FENEIS esta localizada no Rio de Janeiro, uma representação em Teófilo Otoni, Minas Gerais e sete escritórios regionais.

O Bilinguismo, segundo a FENEIS, passa a reconhecido pelos movimentos sociais dos surdos, idéia que começou a ganhar terreno a partir das pesquisas científicas ligadas à surdez e de movimentos multicultural, de grande amplitude, que abrangeu uma diversidade de grupos minoritários que reivindicavam o direito a uma cultura própria, de ser diferente, e denunciavam a discriminação a qual estavam submetidos. Estas minorias englobavam as minorias étnicas como dos negros, latinos, índios e se estenderam às pessoas com deficiência.

Para Perlin (2010, p72), o Bilinguísmo representa declínio do domínio oralista e de preconceitos, pelo menos o de querer fazer do surdo um ouvinte. Para a autora, a educação precisa caminhar no sentido da construção da identidade do surdo, "surdo é sujeito surdo".

Segundo Vieira-Machado (2012, p.132) no cenário internacional e nacional as escolas oralistas que influenciavam as políticas institucionais começaram a entrar em declínio e as

discussões em torno da educação Bilíngue se tornam destaque. É neste contexto que surgem os movimentos sociais dos surdos e sua riqueza "vai além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue, como apenas duas línguas na escola". Esse discurso tem um viés político, que precisa ser discutido e, principalmente, considerar a opinião da comunidade surda atrelada à política nacional de inclusão, pois,

> Reduz a prática Bilíngue em intérpretes, em escolas e matrículas desenfreadas de surdos nesses espaços, podendo resultar em fechamento das instituições dos surdos sem uma discussão forte com propostas possíveis de uma educação Bilíngue numa perspectiva política de respeito à diferença surda e à sua história.

A autora ainda destaca que analisando as políticas Bilíngues no cenário mundial, apesar de serem diferenciadas, existem pontos comuns que geram tensões como: a tardia aquisição da Língua de Sinais como primeira língua; aprendizagem da Língua de Sinais em um ambiente não natural; as orientações médicas não favoráveis à Língua de Sinais (VIEIRA-MACHADO 2012).

De qualquer forma, de acordo com Perlin (2012) a origem das Associações de Surdos tem seu alicerce no movimento contra a ideologia ouvinte. Os surdos tinham a opção de viverem em situação de isolamento, de desinteresse pela vida, ou de migração para o encontro com outros surdos em suas comunidades para socializar essas questões. A resistência ao oralismo e a imposição da cultura ouvinte é vivenciada dentro do movimento surdo como "um local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte" (PERLIN, 2012, p. 69).

A história do surgimento das comunidades surdas, também é decorrente do trabalho dos surdos vendedores de cartelas, santinhos com o alfabeto manual. Esses surdos percorriam e percorrem várias cidades brasileiras e, ao retornarem a sua cidade de origem, levam consigo novos sinais enriquecendo seu próprio vocabulário e dos outros surdos nas associações e em festas (PERLIN, 2012).

O movimento dos surdos tem por objetivo discutir os estereótipos encontrados na sociedade sobre o surdo, questionar a ideologia presente nas experiências dos surdos, lutar para que o movimento surdo possa transformar a sua identidade de grupo estigmatizado para a valorização de sua cultura. Nesse movimento, participam surdos e ouvintes que têm em comum a oposição das forças tradicionais ouvintes e o entendimento que os surdos são cidadãos como quaisquer outros, que procuram resistir à discriminação e exclusão social. "De

buscar uma política exclusivamente direcionada aos surdos no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma em que sobressaia a diferença" (PERLIN, 2012, p.70).

De acordo com Thoma (2010) os anos 1990 foram muito importantes para a comunidade surda, sendo lembrado como um tempo de mobilização e fortalecimento dos movimentos. Neste contexto de mobilização política ingressam na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pesquisadores envolvidos na educação dos surdos, entre eles a primeira surda a ingressar em curso de Mestrado no país. Esse grupo tinha como objetivo fomentar discussões a respeito da educação de surdos, interligando a academia ao movimento surdo.

Um dos eventos promovidos por esses pesquisadores foi a organização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para surdos em Porto Alegre. Antes do Congresso, foi realizado um pré-congresso a fim de criar um espaço para a discussão dos surdos. Participaram aproximadamente 300 surdos. Os eixos de discussão foram: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades; Culturas e Identidades Surdas e Profissionais Surdos.

Neste pré-congresso foi elaborado um documento: "A educação que, nós surdos queremos" (FENEIS, 1999).

> Manifesto
> Nos manifestamos hoje pelo direito de sermos surdos.
> Pela nossa união e organização como indivíduos participantes de uma comunidade e sujeitos de uma história construída por nós mesmos.
> Contra a história oficial de fracassos e incertezas que nos é imposta como única forma de sobrevivência nesta sociedade injusta com tudo que possa vir a ser diferente.
> Por sermos Surdos e não surdos-mudos, mudinhos ou outros apelidos pejorativos que são colocados por desconheceram o que realmente somo: Surdos!
> Os deficientes auditivos têm resquícios de audição que podem ser corrigidos por aparelhos.
> Já os surdos são visuais e se comunicam através da língua de sinais.
> Por uma luta de nossa comunidade que atinja a todos tendo com princípio a igualdade de todos os surdos sem distinção e categorização de nenhuma espécie.
> Que nosso movimento surja de uma luta igualitária que atenda aos anseios de nossa própria comunidade.
> Pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como nossa língua oficial, que nos insere realmente no mundo da linguagem e nos caracteriza como humanos em nossas relações.
> Por uma educação que realmente nos inclua de forma justa, respeitando o que somos. A sociedade quer que aceitemos uma política que denominam inclusiva, (sem realmente o ser), porém predatória que zela pela manutenção do fracasso escolar a que somos submetidos e nos transforma em simulacros de ouvintes.
> Por intérpretes qualificados uma vez que somos usuários de uma língua que não é compartilhada por todos.
> Queremos que os mesmos conteúdos que são passados aos ouvintes sejam passados a nós ao mesmo tempo pela via visual através do intérprete, (lei de acessibilidade) principalmente que não decidam por nós, sem nós.

> Por uma escola de surdos que realmente atenda nossas necessidades linguísticas e educacionais. Queremos acesso a uma escola de qualidade para entrarmos numa faculdade com qualidade.
> Historicamente fomos privados de nossa língua num movimento oralista mundial provocados pelos ouvintes que se incomodavam com nosso modo de viver. Não aceitamos mais que ouvintes opinem aleatoriamente contra a língua de sinais uma vez que temos uma Lei que reconhece sua legitimidade.
> A concepção clínica sobre surdez nos coloca numa situação de desvantagem com relação aos ouvintes, nos classificando por graus de decibéis e assim criando rótulos e prescrições médicas travestidas de práticas pedagógicas. Não aceitaremos mais ser categorizados por graus de decibéis muito menos que as práticas pedagógicas sejam construídas nesta direção, somos pessoas com diferenças.
> Pelo direito de levar a informação a todos os envolvidos com os surdos, incluindo as famílias. Por um sistema de saúde que possa dar as devidas orientações aos pais pois, estes profissionais são os que mais proporcionam percepções erradas aos familiares sobre quem é o surdo.
> Que a Lei seja cumprida, pois ela já prevê que os cursos de licenciaturas em geral e os ligados à saúde (como o de fonoaudiologia) possam ter em sua grade curricular a LIBRAS.
> Que haja uma profissionalização adequada ao surdo uma vez que este deverá ser inserido no mercado de trabalho pois, os subempregos são reservados aos surdos pelo desconhecimento de suas capacidades e potencialidades.
> Por uma política pública de real conhecimento de nossa comunidade.
> E, por fim, contra a opressão ouvinte que quer nos tornar seus subalternos e mandar em nós sem que realmente conheça as nossas necessidades, nos usando e nos subjugando aos seus interesses. A esses, nosso repúdio! (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 113-116).

A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo,

> O reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. A Língua de Sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 2006, pp.102-103).

Nesta direção a criança surda pode adquerir a língua de sinais em interações rotineiras com os surdos que fazem uso dessa língua, assim como acontece com qualquer outra criança em fase de aquisição linguística.

Skliar (2010, p. 27) conceitua a língua natural como sendo natural, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. “Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma linguagem que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo”.

O autor defende o direito da criança surda à aquisição da Língua de Sinais em comunidade de pares visando construir estratégias de identificação, compartilhamento de uma forma de comunicação, importantes para seu desenvolvimento. Conforme Skliar (2010),

surdos filhos de pais surdos apresentam melhores habilidades para a aprendizagem da Língua de Sinais e português na modalidade escrita tendo uma identidade equilibrada e não apresentando os problemas sociais e afetivos que são próprios dos filhos surdos de pais ouvintes.

Skliar (2006); Silva (2000) e Souza (1998) salientam a importância da criança surda, aprender a língua de sinais de forma prematura, pois seu contato tardio pode restringir as práticas comunicativas e trazer consequências negativas para seu desenvolvimento cognitivo, sobretudo, dificultando o acesso às informações e ao mundo do trabalho.

O surdo necessita de ambas as línguas para que ocorra um desenvolvimento satisfatório, adquerindo a Língua de Sinais (L1) para a comunicação intragrupal entre seus pares surdos e a segunda língua, o Portugues na modalidade escrita (L2), entendida como língua majoritária do país, para se integrar a comunidade ouvinte, sendo adquerida a partir de suas potencialidades. Essa proposta viabiliza a introdução da L2 atravéz da linguagem que lhe é natural (língua de sinais) (SKLIAR, 2006).

> Exposto à LIBRAS, desde o início de sua vida, o sujeito surdo teria, assim, garantindo seu direito a uma língua de fato. A partir dela o ensino de português (segunda língua) seria facilitado pela garantia de um funcionamento simbólico-cognitivo já ocorrendo de modo satisfatório. (SOUZA,1998, p.58).

A cultura surda integra e identifica pessoas em um local de pertencimento e de identidade, inseridas em contexto multicultural, mesclados por aspectos da cultura ouvinte. De acordo co Salles et al.(2007) a cultura surda partilha com a comunidade ouvinte o espaço físico e geográfico, hábitos e costumes, porém se sustenta em aspectos peculiares desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano.

Segundo Perlin (2005) as identidades surdas são construídas dentro das representações da própria comunidade, no encontro entre sujeitos surdos, de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelos sujeitos.

Perlin (2010) identifica em categorias a presença heterogênea das identidades surdas, ou facetas diferenciadas, classifica-as da seguinte forma:

a) Identidades surdas: caracterízam-se por surdos que fazem uso de experiência visual e, inseridos nos movimentos surdos, vão construindo sua identidade fortemente centrada no ser surdo, que a autora chama de “a identidade política surda”.

b) Identidades surdas híbridas: surdos que nasceram ouvintes, e com o tempo se tornaram surdos, conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua, tendo presente duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento da língua oral.

c) Identidades surdas de transição: situações em que os surdos foram mantidos durante muito tempo sob a experiência ouvinte e ao ingressar na comunidade surda evidenciam conflito cultural e identidade em reconstrução.

d) Identidade surda incompleta: socialização compatível com a cultura dominante, negação da representação surda e identidade ouvinte como superior.

e) Identidades surdas flutuantes: comportamentos e aprendizados da ideologia ouvintista, falta de discernimento da condição da surdez ou por falta da língua de sinais.

Diante da ação do sujeito surdo criando e construindo novas possibilidades para seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo,

Após homologação da LIBRAS, em 2002, como língua oficial das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS tem buscado a regulamentação de Leis que garantam essa conquista, como a criação das profissões de Intérprete (ouvinte) e Instrutor (surdo) de LIBRAS; a formação de um grupo de esquisa para desenvolvimento, sistematização e padronização do ensino de LIBRAS para ouvintes; produção e publicação de metodologia de ensino para a capacitação de Instrutores Surdos.

A FENEIS ressalta como significativas às resoluções, decretos e normalizações que ampararam a inclusão educacional, citando alguns dados de alunos com alguma deficiência matriculados sob o amparo da inclusão educacional em 2001, 81 mil matriculados, em 2002, 110 mil, em 2009 mais de 386 mil alunos matriculados, amparados pelo art. 2º da Lei nº 7.853/89, art. 58 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 24 do Decreto nº 3289/99 que asseguram à pessoa com deficiência o direito à educação pública e gratuita, adaptada às suas necessidades. Conforme determina o art. 58 da Lei Federal nº 9.394/96 o Poder Público é obrigado a equipar a escola, visando o atendimento da pessoa com deficiência.

Destaca como fundamental a Portaria nº 1.793/94 que recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; O Plano Nacional de Educação, desse mesmo ano, que explicita a importância da inclusão nos currículos de formação de professores nos níveis médio e superior de conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais e a

Lei nº 10.436/2002 e decreta a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e aos serviços públicos de Assistência a Saúde o atendimento aos surdos com a utilização da LIBRAS.; o art. 44 da Lei Federal nº 9.394/96, e art. 27, do Decreto nº 3.298/99 determina ao portador de deficiência o direito à educação superior, tanto em escolas públicas quanto privadas em todas as suas modalidades, inclusive na Pós-Graduação, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação. Ainda de acordo com esse mesmo Artigo e Decreto as instituições de ensino devem oferecer adaptações de acordo com as características dos portadores de deficiência. E, por último a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência.

Atualmente, no Brasil, a capacitação de professores para o atendimento educacional às pessoas com deficiência têm sido uma das prioridades do MEC e da SEESP (BRASIL, 2007). O surdo como os demais educando especiais, tem garantido os seus direitos à educação, assegurando uma formação que lhe dê o mínimo de condições de autonomia, formação para o mercado de trabalho e inclusão social em todas as instituições.

Dentro do campo científico, segundo o MEC e a SEESP (2003), destaca-se o implante coclear, uma prótese auditiva composta de componentes internos e externos que substituem as células sensoriais e ativam diretamente as terminações nervosas do nervo auditivo (BRASIL, 2003).

Estes fatos representam uma vitória para os surdos, por sua luta e pelo respeito da sua condição de surdo, de cidadão brasileiro e da sua Língua de Sinais, que deve ser ensinada e utilizada nas escolas e em todos os meios de comunicação, assegurando assim a acessibilidade das informações aos surdos (FENEIS, 2005).

A partir dessa reflexão pode-se compreender que a comunidade surda esta em constante movimento, lutando por seus direitos, ao mesmo tempo em que o seu discurso começa a se inserir na Universidade, por meio da entrada de professores e estudantes que discutem a surdez. Contudo, a discriminação, a falta de integração e interação no meio social ainda permanece e permeia o cotidiano e o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto surdo. Mesmo assim, o surdo esta presente nos contextos social e educacional e desta forma promove mudanças no seu meio, na sua história e na sua cultura.

Mesmo em um contexto de favorecimento de políticas bilíngues, o discurso clínico sobre a surdez e a negação da língua de sinais ainda se faz presente. Para Skliar (2010) o

analfabetismo massivo, a pouca proporção de surdos no Ensino Superior, a falta de qualificação profissional, dentre outros, são motivos para o questionamento da educação de surdos.

Os fatos aqui apresentados auxiliam na construção do tema deste trabalho, expressam a complexidade e singularidade do fenômeno da surdez, que se fazem presentes no contexto social, enfrentando e vivendo a surdez e ao fazê-lo criam e constroem novos sentidos para esse fenômeno.

Capítulo 2.

Exclusão e inclusão de alunos surdos no contexto histórico da pós-graduação no Brasil.

Muitas questões são pertinentes para discutir e problematizar o tema da exclusão e inclusão de alunos especiais na Pós-Graduação entre elas, como a Pós-Graduação tem se organizado para receber estes alunos; a formação de professores para a diversidade; do acesso, permanência e da qualidade dos cursos de Pós-Graduação para grupos sociais especiais; o número restrito de alunos especiais que chegam ao Ensino Superior e mais restrito ainda na Pós-Graduação. Neste capítulo investiga-se os conceitos de exclusão inclusão no contexto das políticas de inclusão de alunos com deficiência, em especial, a deficiência auditiva ao destacar como o discurso legal vem sendo organizando ao longo da história da Pós-Graduação. Por último, uma rápida revisão da literatura da área.

Com relação aos procedimentos investigativos deste capítulo utiliza-se a análise bibliográfica da produção acadêmica sobre o tema, procurando identificar os procedimentos constantes nos documentos oficiais que orientam a política educacional, mais especificamente, no que diz respeito à inclusão de surdos na Pós-Graduação.

Freire (1980) defende a proposta de busca pela igualdade apostando numa educação que tem como pressuposto o diálogo, em que todos têm direito à voz e que isso não é privilégio de eleitos, mas direito fundamental dos homens. Para este educador, "os limites da ação cultural se encontram (...) no silêncio imposto às classes dominadas pelas classes dominantes. (...) a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio" (FREIRE, 1980, p.91). Na tentativa de enfrentar o silêncio quase absoluto que é imposto aos portadores de surdez, procura-se, neste estudo, abordar o tema das interações sociais na sala de aula de Pós-Graduação.

Ao longo dos anos, o conceito de exclusão incorporou uma série de fatores que passaram a designá-lo. Passou a nomear pessoas que, de certa forma, tiveram direitos alijados pelo funcionamento do sistema, estando em situação de desigualdade ou privação social como as pessoas com necessidades especiais.

Segundo Castel (1998) a utilização desse conceito, inicialmente, esteve ligado à pobreza e aos aspectos distributivos da renda, associados à inserção no mercado de trabalho e à detenção dos meios de produção capitalistas. Excluídos eram aqueles que, estando fora do mercado de trabalho, não poderiam compartilhar das benesses oferecidas às classes sociais mais favorecidas. O desemprego teria como consequência a pobreza e a não participação dos

benefícios do crescimento possibilitado às classes dominantes, e a todos aqueles que estavam fora do contrato social, como os deficientes, marginais, entre outros.

Contudo, afirma o autor os excluídos não podem ser vistos como indivíduos à margem, fora da sociedade, mas sim como pessoas que rompem determinados laços sociais ao mesmo tempo em que criam e consolidam outros. Neste sentido critica a idéia binária que ampara os conceitos inclusão/exclusão, compreende que o uso massivo da expressão exclusão para designar toda e qualquer situação de vulnerabilidade e privação, não explica os diferentes fatores que reforçam e produzem este processo (CASTEL,1998).

Castel (1998, p.536) adota o termo *desafiliação,* caracterizando-o pela "ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido". O indivíduo desafiliado não é um excluído. Não foi expulso ou repelido do sistema. Continua fazer parte dele, ocupando posições desprivilegiadas: os desempregados, jovens que não conseguem a inserção no mercado de trabalho, alunos com pouca escolarização, deficientes sensoriais, entre outros. Dessa forma a *desafiliação* estaria ligada a duas situações: uma de ordem econômica, relacionada à empregabilidade e a crise da sociedade salarial e outra de ordem social, relacionada a laços de pertencimento e aceitação. Os *desafiliados* perderam os laços de integração com o sistema, sejam eles laços de trabalho, laços educacionais, relações interpessoais, laços de parentesco e de familiaridade, entre outros.

No caso de *desafiliação* por ordem econômica situa-se o enorme contingente de trabalhadores informais em nosso país. Pessoas que, muitas vezes, apesar de qualificados, não atendem às demandas do mercado de trabalho. Com relação aos laços de pertencimento os *desafiliados* podem ser todos aqueles alunos que, apesar de inseridos na escola, não participam dela de forma efetiva da aprendizagem, interação social, desenvolvimento; alunos com necessidades educacionais especiais que apesar de terem tido acesso à escola, continuam sendo percebidos como pessoas impossibilitadas de aprender.

Costa (2001) destaca a exclusão econômica relacionada à pobreza e à privação de recursos, como consequência, condições de vida insuficiente, baixos níveis de instrução, pouca qualificação profissional e precária inserção no mercado de trabalho. Para Demo (2002, p.20) o desemprego continua sendo uma das causas deste processo:

> Embora a exclusão esteja estritamente ligada à solidão e à desagregação social, o emprego continua preponderante para definir a condição social do indivíduo. Neste sentido, poder-se-ia afirmar que a interpretação baseada apenas nos conceitos de classes sociais e desigualdade social, seria parcial, mas ainda necessária, para entender a exclusão, porque continua central nas sociedades de hoje poder inserir-se no mercado de trabalho.

Autores como Carvalho (2004) e Lopes (2007) apontam para o uso equivocado de muitos destes termos atrelados às concepções referentes ao movimento de inclusão, bem como para a redução do termo Inclusão ao tema da Educação Especial. Termos como deficiência ou alunos com necessidades educacionais especiais, inclusão e integração, diversidade, diferença, ganham espaço no cenário educacional atual, estando presentes nos discursos políticos, na mídia, nas políticas públicas e na produção acadêmica.

A utilização das palavras integração e inclusão, como sinônimos deste processo, não é homogênea, sendo vista por alguns autores como processos interdependentes e, por outros, como uma evolução conceitual, o conceito de inclusão superaria as práticas de integração.

Para Mantoan (1998) a inclusão é um processo mais amplo do que a integração. A integração pode se referir tanto à inserção parcial ou total do indivíduo na sociedade, assim como para Werneck (2000), integração organiza-se a partir do conceito de corrente principal, que visa proporcionar ao educando um ambiente o menos restritivo possível, conforme suas possibilidades de adaptação. O termo inclusão, por outro lado, refere-se sempre à inclusão total, incondicional.

Carneiro (2007) refere o conceito de inclusão, como forma de superação da idéia de integração. Para o autor a inclusão é um estágio evolutivo do processo de integração, que teve início com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como com a criação de espaços que permitiram uma maior participação destes indivíduos na sociedade. A idéia de integração, esta calcada nas possibilidades do indivíduo em adaptar-se ao sistema, para poder dele participar. A idéia de inclusão "é um estágio evolutivo do movimento de integração. Esta corresponde a um conceito seletivo de equiparação de oportunidades, aquela diz respeito a uma visão holística e inteira de cidadania, de sociedade e de condição humana" (CARNEIRO, 2007, p.95).

Quanto à utilização dos termos integração e inclusão, Carvalho (2004) questiona a preocupação de alguns autores em distinguir tais conceitos que, em sua concepção, são complementares e interdependentes. Para a autora, a preocupação com tal distinção dá-se pela busca de exatidão terminológica, para que a palavra inclusão dê conta, com maior precisão, dos aspectos imbricados na garantia de acesso e permanência com sucesso de todos os alunos.

Carvalho (2004) amplia a discussão, apontando também o equívoco de reduzir-se o movimento mundial de inclusão, à inserção de indivíduos com necessidades educacionais especiais na escola e à extinção ou não dos serviços de educação especial. Segundo Carvalho,

este é um movimento muito maior, que tem como cerne a luta pela qualidade da educação e a luta por uma sociedade democrática. O Brasil, hoje, apesar de desenvolver uma série de ações com vistas a garantir o direito à escolarização de pessoas com necessidades especiais, apresenta uma história pregressa de séculos de manutenção de práticas de segregação e exclusão.

De acordo com o que consta no sítio oficial da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira verifica-se que no Censo da Educação Superior / 2012 - MEC/INEP (BRASIL, 2012), foram efetuadas nesse ano, 22.455 matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, sendo que 16.790 dessas matrículas foram direcionadas para as instituições privadas e 4.437 para as instituições públicas. No ano anterior, o senso 2011 - MEC/INEP registrava que de um total de 8.961.724 alunos matriculados no ensino superior brasileiro, 0,32% informaram serem portadores de algum tipo de necessidade educacional especial (NEE), ou seja, 29.033 alunos matriculados nessa condição. Do total de portadores de NEE, 17,44% deles, 5.065 alunos indicaram possuir deficiência auditiva, e 7,11% declararam sua surdez, totalizando 2.067 alunos surdos matriculados em cursos de educação superior no nosso país.

Os dados acima registrados demonstram que o número de alunos surdos nos cursos de graduação ainda está longe de representar uma oportunidade real de acesso, pois indica que eles representam apenas 0,02% do total de matriculados no Ensino Superior Brasileiro. Isso fica evidente quando comparamos essas informações com os dados do Censo Demográfico de 2010, que constam no sítio oficial do Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatísticas (IBGE) a existência de cerca de 9,7 milhões de brasileiros que declaram ter deficiência auditiva (5,1%), sendo que 344,2 mil foram constatadas como surdas.

No que tange a presença de pessoas com deficiência auditiva frequentando o programa de Pós-Graduação não foi possível verificar o numero, nem o curso. O censo da educação superior não contempla a Pós-Graduação. A CAPES ao ser consulta sobre esses dados respondeu não os possuir. Além disso, os planos de Pós-Graduação não contemplam dados específicos de estudantes com deficiência auditiva.

Analisando a história pregressa da Universidade, Carvalho (2004) observa o processo de exclusão das camadas pobres da sociedade. Em relação às pessoas com deficiência, diz o autor, não é diferente. As pessoas com deficiência, desde os primórdios da educação estiveram segregadas do ensino regular e, consequentemente, excluídas do Ensino Superior e da Pós-Graduação.

No trabalho *Lês Exclus,* René Lenoir (1974, p.54) aponta o processo de exclusão como um fenômeno social, cuja origem estaria na base do funcionamento da sociedade moderna. Dentre as causas apontadas destaca "o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e acesso aos serviços".

2.1. Exclusão e Inclusão na Pós-Graduação

A origem da Pós-Graduação esta ligada a constituição da Universidade no Brasil, instituída após a Revolução de 1930 com as Reformas de Francisco Campos, com o intuito de formar pesquisadores e docentes de nível superior ou especialistas, nas mais diversas áreas.

Conforme Artigo nº 69, Brasil (1961) nos estabelecimentos de Ensino Superior podem ser ministrados os seguintes cursos: de graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação; de pós-graduação, abertos a matrículas de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma; de especialização, aperfeiçoamento ou extensão, ou outros, a juízo do respectivo Instituto de Ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

De acordo com Saviani (2000) foi no ano de 1965 o início do primeiro programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A partir desta data foram surgindo outros programas de pós-graduação stricto sensu. Pretendia-se formar profissionais de alto nível para a formação docente de ensino superior, a fim de suprir a demanda gerada por universidades brasileiras. Para Saviani (2000), desde a origem da Graduação, assim como da Pós- Graduação os cursos oferecidos eram destinados a uma elite e a seletividade era altíssima.

Para Santos (2002, p.629) o grande impulso para os cursos de Pós-Graduação no Brasil acontecera na década de 1960, que acabaram servindo para uma relação de dependência aos países desenvolvidos na área de produção de conhecimento. Tanto a economia como outros setores do país foram, no período de transição da década de 1950 para a década de 1960, marcados pela decadência do populismo e do modelo nacional-desenvolvimentista decorrente principalmente por pressões externas, tendendo a internacionalização. Essa situação de dependência "foi nociva para a área da pesquisa por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores".

Com o golpe de 1964, objetivou-se "adequar o quadro político aos interesses da burguesia nacional e das empresas multinacionais" (SANTOS, 2002, p. 482). É dentro desse contexto político os acordos MEC-USAID, (*United States Agency for International Development*) que influenciaram vários setores, inclusive a educação, e neste caso os rumos da Pós-Graduação. Estrutura-se a educação à ideologia dominante capitalista. Tanto a formação feita no exterior, quanto à formação feita no Brasil tinham o modelo estrangeiro como referência fazendo pouco ou nenhuma integração com os problemas brasileiros (SANTOS, 2002).

Segundo Saviani (2000) o modelo de Pós-Graduação no Brasil seguiu a experiência dos Estados Unidos, centrada em dois níveis hierarquizados, Mestrado e Doutorado. O Parecer 977/65 do Conselho Federal de Educação de autoria de Newton Sucupira propunha diretrizes para a Pós-Graduação na tentativa de caracterização desses cursos e suas diferenciações, a Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. A Pós-Graduação Lato Sensu engloba cursos de especialização e aperfeiçoamento, tendo como foco o ensino. A Pós-Graduação Stricto Sensu tem como foco a pesquisa, objetivando a formação de pesquisadores, em dois níveis: o de Mestrado e o de Doutorado, para a produção de dissertações e teses. O currículo era composto por matérias comuns e matérias específicas (SAVIANI, 2000).

Entretanto, afirma Saviani (2000, p.13) "se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi, em grande parte, influenciado, pela experiência européia, particularmente da Europa continental". Esse fator foi muito importante para o sucesso da Pós-Graduação no país, pois prevaleceu o interesse em promover o adensamento teórico dos cursos.

Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído pelo decreto 73.411, presidido pelo Ministro da Educação e Cultura, objetivando a criação de um órgão para coordenar as atividades da Pós-Graduação no Brasil. Assim, em 1975 institui-se o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) estabelecido dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento, que buscou identificar os problemas enfrentados pela pós-graduação. De acordo com Rômeo et al., (2004), no momento de implantação do Plano, o país tinha 50 Instituições de Ensino Superior, nas quais funcionavam 195 cursos de Mestrado e 68 de Doutorado que já haviam titulado aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores.

Neste documento ficou acordado que o Ministro da Ciência e da Tecnologia ficaria responsável por atender a institucionalização do sistema garantindo financiamento estável; elevação dos padrões de desempenho; planejamento da expansão das áreas. Foram propostos

três programas: concessão de bolsas para alunos com tempo integral; expansão do programa de capacitação docente; admissão de docentes de forma programada para as universidades (BRASIL, 1975).

No governo Figueiredo, foi instituído o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) com ênfase na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, adequação dos cursos às necessidades do Brasil, entrelaçando tecnologia, pesquisa e o setor produtivo (BRASIL, 1982). Conforme Santos (2002) o II Plano foi criticado por basear-se em uma concepção restrita de ciência contribuindo para a dicotomia entre Universidade voltada para a pesquisa e Universidade de ensino, e distanciamento entre Graduação e Pós-graduação. Em seu Plano Nacional de Pós-Graduação Figueiredo não considerou o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, em 1981, diz Santos (2002).

O III e o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (Brasil, 1986) dá ênfase à institucionalização da pesquisa nas Universidades ligada ao setor produtivo. O IV Plano Nacional de Pós-Graduação observa Rômeo (2004, p.20) praticamente não existiu.

O destaque deste período conforme Bueno (2004) foi a Constituição de 1988 que no artigo 205 afirma "a educação como um direito de todos", contudo diz o autor, o número de deficientes absorvidos pelo Ensino Superior no Brasil até esta data era reduzido e os que entravam eram basicamente de camadas sociais economicamente favorecidas.

Os anos que se seguiram a 1989 foram marcados por desinteresses políticos que acabaram por criar uma situação sui generis em relação às diretrizes e aos objetivos da Pós-Graduação para a década de 1990 e início do século XXI. Entretanto, a Instituição da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983-1993) e a Declaração de Salamanca (1994) instituindo o princípio do direito à educação para todos independente de qualquer diferença, além dos princípios políticos e ações para inibir os processos de exclusão e incentivar a escola inclusiva, contribuiu para ampliar o debate desta realidade. Segundo a UNESCO (2005) esses fatos impulsionaram a ampliação do acesso dos candidatos deficientes ao Ensino Superior e a Pós-Graduação.

A Declaração de Salamanca foi elaborada pela UNESCO enfatizando a necessidade de inclusão social de pessoas com deficiência em resposta à exclusão histórica dos deficientes e também da exclusão decorrente da atitude da sociedade que inabilita o indivíduo ao enfocar os impedimentos dessas pessoas, ao invés de evidenciar seus potenciais.

A Declaração de Salamanca aponta como prioritária nos Planos Nacionais para o alcance da Educação para Todos a desmarginalização de pessoas com necessidades especiais

e investimento em uma rede contínua de apoio que perpassa o espaço da sala de aula e prevê programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro e fora da escola. Neste contexto, a universidade ocupa um papel importante na inclusão de pessoas com necessidades especiais, no desenvolvimento de pesquisas, na avaliação, na preparação de formadores de professores e no desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. As repercussões da Declaração de Salamanca no Brasil, conforme Lopes (2004), "serviram" para combater o processo de exclusão.

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) destaca que o sistema educacional é importante para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural do Brasil. Considera que cabe a Pós-Graduação produzir profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e contribuir com a modernização do país. Afirma que é dentro da Pós-Graduação que acontece a atividade de pesquisa científica brasileira e a considera uma das realizações mais bem sucedidas do sistema de ensino do brasileiro (BRASIL, 2005). Como um de seus objetivos fundamentais, o Plano V pretende a expansão do sistema de Pós-Graduação, aumento no número de pós-graduandos para a qualificação do Ensino Superior, da tecnologia e do setor empresarial brasileiro.

No final da década de 90, em meio às discussões para manutenção da democracia, e pressionado por agências internacionais a dotar uma política de educação inclusiva, a Educação Especial no Brasil entrou no debate sobre inclusão escolar, educação e sociedade inclusiva.

Assim, como em escolas regulares, a Universidade e a Pós-Graduação também vêm sendo cobrada a abrir espaço para as pessoas com deficiência e demais parcelas da população que historicamente a ela não tiveram acesso. Para Mendes (2004, p.10) "A realidade hoje da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no país, se caracteriza por um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para essa parcela da população".

É preciso, conforme UNESCO (2005), viabilizar o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais no ensino superior e pós-graduação para a formação de profissionais qualificados. A inclusão no Ensino Superior e na Pós-Graduação é um grande desafio, pois historicamente se manteve seletiva, delimitando o acesso a poucos privilegiados e restringindo a negros, pobres e pessoas com deficiência.

O VI Plano Nacional da Pós-Graduação (2011-2020) acrescenta algumas questões subdivididas em cinco eixos: expansão do sistema de pós-graduação com a primazia da

qualidade; criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua expansão para outros segmentos do sistema; a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade como uma das principais características da pós-graduação; apoio a educação básica e outras modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

2.2. Programas educacionais aos portadores de surdez

No Brasil, a preocupação com a elaboração de documentos legais que asseguram o atendimento de portadores de necessidades especiais em instituições educacionais regulares, e com a oferta de um ensino de qualidade, como descrito anteriormente, é recente. Alguns programas foram propostos pelo Ministério da Educação visando à acessibilidade ao Ensino Superior e à Pós-Graduação, ações que possibilitem a inclusão e permanência de estudantes com deficiência, por meio de criação de núcleos de acessibilidade com o objetivo de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e comportamentais.

De acordo com o Mendes (2004, p.72) uma das justificativas da pertinência dos programas é o fato de "14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência que em números absolutos significa 24,5 milhões de pessoas". Entre eles: a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida em 1994, pelo governo Espanhol em parceria com a UNESCO, que acabou possibilitando a elaboração de um dos documentos mais importantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo. Esse documento intitulado Declaração de Salamanca, e as diretrizes ali consolidadas nortearam as políticas públicas na área da inclusão e no desenvolvimento de uma educação de qualidade para esses indivíduos.

Não por acaso, no mesmo ano em que foi promulgada a Declaração de Salamanca, o Ministério da Educação brasileiro (MEC), publica a Portaria nº 1793/94, estabelecendo que os cursos de licenciatura incluíssem em seus currículos componentes curriculares que abordassem a integração dos Portadores de Necessidades Especiais nas instituições de Ensino Superior.

Ao instituir a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais a Declaração de Salamanca expõe, como princípio por ela defendido, de que as escolas tenham seus projetos políticos pedagógicos adequados às necessidades dos indivíduos nela matriculado, quando declara: "O planejamento educativo elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas"

(DS, 1994 - art. 11º, p 13).

Ainda impulsionada pelos princípios que direcionaram a Declaração de Salamanca, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) pela primeira vez faz constar um capítulo específico (capítulo V) para a Educação Especial. Os artigos 58, 59 e 60 desse documento legal, garantem, se cumpridos, uma inovação qualitativa nessa modalidade de ensino. A LDBEN, (1996) estabelece a oferta da educação especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino. Fica assegurado no artigo 59 que os sistemas de ensino devem prover a educação especial de currículo, métodos e recursos específicos para atender a esse público alvo.

Assim, a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999 define a educação especial como uma mobilidade transversal a todos os níveis de ensino. O Decreto 6.949 (1999) da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, defende o respeito pela dignidade e à autonomia individual, a não discriminação, a participação e a inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e a acessibilidade a todos os níveis de ensino (BRASIL, 1999).

A Portaria nº 3.284 (2003) destaca os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de Instituições, com o intuito de assegurar que os estudantes com deficiência que ingressaram no Ensino Superior e Pós Graduação tenham condições básicas de acesso, mobilidade, e utilização das instalações: eliminação de barreiras arquitetônicas; reserva de vagas no estacionamento; adaptação de portas e banheiros; instalação de telefones; bebedouros e lavabos acessíveis a quem usa cadeiras de rodas; sala de apoio equipada com BRAILLE, impressora Braille, lupas, réguas de leitura; intérpretes de LIBRAS, dentre outros (BRASIL, 2003).

O Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002 e o Artigo 18 da Lei 10.098 de 2000, define a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, e também nos cursos de fonoaudiologia. A divulgação pelo Ministério da Educação da abertura de 27 cursos de Letras com habilitação em LIBRAS nas Instituições Federais entre os anos de 2013 e 2014. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) oferecerá cursos de graduação em Letras com habilitação em LIBRAS.

As Instituições de Ensino Superior, Pós-Graduação assim como da educação básica, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS /

Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, equipamentos e tecnologias que viabilizam o acesso à comunicação, à informação e à educação; bem como deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informação sobre a especificidade linguística do aluno surdo (BRASIL, 2005).

As Diretrizes para a Educação de Surdos no Ensino Superior reconhecem a LIBRAS como primeira língua do Surdo e a educação Bilíngue, Língua Portuguesa e LIBRAS; o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua na modalidade escrita para alunos surdos; os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS Língua Portuguesa e o ensino de LIBRAS para demais alunos. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares de surdos (BRASIL, 2008, p.17).

Sobre o intérprete, fluente em LIBRAS, Tuxi (2009) complementa que a interpretação esta relacionada à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando na simultaneidade, em curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado.

Neste sentido, a interpretação se dá nos atos das relações sociais, na tomada de decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentido de uma língua para outra. Dessa forma ao realizar a interpretação para a Língua de Sinais, o intérprete não sinalisa palavras por palavra. Ele interpreta a mensagem que esta sendo dita, preservando a mensagem inicial, respeitando todos os aspectos da Língua de Sinais, de forma que toda comunidade surda a compreenda.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, (2007) considera que é dever dos Governos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais; a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação de analfabetismo e a valorização dos educadores. Dentro das ações programadas para o Ensino Superior destaca: “Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas Instituições de Ensino Superior que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e àquelas, alvos de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros segmentos geracionais e étnico-raciais” (BRASIL, 2007, p.41).

O decreto nº 6.571 de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. No capítulo VI, prevê nas Instituições Federais de Educação Superior a criação de núcleos de acessibilidade que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação acadêmica e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) refere às seguintes ações para o Ensino Superior:

> Na Educação Superior a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade na comunicação, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17).

Conforme Borges (2004, p.39-41) as Universidades e a Pós-Graduação são espaços marcados historicamente pela exclusão de grande parcela da população, as pessoas com deficiência pertencem a este grupo. Em relação ao papel das Universidades e sua contribuição às pessoas com deficiência afirma que:

> A universidade possui um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formação de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento nesse sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisas e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levas em consideração.

As restrições de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Superior e Pós-Graduação estão associadas às condições sócio-econômicas e à própria história da exclusão, peculiar à Educação Superior no país, com forte tendência a privatização e elitismo. Bueno (2004) afirma que a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior é muito recente, as informações ainda são esparsas e não foram muito investigadas.

As discussões a respeito da exclusão e ampliação do acesso ao Ensino Superior e a Pós-Graduação de alunos com deficiência esta acontecendo lentamente. Considera-se que Brasil tem avançado no que tange às legislações de pessoas com deficiência com o paradigma da inclusão, contudo, conforme Moreira (2008) a legislação avançar no campo educacional nunca foi garantia de efetivação destas leis em nosso país.

Para Moreira (2008), a inclusão de defientes no Ensino Superior e na Pós-Graduação, não aparece de um momento para outro, não surge por decreto e nem se realiza em uma única gestão. Desenvolve-se como processo, destruindo preconceitos e concepções segregadoras. É um processo que não está acabado.

Ao destacar os Documentos, acima citados, concordamos com Evangelista (2008) quando afirma.

> Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as 'verdadeiras' intenções de seus autores e nem a 'realidade'. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2008, p. 9).

Com a clareza de que os Documentos e as Legislações não são neutros e que foram elaborados a partir de concepções e intencionalidades de caráter político e econômico, entendemos que os surdos, são sujeitos das intenções e proposições implícitas e explícitas nesses documentos orientadores das políticas de inclusão.

Apesar da centralidade que o tema ocupa nas últimas décadas, tanto na mídia como nos eventos realizados na área educacional, podemos afirmar que pouco se tem refletido sobre o tema de pessoas com deficiência auditiva na pós-graduação. Esse fato indica uma carência de estudos e análises científicas que avancem para uma análise mais profunda da educação inclusiva de surdos nesse nível de ensino.

Diante do exposto, observa-se que o processo da inclusão educacional de portadores de necessidades especiais se intensificou nos últimos anos. Completados vinte anos da promulgação da LDB 9.394/96, ações passaram a ser implementadas, ainda que as condições de execução e de efetivação, em sentido pleno, não estejam estabelecidas. Mesmo assim, é possível verificar a existência de um processo crescente de visibilidade desses indivíduos, que anteriormente eram ignorados e colocados à margem da sociedade. Hoje, esses sujeitos são objeto de ações políticas, ganharam notoriedade, criando demandas e deixando evidentes os desafios necessários para que a inclusão, com qualidade, ocorra de fato. Isso fica evidenciado no caso do aluno surdo segregado durante a maior parte da história da educação brasileira, na legislação atual conquistou o direito de ter reconhecida sua língua, a LIBRAS.

De acordo com Freire (1987) dar visibilidade aos pesquisados pressupõe acreditar que eles são sujeitos e não apenas objetos de nossa pesquisa e, por isso mesmo, têm o que nos dizer, uma vez que, ter o que dizer não é privilégio de eleitos, mas direito de todos os homens.

Dessa forma, para que haja uma mudança na maneira como as Instituições de Ensino Superior e Pós-Graduação se organizam para receber o aluno surdo, as velhas formas de procedimento precisam ser revistas. Arroyo (2000) afirma que estamos em tempos de luta pela inclusão social em um contexto de extrema exclusão. Assim sendo, mais uma vez, se evidencia a importância de se alargar a concepção de cidadania e de educação para todos.

Para Boneti (2001, p.14) a noção de exclusão social aparece quando,

> No contexto social, tornou-se impossível á formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos. Assim, a noção de exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra esta homogeneidade, impondo um processo de individuação.

Desta forma, o contexto de exclusão social vinculou-se a um processo complexo e multifacetado que abarca tanto a exclusão pela via da não inserção no mercado de trabalho, dimensão material, como também pela via política, relacional e subjetiva. O autor aponta para as consequências deste processo no âmbito educacional. Os modelos de formação escolar são fortemente influenciados para atender às expectativas do mercado, muito conhecidas são as abordagens pedagógicas voltadas às competências e modelos de qualidade total.

O discurso da inclusão, desde então**,** orienta nosso país, afirma Boneti (2001, p.115). Um discurso que associa a ação educativa à devolução das condições de cidadania à pessoa, ou ao grupo social. O autor lembra que tomar o conceito inclusão como independente de exclusão é não considerar os mecanismos que os reforçam e produzem. São processos complementares que devem ser entendidos de forma dialética. A inclusão só existe em relação à exclusão, como parte constitutiva; são produtos da sociedade, forma de ordenamento, não estão apartados da sociedade. Fazem parte dela e por ela são produzidos.

Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004) ampliam esta perspectiva assinalando a existência de diferentes lugares que podem sofrer o impacto dos processos de exclusão/inclusão ou produzi-los. São eles: a *sociedade de risco,* o lugar do trabalho, da cidadania e da identidade, do território e do corpo. Estes lugares são definidos de acordo com o momento histórico, econômico, político e social, denotando a provisoriedade dos processos exclusão e inclusão.

A sociedade de risco implica na aceitação de que se vive em um estado de tensão e incerteza permanente: ora se faz parte do sistema, ora se é por ele excluído, em virtude de não se ter as qualificações, simbólicas ou materiais, necessárias a manutenção na posição de incluídos.

O trabalho, enquanto lugar de exclusão/inclusão relacionado não apenas ao fator de exploração e de luta do movimento do trabalhador na sociedade industrial, mas à luta pela empregabilidade, a relação salarial e a inclusão no mercado de consumo.

A exclusão ou inclusão no mercado de trabalho atrelado à qualificação profissional. A formação profissional exige a aquisição de habilidades e competências individuais adequadas às necessidades do mercado. Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004, p.108) afirmam que:

> O conhecimento, neste sentido, em vez de qualificar o indivíduo transforma-o num conjunto de competências do tipo cognitivo. O conhecimento deixa de educar os indivíduos, tornando-se antes num instrumento que permite posicionar os indivíduos (ou excluí-los do) no mercado de trabalho.

2.3. Mercado de trabalho: alguns elementos

A relação educação-empregabilidade no contexto da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto espaço de qualificação para inserção no mercado é muito delicada. Pela impossibilidade de atender às demandas e exigências impostas e vinculadas à cadeia social, no que tange à inclusão no mercado de trabalho, foi regulamentada, no ano de 1991, a Lei de Cotas, estabelecendo, de acordo com o número de funcionários, um percentual de pessoas com necessidades especiais.

A inserção da pessoa com deficiência no contexto do trabalho é um tema que vem fazendo parte das discussões dentro do Ensino Especial de longa data, "porém, a preocupação com essa questão começou a se estender para o meio empresarial somente a partir da aprovação de leis específicas que tentam assegurar esse direito" (TANAKA e MANZIF, 2005, p.273).

A Lei de Cotas, nº 8.213 de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991) prevê o acesso do portador de deficiência no mercado de trabalho, em 2016 completa 25 anos de regulamentação. Somente em 1999 a lei foi regulamentada para ser acompanhada pelo Ministério de Trabalho e do Emprego (MTE) e realizar a fiscalização. Apenas em 2003 começaram a ser multadas as empresas que não realizavam a inclusão de forma adequada.

No Brasil, a reseva de percentual de cotas ao portador de deficiência é proporcional ao número de funcionários de uma empresa, configura-se como um dispositivo legal para espaço no mercado de trabalho pela via da empregabilidade. Assim o Art. 93º afirma que empresas com 100 (cem) ou mais empregados, fica obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas na seguinte

proporção: I) Até 200 empregados, 2%; II) de 201 a 500 empregados, 3%; III) de 501 a 1000 empregados 4%; IV) de 1001 em diante 5%.

Parágrafo 1º: A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final do contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante (BRASIL, 1991).

Batista (2003) discute o tema da inclusão no mercado de trabalho para pessoas com necessidades especiais. Conforme o autor é o trabalho que marca a entrada das pessoas na sociedade produtiva e proporciona condições para a satisfação de necessidades básicas, auto-valorização e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Conforme Batista (2003) historicamente, pessoas com deficiência têm experimentado maiores taxas de demprego e subemprego e inferior formação educacional formal se comparadas a seus pares. Essa situação pode ser decorrente da segregação dessas pessoas em instituições, o que dificulta a integração social e favorece a exclusão, ou ainda pela falta de profissionalização.

As práticas segregativas perpetuam a exclusão e ignoram os ganhos na contratação das pessoas com necessidades especiais para as empresas. Para Batista (2003) a presença de um *estranho* na organização pode facilitar a quebra da rotina de trabalho e possibilitar relações mais afetivas no ambiente de trabalho, o que pode implicar melhora da produtividade, diminuição da rotatividade e fortalecimento do desempenho financeiro.

Pesquisa realizada por Tanaka e Manzifi (2005) aponta que as dificuldades encontradas decorrem da falta de escolaridade e preparação profissional e social das pessoas com deficiência; das condições inadequadas na empresa, ambiente físico e falta de conhecimento sobre a deficiência; da inadequação dos programas de treinamento profissional e social das instituições especiais; e do governo, que não proporciona acesso à escola, além da falta de incentivo às empresas.

Conforme Batista (2003) algumas as empresas não estão preocupadas com a inclusão, nem têm a intenção de lidar com a diversidade, ou atingir padrões de responsabilidade social, não se preocupam com a adaptação do ambiente de trabalho, tampouco, em facilitar o acesso. A contratação de pessoas com deficiência ocorre, predominantemente, para cumprir determinações legais e a transição da escola para a vida profissional é um processo orientado para resultados que abragem uma ampla gama de serviços e experiências que levam ao emprego. A transição é um período que pode incluir desde o ensino fundamental até a

educação de nível superior; ou então serviços complementares de formação profissional para adultos e os primeiros anos de emprego.

Por transição os autores entendem a estrutura oferecida pelo sistema educacional e as oportunidades. As transições de sucesso acontecem em contextos particulares e necessitam de reabilitação profissional ou do emprego com supervisão num primeiro momento. "A educação e transição para o trabalho é considerado uma área prioritária não apenas pelos especialistas, mas, sobretudo, pelos próprios portadores de deficiência" (Mendes e cols., 2004, p.106).

Mendes e cols., (2004) em sua pesquisa demonstram que as pessoas com deficiência, que estão inseridas no mercado de trabalho e que atuam em situações semelhantes aos seus pares, têm mais condições de ampliar o seu repertório comportamental, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais.

Pereira (2006); Tanaka e Manzif (2005); Quintão (2005); Simonelli (2009) apresentam reflexões sobre aspectos que podem dificultar a inserção da pessoa com deficiência no trabalho. Os dados mais frequentemente apontados por esta literatura é a falha no processo de formação e qualificação profissional. Apontam que o Brasil tem uma estrutura econômica instável, com um quadro muito variável de desemprego, principalmente para o trabalho formal, a concorrência para obter um espaço no mercado de trabalho é imensa. Assim, com a falta de informações sobre a deficiência, aliada a possíveis crenças de que indivíduos com deficiência não irá corresponder em termos de produtividade, pode gerar dificuldades quanto à absorção dessa mão-de-obra pelas empresas.

Araújo e Schimidt (2006) identificam que na realidade brasileira é comum que ocorra a formação profissional de pessoas com deficiência por intermédio de programas desenvolvidos por oficinas pedagógicas ou instituições de ensino especial. Porém, há críticas em relação aos procedimentos que são desenvolvidos nesses programas, pois nem sempre há o preparo profissional e social adequado, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho. Dessa forma, segundo consenso dos autores, os indivíduos com necessidades especiais não tem a mesma chance de inserção que seus pares e, a despeito de suas competências, buscam respaldo na Lei de Cotas que não garante manutenção no emprego.

Tanaka e Manzif (2005) sugerem estratégias de inserção profissional ao portador de deficiência, pessoas com deficiência podem se tornar os profissionais para ajudar na formação de pessoas com deficiência similares, principalmente nas instituições especializadas. Isso se

deve, segundo os autores, ao fato de frequentar o Ensino Superior, o que pode possibilitar novas oportunidades de trabalho.

Para Tanaka e Manzif (2005, p.281) a globalização e os novos modelos de produção implicaram a inserção das pessoas com necessidades especiais no mercado formal de trabalho. As empresas que os contratam vivem a dualidade de sua preocupação com o social, com vistas ao fortalecimento da imagem da empresa versus a necessidade de gerar lucros. Assim, a contratação das pessoas com necessidades especiais tem ocorrido para realização de uma função determinada por sua deficiência. Assim, por exemplo, deficientes auditivos são contratados para trabalhar em ambientes com muito ruído; deficientes visuais para trabalhos que exigem sensibilidade tátil, deficientes mentais para trabalhos repetitivos. "Quando se escolhe um trabalho em função apenas das limitações de uma pessoa, corre-se o risco de ignorar as suas reais necessidades e possibilidades para o exercício de um trabalho".

Com relação à cidadania, a educação é para Cury (2005, p.1), um dos seus principais princípios. A educação se constitui em um aspecto indispensável para a redução das desigualdades sociais. "É indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e mesmo para a (re)inserção no mundo profissional". É condição necessária da liberdade civil, pré-requisito para o exercício de direitos. O princípio que norteia tal reconhecimento é o da eqüidade, que para Carvalho (2004, p.38) "implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem".

O espaço social também é referido como lugar de exclusão e inclusão. Na sociedade moderna, fazer ou não parte dele estaria relacionada à possibilidade de partilhar as crenças que caracterizam cada comunidade. A perspectiva atual, com relação a este lugar como fator de exclusão ou inclusão, transcende o local e a comunidade, invadindo o espaço individual, a formação de relações sociais e a oportunidade de delas fazer ou não parte. Tem-se neste sentido, a exclusão/inclusão do mundo social.

Para Wanderley (2001) o conceito de exclusão necessita ser analisado dentro de um tempo e espaço. Se nas décadas de 80 e 90, passou a designar as consequências advindas das modificações do mundo do trabalho, com a crise da sociedade salarial e a crise do Estado-Providência, nos dias atuais, refere-se a todos aqueles que são rejeitados dos mercados materiais, das escolas ou simbólicos e dos valores.

Os termos diferença e diversidade, na maioria das vezes, estão ligados tanto às pessoas que sofrem pelas diferentes facetas do processo de exclusão, quanto à proposta de construção

de uma escola aberta, dentro de uma perspectiva plural e multicultural. Estes termos não se reduzem a condições de deficiência e tampouco são utilizados como sinônimos. Por um lado, a diversidade cultural ressalta práticas, valores, costumes, símbolos, signos e significados como inerentes às interações estabelecidas entre os sujeitos sociais, por outro lado, a diferença cultural vem hierarquizar esses significados plurais, entendidos como construções histórico-culturais, oriundos de relações de poder, estabelecidos entre os diferentes grupos.

2.4. Revisão da literatura

As pesquisas sobre alunos com deficiência auditiva no Ensino Superior e Pós-Graduação são recentes e a maioria dos estudos se refere à inserção de alunos na Universidade ao nível da Graduação. Para esse trabalho foram selecionados os que mais se aproximaram do referencial teórico e da temática em questão.

Apresenta-se, de forma resumida, parte da produção científica disponível nas bases de dados nacionais e estrangeiras, no período de 1980 a 2012, referente ao tema da deficiência auditiva. Os recursos utilizados para coleta de dados selecionados por meio de buscas em diferentes ferramentas eletrônicas, tais como base de dados e portais eletrônicos que reúnem a produção científica da área Psycinfo (http://ovidsp.tx.ovid.com/spa/ovidweb.cgi); Eric(http://www.eduref.org/Eric/); bvs-psi (http://www.bvs-psi.org.br/). Além desses recursos de pesquisa, também foram utilizados sítios eletrônicos de periódicos, como o Pepsic e o Scielo. Destas fontes, poucos se mostraram adequados aos propósitos deste estudo, outros levantaram questões gerais em torno da deficiência. Foram incluídas, também, algumas referências pertinentes que não constavam das bases pesquisadas.

Bastos e Amiralian (2001) relatam o resultado de investigação com 20 participantes, estudantes com deficiência visual a respeito de suas experiências com a inserção social. Dez alunos cursavam o ensino médio e dez já cursavam o ensino superior. Os participantes, dos dois níveis de ensino, apontaram as mesmas dificuldades de inserção social quanto à formação escolar e profissional e acesso restrito às tecnologias necessárias para educação com braile e recursos tecnológicos.

Bastos (2002) apresenta uma reflexão sobre a realidade e os sonhos de jovens com deficiência através de relato de experiência. A autora afirma que estes indivíduos apresentam as mesmas angústias já tradicionalmente encontradas na população em geral e que, além disso, encontram restrições que a sociedade ou eles próprios se colocam. Precisam aprender a

lidar com os preconceitos que permeiam as relações sociais. Finaliza apontando para a necessidade de que sejam trabalhadas as potencialidades dos indivíduos e não suas limitações.

Perlin (2003) apresenta em sua tese questões da comunidade surda, refletindo sobre o ser e o estar sendo surdo em uma perspectiva de valorização da diferença. Utiliza estudos culturais para fomentar as discussões sobre a surdez e aprofundar questões como a alteridade, diferença e identidade dos surdos. Para contribuir com as discussões utiliza narrativas de um grupo de surdos dispostos a trazerem suas experiências e opiniões.

Oliveira (2003) realizou um estudo para identificar e analisar, sob o ponto de vista dos alunos com deficiência baseado em sua trajetória acadêmica, as condições de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina (UEL), PR.. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Foram selecionados treze estudantes que apresentavam deficiência física, visual e múltipla. A coleta de dados deu-se a partir de entrevista semi-estruturada baseada em Triviños (1987); Manzini (1990/1991) e Bardin (1987). Na análise dos dados disponibilizados pelas entrevistas foram estabelecidos núcleos temáticos: escolha do curso e instituição; deficiência; necessidades educacionais e legislação; processo ensino-aprendizagem; ambiente físico da universidade, rede de relações interpessoais e serviços institucionais. Os dados indicam que Universidade foi escolhida pelos alunos pela localização geográfica, gratuidade e qualidade do ensino. A maioria dos alunos afirmou satisfação com o curso escolhido, perspectivas profissionais e interesse por projetos de pesquisa e extensão. No relato sobre deficiência, Oliveira (2003) encontrou diferentes significados, desde a percepção de colegas em relação deficiência como normal, dificuldade de aproximação, conotação negativa da deficiência até a comparação com outras deficiências de acordo com o grau de severidade.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, segundo os alunos sujeitos, a maioria dos professores promove o acesso aos conteúdos. Na rede de relações, há trocas de experiências entre os alunos e com professores em geral de forma positiva. Em relação à inserção social, houve consenso na afirmativa de que é um longo percurso e há necessidade de outras estratégias para identificar as demandas e interesses sociais dos alunos com deficiência. Foram apontadas dificuldades de locomoção, estrutura física da Universidade e barreiras burocráticas. Finaliza apontando que existe um grande caminho a percorrer no que diz respeito à promoção da acessibilidade a todos que estão na Universidade.

Mendes e cols. (2004) desenvolveram um estudo de revisão de teses e dissertações brasileiras sobre a inserção social de alunos com deficiência, envolvendo a perspectiva dos portadores de deficiência, seus pais e professores. Destacam uma lista de itens presentes nos

trabalhos consultados que podem ser desenvolvidos para facilitar a inserção social como, a divulgação das potencialidades dos alunos deficientes, apoio e incentivo para modificar as representações sociais do aluno deficiente, de seus familiares e capacitar melhor os instrutores que atuam junto a essas populações.

Batista e Enumo (2004) apresentam um estudo sobre as coordenadas de uma política educacional inclusiva: promoção de mudanças curriculares, instrumentalização nas Instituições de Ensino Superior, capacitação e apoio aos profissionais, desenvolvimento de competências sociais e cognitivas úteis para a vida e criação de um ambiente e prática educacional inclusiva.

Quintão (2005) apresenta uma discussão sobre os direitos adquiridos com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei de Cotas. Observa que as pessoas com deficiência têm dificuldade de inserção social e profissional, pois são vistas como imperfeitas e que possuem falhas. Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre quem é o portador de deficiência, como a deficiência foi interpretada ao longo da história e em que medida as legislações que foram estabelecidas ao longo dos anos contribuem para que os indivíduos se sintam realmente inseridos na sociedade.

Retoma a discussão das dificuldades de implementação das práticas inclusivas na escola. Estar dentro das instituições, diz o autor, não é suficiente para haver inclusão, a exclusão permeia as relações sociais. A sociedade necessita passar por constantes revisões de suas práticas inclusivas, que às vezes, se tornam excludentes e discriminatórias quando saem do papel e entram na prática. Apesar de todo o esforço no sentido de possibilitar a inclusão dos deficientes, constata-se uma imensa dificuldade da sociedade para efetivar essas propostas, o que gera a constante revisão de suas práticas inclusivas.

Bueno et al (2005) estendeu sua pesquisa aos estados brasileiros, a fim de avaliar as políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, verificou que: “há unidades da federação que a estendem ao Ensino Superior, em outros os documentos não fazem qualquer referência a respeito. Em geral, as normas sobre a Educação Especial se restringem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Cechinel (2005) verifica em sua pesquisa como acontece o processo de tradução em LIBRAS do conteúdo científico ministrado pelo professor para classe regular do Ensino Superior e o grau de compreensão desse conteúdo por parte do aluno surdo. A pesquisa envolveu a inclusão de alunos com surdez no Ensino Superior; a função do intérprete e a mediação semiótica. A análise dos dados pautou-se na perspectiva histórico-cultural,

especialmente as contribuições de Vygostki sobre a importância de se pensar que o aluno surdo não possui apenas uma condição biológica de estar no mundo, mas essencialmente uma condição cultural.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos com perda auditiva neural, acompanhados por estagiários e intérprete, pertencentes a cursos distintos, alunos ingressantes no Ensino Superior e outros em período mais avançado do curso. Os cursos selecionados foram Administração de Empresas e Pedagogia. Contou, também, com o apoio do Núcleo Psicopedagógico de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Na análise dos dados destaca, entre outras observações que, a Língua Verbal e a LIBRAS demonstram canais eficientes na transmissão e na recepção da informação, mas, também, em muitos momentos, existe a não equivalência em LIBRAS para conceitos importantes.

Moreira e cols. (2006) apresentam uma discussão sobre a legislação existente e o acesso ao ensino superior do portador de necessidades especiais e sua formação. Apontam que há poucos trabalhos organizados nesse sentido e que o portador de necessidade especiais na universidade encontra lacunas em sua formação acadêmica, o que dificulta o acompanhamento; as exigências feitas a alunos ouvintes inseridos no ensino superior não são estendidas aos alunos com surdez. Finalizam a pesquisa pontuando aspectos positivos da legislação e negativos como a questão da acessibilidade e o apoio com material especializado quando necessário.

Santos (2006) relata que dados sobre alunos com deficiência no Ensino Superior são precários de acordo com a regularidade das informações e as discussões sobre Educação Especial concentram-se ainda na educação básica. A falta de dados de pessoas com deficiência suscita a urgência de pesquisas direcionadas à realidade desses sujeitos em âmbito nacional.

Valdez (2006) associado a um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal de Fortaleza realizou um estudo sobre pessoas com deficiência nas Universidades Brasileiras. Este estudo integrou-se à pesquisa *Integracíon de lãs personas com discapacidad em La Educaion Superior*, de iniciativa do Instituto Internacional para *La educacíon Superior em América Latina y Caribe* (IESALC/UNESCO).

O objetivo da pesquisa de Valdez (2006) foi elaborar um informe sobre a integração das pessoas com deficiência no Ensino Superior do Brasil e avaliar os Programas Nacionais destinados a esse contexto. O estudo de metodologia exploratória descritiva e de análise documental foi composto de questionários dirigidos às Instituições de Educação Superior,

Públicas e Privadas. Com relação à análise dos Programas Nacionais foram avaliados dados que demonstram que o Brasil apresenta condições favoráveis a inclusão social: o Programa Afro; Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena; Programa Universidade para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); Programa de Apoio do Ministério da Educação às Universidades Públicas com Centros Específicos em Educação Especial.

Com relação à experiência de Integração de pessoas com deficiência no Ensino Superior participaram da pesquisa 38 instituições. Destas, 14 apontaram ter adaptações nos vestibulares, como provas em BRAILLE, intérprete de LIBRAS, 9 afirmaram possuir setores específicos para pessoas com deficiência como núcleos especializados e de apoio. Entre as Universidades participantes 8 são Estaduais: possuem alunos com vários tipos de deficiência, oferecendo ações adaptativas inclusive no período dos vestibulares. Entre as 7 Instituições de Ensino Superior Privadas que participaram da pesquisa, 5 desenvolvem programas de apoio à pessoas com deficiência.

De forma geral, na avaliação de Valdes (2006), existe no Brasil uma ampla Legislação para pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior; diferentes iniciativas são oferecidas por Instituições de Ensino Superior como cotas de acesso, serviços e programas de apoio; contudo, não existem dados precisos e confiáveis do número de estudantes com deficiência que estudam no Ensino Superior; identifica barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que prejudicam práticas inclusivas.

Pellegrini (2006) realizou um estudo com o objetivo de mapear alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, mais especificamente, investigou o ingresso, o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Universidade de Santa Maria (UFSM), RS.. A pesquisa foi desenvolvida com metodologia de caráter qualitativa e como instrumento de coleta de dados foi utilizada entrevista semi-estruturada. Participaram desta pesquisa, coordenadores de cursos e alunos surdos.

Na análise e discussão dos dados Pellegrini (2006) aponta que a maioria dos coordenadores participantes respondeu não haver medidas que garantam a acessibilidade e a permanência de alunos com deficiência na Universidade, há falta de política institucional e infra-estrutura, mas que em alguns cursos a Universidade possui apoio pedagógico e recursos tecnológicos. Já, os alunos com deficiências afirmam que barreiras arquitetônicas prejudicam sua atuação e na interação com outros estudantes da Universidade.

Pellegrini (2006) finaliza apontando falta de infraestrutura adaptada na universidade que ofereça condições para que os alunos com deficiência usufruam de todos os ambientes da universidade. Ressalta, também, a falta de dados quantitativos e qualitativos sobre alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e a falta de informações sobre as demandas.

Ferreira (2007) apresenta uma revisão das propostas oferecidas por Universidades Brasileiras para a inserção de alunos com Necessidades Especiais no ensino universitário. Ressalta que os objetivos das atividades desenvolvidas auxiliam na inserção do portador de deficiência no mundo acadêmico para que consiga finalizar sua formação. Constata que algumas dessas ações são temporárias e outras são permanentes. Identifica que algumas Instituições tem apontado para resultados bem sucedidos e que estas práticas devem tornar-se mais frequentes, à medida que a legislação que rege a questão da inserção de alunos com necessidades especiais seja de fato implementada pelas instituições. Finaliza com a expectativa de que a produção científica correspondente seja incrementada.

Drezza (2007) apresenta uma pesquisa documental, bibliográfica e de relato de experiência sobre inclusão de pessoas com deficiência em uma Universidade de São Paulo, no período entre 2004 e 2006, com o objetivo de descrever e estudar a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Alunos deficientes e docentes foram os participantes da pesquisa. O referencial teórico-metodológico seguiu as coordenadas de Chizotti (2005) e Ludke (2001). As informações obtidas foram discutidas a partir da análise de conteúdo. No que diz respeito ao campo investigado Drezza (2007) relata que a Universidade atende a demanda do mercado e da sociedade. Destaca que em relação às pessoas com deficiência visual a Universidade oferece todos os recursos necessários para utilização no meio acadêmico. Para alunos com deficiência auditiva oferece intérprete para cada aluno. Para os deficientes físicos, cadeiras anatômicas. A Universidade estabelece parcerias para deficientes físicos com a Educação Física e Fisioterapia.

Sobre a síntese dos resultados apontados pelos participantes, Drezza (2007) destaca que em relação às palestras sobre deficiência e cursos oferecidos pela Instituição com o objetivo de diminuir o preconceito junto aos docentes, nem todos demonstram interesse em participar. Com relação aos deficientes físicos ressalta a importância de melhorias arquitetônicas para as condições de permanência destes estudantes na Universidade.

Dentre os trabalhos nacionais de revisão de literatura, a pesquisa de Marques e cols. (2008) teve por foco a revisão de literatura de pessoas com Necessidades Especiais. Os

autores realizaram um levantamento de 85 Dissertações e Teses produzidas no período de 2001 a 2003 em relação à Educação Especial. O tema inclusão social foi abordado em 20 trabalhos. O principal objetivo dos autores foi o de identificar as orientações teóricas utilizadas pelos pesquisadores. O modelo teórico mais frequente foi fenomenológico-hermenêutico, seguidos dos trabalhos de orientação empírico-analítica e crítico-dialética.

Marquezam (2008) faz uma análise dos termos da Constituição e Legislação educacional brasileira. Apresenta uma evolução histórica dos termos aluno excepcional, aluno necessitado, pessoa portadora de deficiência e pessoa portadora de necessidades especiais.

Rambo (2011) a partir de uma perspectiva histórico-cultural, com base no materialismo histórico dialético, apresenta um estudo sobre a inclusão de alunos no Ensino Superior, com o objetivo de conhecer as concepções dos alunos com deficiência, matriculados no Ensino Superior obre a inclusão escolar nesse grau de ensino. Para a coleta de dados utilizou um roteiro de entrevista semi-estuturada. Os dados foram analisados de forma qualitativa por meio da análise de conteúdo sugerida por Bardin (1987). Foram participantes da pesquisa oito estudantes que apresentavam deficiência física, visual e auditiva, matriculados em duas universidades do estado do Paraná.

Na análise e discussão os dados foram categorizados para representar a palavra inclusão entre os participantes: acessibilidade, igualdade, capacidade e interesse e inclusão social. Inclusão no Ensino Superior significa orgulho, realização de um sonho, convivência com outras pessoas, capacitar-se para o mercado de trabalho. Finaliza sua pesquisa retomando alguns dados que indicam a necessidade de repensar as práticas educacionais no Ensino Superior e reforçar as condições de acesso e permanência.

Félix (2008) apresenta um estudo sobre surdos e ouvintes em sala de aula inclusiva, destacando as interações sociais, as representações e construção de identidades.

Bisol; et al. (2012) realizou uma pesquisa de campo que contou com a participação de cinco estudantes surdos, matriculados em uma Universidade do Sul do Brasil. Nas entrevistas, questões relativas a dados demográficos, aspectos positivos e negativos da vida na Universidade, comparações entre o ensino médio e superior, mudanças recorrentes à entrada no Ensino Superior, e relações entre os colegas e professores. A análise dos dados foi feita a partir da metodologia qualitativa de conteúdo, apontando alguns desafios enfrentados pelos surdos no Ensino Superior. Entre esses, a questão da identidade surda, de ser surdo em ambiente majoritariamente ouvinte, a questão da diferença linguística e sensorial.

Relato de algumas pesquisas estrangeiras

Conforme relatório da UNESCO (2005) os Estados Unidos pode ser considerado pioneiro na integração das pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior, desde 1970 desenvolve políticas inclusivas para estudantes com deficiência. A década de 1990 se destaca por oferecer instruções específicas de como as instituições de Ensino Superior podem tornar-se mais inclusivas.

O relatório da UNESCO (2005) destaca, também, que as organizações do terceiro setor, ONG's ocupam um papel importante na discussão e na luta pelos direitos das pessoas com deficiência visando à interação das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas do Ensino Superior Americano, e busca desenvolver políticas e oferecer serviços de apoio de qualidade.

Várias universidades da Europa têm programas ou serviços de apoio aos estudantes com deficiência proporcionados pelo Programa *Unichance,* por iniciativa da *Horizon II* da União Européia. O *Unichance* visa garantir a igualdade de condições e a plena integração de alunos universitários com algum tipo de deficiência na vida acadêmica universitária. Nessa perspectiva, foi criado o *Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad (ADU)*, pertencente ao Instituto de *Integración en la Comunidad* da Universidade de Salamanca. Constitui-se em um serviço para estudantes com deficiência, comunidade universitária, pesquisadores, voluntários, famílias e pessoas interessadas na temática (UNESCO, 2005).

Hitchings e Retish (2000) apresentaram um estudo sobre como deve ser o desenvolvimento de carreira profissional de indivíduos com deficiência. As autoras defendem a ideia de que as pessoas com deficiência, atualmente, frequentam o ensino de nível superior com maior frequência devido às exigências do mercado para uma colocação profissional.

Luzzo e MacGregor (2001) desenvolveram estudos com universitários com alguma deficiência. Os dados mencionam as dificuldades no desenvolvimento de suas carreiras e na transição para o trabalho,

Alston e Hampton (2002) desenvolveram uma pesquisa com finalidade de avaliar pessoas com necessidades especiais e carreiras nas ciências e engenharias. Os dados mostraram que há pouco incentivo por parte dos pais para que o portador de necessidades especiais faça cursos nas áreas de ciências e engenharias e que há pouca compreensão por parte dos professores sobre as dificuldades dos educandos.

Weston e Koler (2002) apresentam em sua pesquisa os resultados da avaliação do conselho de uma escola do ensino médio com inclusão de alunos deficientes, a respeito de um

programa de desenvolvimento educacional com vistas a facilitar a inserção de pessoas deficientes no contexto social. Os resultados apontaram que os conselheiros avaliam esse tipo de estratégia como um passo importante para melhorar sua inserção em várias instituições da sociedade.

Noonam e cols.(2004) apresentam resultados de entrevista com dezessete mulheres com cargos proeminentes que possuem deficiências físicas e sensoriais que conseguiram realização e sucesso profissional. Os dados mostram que elas têm suporte social, são envolvidas com políticas públicas e utilizam estratégias de enfrentamento para se desenvolverem e se inserirem.

Harrington e Harrigan (2006) apresentaram uma revisão de pesquisas realizadas em 2005 sobre alunos com necessidades especiais. O primeiro relato apresentado pelos autores corresponde ao um trabalho de acompanhamento de alunos com e sem deficiência em relação aos níveis de escolaridade por eles alcançados. Os dados encontrados mostram que alunos com deficiência conseguiram chegar à pós-graduação do sistema educacional com um semestre a mais de diferença dos alunos que não apresentavam deficiência. O segundo relato apresentado pelos autores mostra que deficientes visuais estimulados desde o início da sua vida conseguiram se colocar mais rapidamente no mercado de trabalho e tinham profissões que lhes agradavam.

Mpofu e Harley (2006) realizaram uma revisão teórica e crítica sobre a incidência de preconceitos, estigma e opressão no contexto da deficiência e raça. Relatam que a incidência apresenta-se de forma mais intensa na população que apresenta alguma deficiência.

Tien (2007) em sua pesquisa avaliou 65 estudantes do ensino médio com deficiência auditiva que frequentavam classes regulares de ensino, com relação aos seus objetivos de carreira profissional. Os dados apontaram que os estudantes surdos consultados têm pouca consciência das estratégias necessárias para o exercício de uma profissão, demonstram não compreender o que é explicado sobre o mundo do trabalho e, portanto, podem não se envolver nas questões de carreira da mesma forma que alunos ouvintes.

Estrada-Hernándes e cols. (2008) desenvolveram uma pesquisa com 115 alunos do ensino médio com deficiência para avaliar o grau de deficiência e carreira que desejam desenvolver. Os dados apontaram que quanto menor for o grau da deficiência apresentada, melhor a perspectiva de carreira, possibilidade de um bom desempenho e situação econômica estável.

Capítulo 3.
Algumas influências filosóficas no pensamento moreniano

Muitas são as influências apontadas para a obra de Moreno e talvez não se possa falar em um único Moreno em termos epistemológicos, sendo necessário observar o conjunto de suas ideias e situá-las historicamente como propõe Fonseca (2008), subdividindo sua obra em fases, uma filosófica-espiritual, uma teatral, uma terceira sociométrica e a quarta clínica ou terapêutica.

Bustus (1979, p. 12) define a obra de Moreno em períodos de crises vitais. De sua crise teológica nasceu as *Palavras do Pai*, que logo se transformou no centro da filosofia. Da crise teatral nasceu o *Teatro da Espontaneidade*, que seria o antecedente do Psicodrama. "O desenvolvimento do método, do teste sociométrico corresponde ao período do 'furor métrico', a crise métrica, que concebeu a sociometria, que logo dá lugar às bases teóricas do psicodrama e psicoterapia de grupo, chegando assim a conter mais do que o seu nome declara".

Assim, a divisão da obra de Moreno em períodos até 1920, denominado Filosófico-Espiritual, marcado pela publicação de *Palavras do Pai*, (1920); o período Teatral, com a obra *O Teatro da Espontaneidade*, (1924), situado entre os anos de 1921-1924; o Sociológico e Grupal, marcado pelo lançamento de *Quem Sobreviverá?* (1934) compreende os anos entre 1925-1941, período da imigração para os Estados Unidos; e o último período, 1942-1974, que gerou a triologia, em português, *Psicodrama*, volumes I, II, e III, (1946, 1959 e 1969), conhecido como o período da organização e consolidação de sua produção. Moreno escreveu cerca de trezentos livros e artigo, muitos deles repetições. Uma bibliografia completa pode ser encontrada em Paul Hare (1986) *Bibliography of work of J. L. Moreno. Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry.* 39 (3); 95-128. (http://www.seniornet.org).

Encontra-se na literatura cronologias pormenorizadas que localizam, além do contexto histórico e cultural, os cenários da atuação do mundo da vida de Moreno e, especificamente as bases teóricas filosóficas e espirituais de Moreno, para a construção de sua obra. Seria necessária uma leitura detalhada e esmerada capacidade introspectiva para identificar estas raízes! Contudo, o objetivo deste capítulo, posto como um ensaio identifica algumas influências filosóficas correspondentes à primeira fase do pensamento de Moreno. No próximo capítulo, para uma melhor compreensão da Sociometria e do teste sociométrico,

identificar-se-à alguns aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da terceira fase da obra de Moreno.

Para as considerações a respeito desse capítulo, consultamos as seguintes obras de Moreno: *Quem Sobreviverá?* tanto na sua edição de 1992 quanto em edição de 2008, onde se encontra referências explícitas de algumas influências filosóficas e fundamentos do ponto de vista metodológico; *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama,* 1974; *Fundamentos do Psicodrama*, edição de 1983; o livro *Psicodrama* foi consultado no que tange ao seu I e III volumes, nas edições de 1997 e 2009 e, o livro *O teatro da Espontaneidade,* em sua recente tradução e edição de 2012.

A obra reconhecida do biógrafo de Moreno, René Marineau (1998), que apresenta os fundamentos do pensamento e grande extensão da construção intelectual do médico romeno-austríaco foi consultada, além de: Fonseca (1980, 2012), Domingues (2009); Sprague (1998), Almeida (1988); Dartigues (2005); Nudel (1992), entre outros.

Jacob Levy Moreno formou-se médico pela Universidade de Viena na qual Freud lecionava na época. Radicado em Viena desde seus 6 ou 7 anos de idade, ali cresceu e estudou. Nasceu em 1889, na Romênia, em Bucareste. Faleceu em 1974 em Beacon, Estados Unidos, aos 85 anos de idade. (MARINEAU, 1989).

Fonseca (2008) localiza várias leituras feitas por Moreno durante sua adolescência: a Bíblia, o Zohar, escritos de educadores como Jean Jaques Rosseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); John Dewey (1859-1952) e de filósofos como Immanuel Kant (1724-1804), Sören Kierkegaard (1813-1855), Edmund Husserl (1859-1938), Henri Bergson (1859-1941), entre outros. Contudo, diz Sprague (1998) o Judaísmo e o Marxismo constituíram-se como as forças motivacionais da juventude de Moreno.

Encontra-se na obra de Moreno (1992, p. 29) referências explícitas a duas influências filosóficas que nada escreveram, seguidores organizaram e registraram, a partir de suas memórias, as lições ensinadas. Foram pensadores e agentes sociais de mudança, ambos condenados à morte pelas sociedades de suas respectivas épocas, Jesus e Sócrates. “Tive dois professores, Jesus e Sócrates, Jesus, o santo improvisador e Sócrates, que de maneira curiosa é o que mais chega perto de ser chamado pioneiro do método psicodramático”.

Explorar a influência de Jesus, ou mesmo de Sócrates na obra de Moreno merece um trabalho à parte que não caberia no escopo deste estudo. Contudo, um aspecto da vida de Sócrates, registrado como elemento absorvido por Moreno pode ser lembrado: o sentido e a importância de se estabelecer diálogos, assumindo, por vezes, posturas dialéticas críticas, o

ato de se conhecer e de descobrir o que é bom para cada um como processo dialético e dialógico, de perguntas e respostas, de perplexidades e compreensões. Sócrates estudou ética e filosofia, disseminava o conhecimento em praças públicas e ágoras; compreendia a filosofia como um processo, uma tarefa para toda a vida, que se faz por meio de diálogos com os outros. Diz Moreno (1992, p.29) "Sócrates estava envolvido com pessoas reais, (...) de forma muito parecida com a dos psicodramatistas modernos".

Domingues (2009) apresenta uma análise das ligações entre os diálogos de Platão, a quem Moreno (1992) também se refere ao lado de Sócrates com alguma frequência, e o diálogo na visão de Hans-George Gadamer (1900-2002), aluno de Husserl e Heidegger, que nos anos 1960 escreveu sobre as relações dialógicas, o que oferece suporte para a compreensão da noção de conceitos, já que, segundo Domingues (2009) a ação de Moreno é dialógica e o "encontro" de Moreno é similar ao conceito de diálogo gadameriano.

Para Gadamer (2002) a experiência da individualidade se constitui na mediação pelo outro e que é nesta passagem que o diálogo se torna operante. O diálogo significa a demanda do saber nesta interação entre o outro e o próprio eu, ou seja, resgata a característica do discurso do diálogo, como queria Platão. Justifica esta reflexão a partir da análise das formas de diálogo que segundo ele, se apresentam na nossa vida e se encontram sob ameaça, cita o diálogo pedagógico, o diálogo de negociação, o diálogo terapêutico e o diálogo íntimo.

A inaptidão para o diálogo tem a ver com o esquema monológico do pensamento que delimita o espaço do diálogo; à impossibilidade de relação que se assemelha a uma impotência de escuta do outro e a uma rejeição do comum. Quanto a si, um diálogo é uma receptividade, como receptividade, acentua um compromisso e implicação com o outro (GADAMER, 2002).

Para Moreno (1959c, p 52) o conceito "encontro" aciona a reciprocidade, é perceber o outro no momento presente, desenvolve o sentido das relações interpessoais. Repousa no sentimento e conhecimento da situação real das outras pessoas, por isso fundamenta as relações interpessoais. O "aqui e agora" origina o *"*encontro" a partir do tempo presente, assim como as interações, o encontro essencial, no sentido de estar presente no mundo do outro, experienciá-lo, percebê-lo na relação de compreensão mútua e integral. A percepção que se tem do outro só é real, a partir do encontro. Acontece o encontro, quando se é verdadeiro na relação e, entregar-se ao momento de maneira verdadeira, é ser espontâneo, é deixar ser. Todos os conceitos mencionados caminham juntos, verso e reverso.

No capítulo que trata da Teoria das Realções Interpessoais, Moreno (2008, p. 83) afirma que "é perigoso para a ciência esquecer a origem das palavras, especialmente das palavras-chave de seu próprio vocabulário", que hoje há um "medo da linguagem" que se expressa na busca por uma expressão científica em "(...) fórmulas algébricas e símbolos lógicos menos tangíveis". Estas considerações são tecidas no âmbito da defesa do termo "encontro" (em alemão *begegnung* e em inglês *encounter*) como ideal para descrever o interpessoal como fato vivo. Uma vez que a palavra "encontro" significa mais do que uma vaga relação interpessoal, significa que "(...) dois ou mais atores encontram-se, não somente para se encararem mutuamente, mas para viver e experimentar um ao outro, como atores, cada um à sua maneira".

Continua Moreno (2008, p. 84) afirmando que quando duas pessoas verdadeiramente se encontram, o fazem com todas as suas forças e fraquezas e apenas parcialmente conscientes de seus objetivos, nesta situação se busca e se pesquisa as sutilizas dos encontros, sem a ânsia de traduzir tudo em números, para que diálogos se tornem operantes.

Moreno (2006, p. 38) afirma que sua teoria tenta atingir a utopia da filosofia de Platão e a mais profunda essência da vida mencionada pelo fundador do idealismo transcendental, Immanuel Kant (1724-1804) "(...) evocar o mais alto nível da existência, a mais profunda essência da vida, o *'Ding na sich'* (a coisa em si) kantiana da psique, (...) a realidade suplementar".

Rohden (1981) observa que Kant realizou uma revolução filosófica dentro da própria modernidade, questionou os critérios para assegurar a verdade científica. Uma de suas grandes contribuições foi oferecer uma nova descrição de como funciona a razão e de como o homem elabora aquilo que ele chama de realidade. Afirma que a evidência empírica não é um critério suficiente, que nossos sentidos não nos mostram *a coisa em si*, pois nossas percepções sobre o mundo são determinadas pelos modos humanos de perceber o mundo, os modos de conhecer definem o conhecimento. É preciso investigar as estruturas pelas quais o homem constrói seu próprio conhecimento.

O contexto histórico em que Moreno viveu seus primeiros 20 anos, compreendeu grandes mudanças paradigmáticas no campo das ciências humanas e podem ter influenciado sua concepção de vida e produção teórica.

No contexto do positivismo

Em meados século XIX, a vertente positivista garantia o embasamento teórico das ciências humanas e sob a luz do modelo das ciências naturais o homem era estudado. Nessa compreensão o homem e a sociedade podem ser explicados da mesma forma que os fenômenos da natureza, buscando atingir uma ordem fixa que os levaria ao progresso (AUDERY, 1994).

A visão positivista pode ser resumida como teoria científica, formulada como teoria axiomática em linguagem lógica, o logicismo, que estabelece distinção entre termos de observação e termos teóricos. Além disso, é marcada pela busca de uma visão neutra, pela preferência a fenômenos claramente observáveis e pela priorização de abordagens dedutivas de testes e de hipóteses.

Os fundamentos positivistas podem ser encontrados em escolas de Psicologia como no Behaviorismo e na Psicanálise, ambas buscam um conhecimento exato, objetivo e neutro, assim como nos objetos das ciências naturais. Concebem o ser humano determinado, segundo leis psicogenéticas e ambientais e, elaboram teorias generalistas.

O Behaviorismo tornou-se conhecido por enfatizar suas observações e experimentações baseando-se no comportamento dos animais e generalizar os resultados obtidos para o comportamento humano. Assim, o estudo do comportamento humano poderia ser observado e medido, também constituído segundo suas interações com o ambiente no qual estava inserido. Dessa maneira o comportamento humano é determinado pelos estímulos do ambiente externo com interações do sujeito.

Conforme Knobel (2004) a Psicologia Experimental de Skinner, fundamenta uma série de aplicações clínicas e na área da educação como uma resposta às dificuldades de aprendizagem e avaliação psicológica perpassando as frentes biologista-social, que centra seus estudos na etiologia e na classificação.

O século XIX constitui a era do progresso, marcada por avanços e reformas. Os avanços na medicina interferem diretamente no tratamento das deficiências. Freud, Charcot e Kraepelin impulsionam o estudo da doença mental, que se traduz em avanços quanto a sua compreensão, com descrição, classificação e identificação de formas clínicas associadas, com a diferenciação entre doença física e deficiência mental.

A Psicanálise também carrega a referência positivista, mesmo apresentando uma concepção que, em parte, contradiz com o modelo das ciências naturais, ao apresentar como objeto de estudo o inconsciente por Sigmund Freud (1856-1939), força atuante que

determinaria os fenômenos mentais e o comportamento humano nos processos de escolha, sentimentos e desejos, minimizando o papel e a força da consciência. Contudo, concebe no homem a existência de um aparelho psíquico dividido em estruturas, o id, ego e superego, fundamentado nas leis físico-químicas da época, que conforme Knobel (2004) mantém-se, assim, fiel aos fundamentos científicos naturalistas.

A instabilidade positivista

No final do século XIX, a estabilidade do positivismo passa a ser questionada, vista como progressivamente insatisfatória por pensadores e pesquisadores no quesito das explicações do existir humano dentro dos moldes das ciências naturais e dos pressupostos da exatidão, da objetividade e da neutralidade. Estes não poderiam explicar o ser humano subjetivo, com sentimentos e juízos principalmente por duas razões inter-relacionadas: a impossibilidade de o observador ser considerado neutro em termos de valores e o fato de que o quadro de referências do pesquisador era cada vez mais percebido como ativo e moldador da realidade pesquisada.

Pensadores como Wilhelm Dilthey (1833-1911), Max Weber (1864-1920) e Edmund Husserl (1859-1938), são importantes para a formação de outra maneira de perceber a ontologia e a epistemologia científica. Propõe uma visão de mundo e de sua compreenção em termos de evidência *(Verstehen*), em vez de explicar em busca de causalidades *(Erklären*). Nesta maneira de pensar, as manifestações exteriores da vida humana passam ser interpretadas em termos de experiência interna. Para isto seria necessário um novo método, uma vez que para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais os métodos originários das ciências naturais com suas grandes leis, generalizações e explicações causais seriam inapropriados.

O Materialismo Histórico

Entre as questões que se debatia na época, uma consistia na indagação sobre as formas do conhecimento do processo vital da realidade humana. O Materialismo Histórico propunha que se deveria partir de homens reais e atuantes, baseando-se na realidade objetiva, atento aos seus ecos ideológicos, e que na análise de cada fato ou fenômeno existiria uma articulação entre o indivíduo, o grupo social e a sociedade. Quem analisa é o indivíduo, no seu relacionar-se cotidiano com outros homens e com a natureza, mediada pela pertença deste indivíduo a classes sociais concretas, a tipos particulares de sociedades históricas. Assim, os significados

não seriam arbitrários e nem totalmente relativos, exatamente porque poderiam ser entendidos pelas determinações sociais que lhe fundamentam, ou seja, são relativos a um determinado sistema social.

O Materialismo Histórico partia da compreensão existencial que o homem se desenvolve ao mesmo tempo em que está envolvido nas suas práticas cotidianas e, esta compreensão é parte mesma da sua atitude práxica no mundo e envolve exatamente a produção de significados para o que faz.

Karl Marx (1818-1883) questionou o materialismo mecânico e abstrato da ciência natural, que excluía a história e seus processos na análise da realidade, bem como teóricos que acreditavam na concepção idealista, filosofia segundo a qual não é o mundo dos sentidos em constante mutação que constitui a realidade e sim essências incorpóreas ou ideias. Marx compreendia que cada fato ou fenômeno teria múltiplas causas, formando uma rede de relações intrínsecas de realidades subjetivas, que num dado momento existe e que por isso são históricas.

De acordo com a Dialética Marxista, método dialético proposto pelo materialismo histórico, a realidade ou o indivíduo, não podem ser dicotomizados, pois o concreto é a síntese de múltiplas inter-relações. Por isso, não existe linearidade, ou seja, causa e efeitos absolutos.

Conforme Sprague (2008) existe a possibilidade de identificar uma correspondência entre os pensamentos de Moreno e os de Marx, que estuda a existência e a sua história a partir do homem real, como uma prática da atividade sensorial e das condições econômicas e sociais em que vive, e não a partir das suas próprias ideias, que toma à realidade como objeto de contemplação. Para Marx a realidade deve ser vista a partir do mundo dos sentidos, em constante mutação, e não a partir das ideias ou ideais, de essências incorpóreas.

A concepção de ser humano de Moreno aproxima-se das ideias de Marx, em especial, da Dialética Marxista, na medida em que para Moreno existe uma dialética entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva. A realidade subjetiva é tomada como uma prática da atividade sensorial que é apreendida pelos próprios sentidos e não através de uma atividade contemplativa do pensamento, das ideias. A realidade e o indivíduo não podem ser dicotomizados e por isso não existe a linearidade causa e efeito absolutos, pois cada fato ou fenômeno possui múltiplas causas e formam uma cadeia de relações intrínsecas e de realidades subjetivas, que num dado momento existe e que por isso é histórica. Seu

entendimento do processo vital da realidade humana é construído a partir de homens reais e atuantes, assim como para Marx.

Segundo Sprague (2008) a Teoria dos Papéis moreniana parte de um conceito dialético ativo, condizente à Dialética Marxista, onde os papéis emergem das formas reais e tangíveis que o Eu adota, formando uma rede de relações subjetivas e inter-subjetivas, lastreadas pelo Encontro.

Moreno admirava Marx por sua preocupação social, mas criticava-o por haver esquecido o cidadão enquanto indivíduo. Moreno, diz Sprague (2008), também dirigia sua energia para questões sociais, mas sem esquecer-se de sua própria existência, que queria libertária, espontânea e criativa. Moreno, toma a subjetividade como fenômeno histórico, tal como Marx, a verdade intersubjetiva é encarada do ponto de vista da realidade do "aqui agora", ou seja, a partir do conhecimento vivencial do indivíduo, o qual inclui seu pensamento, sentimento e ação.

No IV Congresso Internacional de Psicodrama, em 1969, na Argentina, Moreno sintetiza as suas críticas à Marx, com o seguinte discurso:

> 'Nunca se procurou trabalhar de baixo para cima, Karl Marx foi um grande pensador, mas quis trabalhar com as grandes massas, esquecendo-se dos pequenos grupos, das pessoas, e esses pequenos grupos não tinham pais, não tinham mães, não tinham seu próprio Eu e permaneciam passivos, esperando Hitler, esperando Mussolini (...). Que aconteceu? Nada. Muito ruído, demasiado ruído (...). Seguramente, vocês dirão que já têm ouvido palavras; é certo, têm existido muitos homens sábios, mas a sabedoria não é suficiente, falta ação'. (BERMUDEZ, 1970, p. 58)

Nesse período, caracterizado de sentimentos de crise das ciências, do saber em geral e da filosofia, pensadores baseados na corrente fenomenológica existencial defendiam suas convicções no sentido de situar o homem no comando de sua vida, na forma de compreendê-lo em sua existência real, exaltando sua liberdade de escolha e responsabilidade pelo próprio destino.

Deste contexto destaca-se a filosofia fenomenológica como uma forma de conhecimento e como crítica às concepções positivistas vigentes. A própria temática geral do movimento existencialista que segue o método fenomenológico trazido por Husserl, contra a corrente positivista, partilha da ideia da existência concreta do homem, cuja condição imutável é a responsabilidade por ter de lidar com a própria existência.

Husserl

Conforme Netoj (2011) a origem da palavra fenomenologia se encontra no grego *logos*, que significa palavra, razão, teoria. Também, provém de *phainomenon,* aparência. Assim a palavra fenomenologia assume significados de "aparente" e de "aparecer". Ambos os termos contrastam com a existência dos fatos e o visível, aquilo que aparece ou se torna visível.

Neste sentido a palavra fenomenologia foi usada incialmente na filosofia de Platão e Aristóteles, adquirindo no decorrer do tempo um sentido cada vez mais subjetivo. Para Jean-Henri Lambert (1727-1777), a palavra fenomenologia assume o significado de *doutrina da aparência*. Posteriormente foi usada por Immanuel Kant (1724-1804) e, sobretudo, por Georg W. F. Hegel (1770-1831), "aquilo que aparece e carrega em si a absolutez da verdade, sendo distinto de sua semântica original como teoria da aparência"; e, ainda, num sentido diferente daquele que lhe deu Husserl. (NETOJ, 2011, p. 2).

Netoj (2011) identifica neste contexto de reflexões o filósofo e matemático alemão Edmund Husserl (1859-1938) que propôs o método filosófico fenomenológico, um novo método, uma nova forma filosófica de se chegar ao conhecimento do ser humano, às essências dos fenômenos. Husserl foi influenciado por Franz Bretano (1838-1917), teórico de sua época, principalmente, no que diz respeito ao conceito de intencionalidade.

Conforme Netoj (2011) Husserl elabora um método de depuração rigorosa, *Epoché*, de tudo o que não oferece garantia suficiente de uma intuição pura, sensível, intelectiva e universal, a *Evidência Apodítica*. Toma como objeto o fenômeno puro, a consciência intersubjetiva, acerca do qual não poderá haver nenhuma dúvida. Seu método de evidenciação é descritivo e analítico, explora a intuição na presença do objeto, buscando averiguar o que pode ser incluído como experiência transcendental.

O método fenomenológico de Husserl, diz Netoj (2011), consiste em fazer reduções das partes questionáveis e contraditórias. Desenvolve-se gradualmente, submetendo-se a várias *epochés*: redução do objeto à consciência; redução psicológica do objeto e redução transcendental do objeto. Através de reduções Husserl pretende atingir a consciência transcendental, chamada de consciência pura.

Assim, a fenomenologia de Husserl põe entre parênteses a realidade da natureza, do céu e da terra, dos homens e dos animais, do próprio "eu" e do "eu alheio", mas retém o sentido, o "eu puro" que pode apreender. A realidade é concebida como existente em si

mesma, independente da consciência. O mundo não é uma ilusão subjetiva, mas uma realidade natural, aspecto que coincide com o "objeto intencional" da fenomenologia.

Dartigues (2005) destaca algumas características básicas do método e atitude filosófica da fenomenologia de Husserl: O apriori, a avidência, intencionalidade e intersubjetividade.

O apriori*, epoché*, o proceder com ausência de pressupostos, o impulso da investigação a partir das coisas e dos problemas. A evidência, *evidência apodítica*, o fundamento tende a ser evidente por si mesmo, os fatos devem excluir as dúvidas de modo absoluto, imediato e esclarecedor do sentido da coisa.

A intencionalidade é um conceito central da fenomenologia de Husserl e o que permite uma fundamentação do conhecimento. "A tarefa efetiva da fenomenologia, será, pois, analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como aí se produz o sentido dos fenômenos, o sentido desse fenômeno global que se chama mundo" (DARTIGUES, 2005, p 26).

O objeto intencional difere do objeto real, existente em si mesmo, exterior à consciência, é a consciência intencional que estabelece sentido ao mundo. Nas palavras de Lyotard (2008, p.38):

> A intencionalidade é por si mesma uma resposta à questão: como pode haver um objeto-em-si para mim? (...) o sentido do mundo é assim decifrado como sentido que eu dou ao mundo, mas tal sentido é vivido como objectivo, descubrindo-o de outra forma não seria o sentido que o mundo tem para mim. (...) ora, é a própria intencionalidade que define esta filosofia. A análise intencional (daí deriva o seu nome) deve, então, esclarecer como é constituído o sentido do ser, *seinssin,* do objecto; porque a intencionalidade é um objectivo, mas é igualmente uma doação de sentido.

A intencionalidade, afirma Dartigues (2005, p.27) "não significa outra coisa senão essa característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa, de implicar, na sua qualidade de cogito, o seu *cogitatum* em si mesmo". A intencionalidade é compreendida não como uma qualidade subjetiva dependente de um objeto externo, por exemplo: quem ama, ama a alguém, mas como a designação do objeto enquanto consciente de significado, que dá origem à compreensão subjetiva da vivência, *Nóesis*. A vivência, objetivamente orientada, que Husserl chama de *Noema,* segundo Dartigues (2005) é o elemento intencional da vivência que encontra o sentido do objeto intencional, por isso, transcende a vivência e efetua-se na imanência.

A quarta característica do método de Husserl mencionada por Dartigues (2005) é a Intersubjetividade. O modo de garantir o caráter de existência de um objeto considerado como

significado é esclarecer que o seu conhecimento não é meramente subjetivo, mas intersubjetivo, o fenômeno em evidência é o objeto intencional constituído de intersubjetividade ou como domínio compartilhado e vivido simultaneamente por várias mentes.

Em síntese, Husserl propõe a fenomenologia como método filosófico e atitude especificamente filosófica, consolida a fenomenologia enquanto método a partir de exigências: ser apriori, independente da experiência, singular; não conter pressupostos orientados pelas coisas; e, ser evidente por si mesmo, possuir um caráter imediato. Busca chegar às essências dos fenômenos num retorno às coisas mesmas, aquilo que aparece na experiência imediata para a realidade do mundo vivido do próprio homem. Não basta um método baseado na causalidade para se compreender o homem, mas sim, um método dialético que considere uma relação entre as partes envolvidas.

Seguindo essa análise, a palavra fenomenologia recebe a partir de Husserl um significado particular: desvincula-se completamente da relação a qualquer objeto exterior à consciência, referindo-se ao puro objeto imanente enquanto aparece na consciência. O homem não é somente um ser da natureza regido por suas leis, mas se relaciona com essa natureza de uma determinada maneira, existe um sentido nessa relação, uma intencionalidade da consciência para um objeto. A consciência está sempre em atividade de conhecimento, sempre se dirigindo a algum objeto, sempre intencionando um objeto, por isso consciência é sempre consciência de alguma coisa que doa sentido ao objeto (HUSSERL (2006).

Segundo Lyotard (2008) o conceito de intencionalidade da consciência, originário de Bretano, serve de base para toda a escola fenomenológica posterior a Husserl, a partir da qual, como por exemplo, Heidegger, construirá sua especificidade.

Martin Heidegger

Segundo Dartigues (2005) Martin Heidegger (1889-1976) define a fenomenologia como a ciência que estuda os fenômenos; interpreta a palavra fenômeno a partir do grego *phinaistai*, que significa mostrar-se, ou mais especificamente, o que se revela, o que se mostra em si mesmo.

Discípulo de Husserl, Heidegger se encarrega de desenvolver, a partir da indissociação entre sujeito e objeto, a concepção de homem enquanto um ser que não se separa do seu mundo. Esclarece que “a constituição fundamental do existir humano a ser

considerada a partir de agora se chama *Da-sein* ou ser-no-mundo" (HEIDEGGER, 2008, p.33).

Considera o caminho de acesso à compreensão do homem não sob o modelo das ciências naturais, mas enquanto um ser-no-mundo, que se encontra numa rede de sentidos e possibilidades "(...) ser absorvido em relação ao que está presente, ser absorvido naquilo que me diz respeito no momento. Um dedicar-se àquilo que me diz respeito". (HEIDEGGER, 2008, p, 183). Concepção esta que será reconhecida pelos pensadores da filosofia existencial, afirma Dartigues (2005).

Da mesma forma que todo objeto é sempre um objeto para uma consciência, o objeto só tem sentido para um sujeito quando o sujeito entra em contato com o objeto. Não a separação entre sujeito e objeto, ambos são compreendidos a partir de uma relação indissociável, há sentido nas relações, assim como a indissociabilidade do homem com seu mundo (DARTIGUES, 2005).

Dartigues (2005), Brander (1997), Almeida (1999), entre outros, afirmam que Moreno compartilha destes pressupostos, contudo, apresenta uma postura filosófica fenomenológica-existencial, textualmente explícita e particularizada, é pertinente sobre esses aspectos, algumas reflexões.

Moreno e a fenomenologia

A ideia moreniana de que somos co-participantes do universo, responsáveis e livres quanto às nossas escolhas e ações, aproxima Moreno da Fenomenologia de Husserl e contraria o determinismo de defendido pela psicanálise, centrado na realidade metafísica, de que vivemos num contexto social a mercê do mesmo e sem poder de livre-arbítrio, alienados e carentes de nossas próprias forças, afetados pelo poder inconsciente do acúmulo, conservação ou estagnação da nossa energia vital (BRANDER, 1997). A este respeito vale lembrar a famosa citação da obra *Psicoterapia de grupo e Psicodrama,* (1974, p. 54) em que Moreno relata seu encontro com Freud em 1912.

> Dr. Freud tinha acabado sua análise de um sonho telepático. Quando os estudantes saíram, ele perguntou o que eu estava fazendo. Bom Dr. Freud, eu começo onde o senhor deixa as coisas. O senhor vê as pessoas no seu gabinete, eu vejo-as na rua e em casa delas, em seu ambiente natural. O senhor analisa o sonho das pessoas. Eu procuro dar-lhes coragem para que sonhem de novo. Ensino às pessoas como brincarem de Deus.

Almeida, (1999) discute os fundamentos filosóficos da teoria moreniana e aponta a fenomenologia de Husserl como subsídio, não só para a prática, mas também para a sua teoria: a premissa básica de *ser* e *fenômeno* não estar desvinculada, que cada um é sujeito e objeto em relação a outro e a ocorrência de uma comunicação entre consciências, chamada de intersubjetividade e ser aberto, o que implica estar em aberto, sem ter sido concluído, o que permite atravessar diferentes gerações e culturas.

Para trabalhar a partir do método filosófico fenomenológico é preciso fazer o exercício da redução, que implica colocar o seu mundo entre parênteses e ver o outro sem os seus a priori; adotar uma atitude ingênua, de não saber, para que o outro possa se mostrar como é; a arte da compreensão que é estar inteiro na relação com o outro, fenomenológico-existencial, intuição, intencionalidade e intersubjetividade, o que segundo Almeida (1988), Moreno partilha.

No entanto, observa Almeida (1988) embora Moreno tenha sido influenciado pelos pressupostos filosóficos fenomenológicos de Husserl e Heidegger, considerados como seus expoentes, este, considerado por Moreno mais ontológico e mesnos pragmático, pertencente ao existencialismo intelectual, que segue a fenomenologia de Husserl e de Scheller, mas de maneira distanciada daquela proposta por Kierkegaard, fizeram propostas metodológicas de como se deve proceder para conhecer a realidade.

Conforme Almeida (1988) Moreno teria afirmado que são todos filósofos expectadores, definiram as bases para uma filosofia da consciência e não para uma ciência da ação.

Almeida (1999) destaca que esta reflexão serve para apontar o caráter inovador e de ruptura com os teóricos que lhe influenciaram. Não existia antes de Moreno este esforço de no plano da ação, investigar a construção das percepções sobre o mundo. Outras influências filosóficas podem ser identificadas a partir do conceito de subjetividade no delineamento dado à teoria Moreno, questão esta a ser enunciada no capítulo referente à Sociometria.

A filosofia existencial

A filosofia existencial, ou a corrente filosófica que se fundamenta em pressupostos do existencialismo, "privilegia o concreto, o singular, o 'vivido' em relação ao nocional, aos conceitos, às generalidades vagas (...) vai impor a prioridade da existência sobre a essência (...)" (HOLMES, 1998, p.68).

O existir humano como constituição fundamental da condição humana, é a premissa a partir da qual o Existencialismo se propõe a refletir. Holmes (1998) situa as origens do Existencialismo em Sócrates (469-399 a.C.) que dirigiu o foco para a própria existência; e em Pascal (1623-1662), o homem, sua vida e sua morte. Aborda o existencialismo cristão de Sören Kierkegaard (1813-1855), Max Scheler (1874-1928), Karl Jaspers (1883-1969) entre outros, e Martin Buber (1878-1965) trazendo o judaísmo.

A essência dessa concepção era discutida nos ambientes intelectuais nos quais foi crescendo Moreno, enquanto estudante de medicina em Viena. Moreno apresenta especial admiração por Kierkegaard, consideração por filósofos seguidores da fenomenologia de Husserl, entre outros, Matin Buber (1878-1965), Max Scheler (1874-1928), e Henri Bergson (1859-1941).

Segundo Holmes, (1998) os pensadores que influenciaram Moreno, além de Husserl, originam-se da corrente fenomenológica existencial. Kierkegaard é considerado precursor do existencialismo cristão, Buber faria parte do existencialismo religioso Judaico. Apresenta-se, a seguir, a divisão feita por Moreno, segundo Huisman (2001) do existencialismo em três períodos: O protesto de Kierkegaard; O Existencialismo Heróico e sua superação, o Seinismo.

Sören Kierkegaard

Sören Kierkegaard (1813-1855) filósofo e teólogo Dinamarquês, considerado o precursor do existencialismo. Incorpora às suas reflexões filosóficas as condições da existência humana, enunciando problemas da relação existencial do ser humano com o mundo, como a angústia; consigo mesmo, como a dor e o prazer, o bem e o mal, o amor e o ódio; e a relação do ser humano com Deus para superação das dificuldades e do desespero, valorizando, sobretudo, a existência pessoal, rebelando-se contra qualquer forma de sistematização da existência.

Compreendia a existência humana por meio de três dimensões: a estética, a procura pelo prazer; a ética, a vivência da liberdade, a contradição entre o prazer e dever; e, por último, a dimensão religiosa, marcada pela fé. Defende a subjetividade e a singularidade, liberdade e responsabilidade individuais.

Conforme Valls (2000) Kierkegaard foi um crítico do hegelianismo do seu tempo, contestou a supremacia da razão como instrumento capaz de entender a verdade da subjetividade humana, a liberdade como razão de ser essencial de todo progresso. Questionou a ideia de Hegel suprimir a distinção entre Deus, o mundo e o indivíduo, a unidade num único

sistema, representado pelo "espírito absoluto", onde o racional é o real e onde o indivíduo e o seu extremo coincidem concretamente no universal. Um sistema fechado em que o homem é absorvido no absoluto das idéias, restando-lhes apenas delimitar um lugar dentro do Sistema.

Para Kierkegaard, nenhum sistema de pensamento, ou razões racionais consegue explicar a experiência ampla e única da vida individual, o amor, o sofrimento, angústia e desespero. Sublinha dessa forma, as diferenças que são características da subjetividade. É com este aspecto da filosofia de Kierkergaard, segundo Holmes (1998) que Moreno tende se identificar, tal como em Kierkergaard, o indivíduo, sua subjetividade, liberdade e singularidade, são princípios básicos.

Outro aspecto destacado por Holmes (1998) da admiração de Moreno por Kierkegaard foi suas ideias concernentes ao seu protesto contra a Igreja Cristã e contra a hipocrisia dos bispos que não admitiam serem eles mesmos pecadores, além de rebelar-se contra a filosofia de Hegel, a qual considerava muito intelectualista e racionalista, transcendendo a situação real.

Moreno conviveu por longo tempo com Kierkegaard e suas ideias são tomadas como uma das bases filosóficas do seu pensamento, em especial, afirma Holmes (1998), a análise existencial, embora tenha declarado que Kierkegaard não conseguiu consolidar a sua própria existência enquanto um fenômeno geral, prejudicando a sua vida particular, por não ter realizado sua existência, ficando apenas no mundo do conhecimento, por não ter posto em ação suas ideias de se tornar ele mesmo um profeta e, portanto o chamou de "psicodramatista frustado". Para Moreno, Kierkegaard sabia o que deveria fazer para ser feliz, mas não o fez. Elogia o Existencialismo Heróico, pois considera que os Existencialistas que compreenderam esse período souberam aliar conhecimento à existência. Nas palavras de Moreno (1974, p. 57):

> Kierkegaard foi, essencialmente, o que se pode chamar hoje de um 'psicodramatista frustado' que era incapaz de levar as situações essenciais de sua vida a um final feliz. Kierkegaard nunca se tornou na vida o profeta dinâmico e ativo de sua fantasia, mas deixou para a geração seguinte um legado a ser seguido. (...) Se removermos a roupagem religiosa e a ênfase nas Escrituras, Kierkegaard poderia ser considerado um psicodramatista mais do que um existencialista.

Max Scheler

Em torno dos anos de 1910, a partir de seu contato com discípulos e com a fenomenologia de Husserl, Max Scheler (1874-1928) dedicou-se ao estudo da essência das atitudes mentais e a relação que mantém com seus objetos, a analisar a experiência emotiva

propondo uma ética material dos valores. Segundo a sua compreensão, o espírito é o único ser incapaz de ser objeto, porque ele abarca a totalidade do homem.

Para Scheler, como observa Nudel (1992), o homem esta em processo contínuo de conhecimento, pode relacionar-se com os outros tratando-os como objetos, mas pode, também, transcender o ato de conhecer e reconhecer no outro, algo além do dado fenomênico corporal, o outro enquanto outro. Além de reconhecer o valor do outro como uma realidade metafísica, o homem pode, também, ao relacionar-se com os outros, vivenciar algo juntos, alegrar-se ou entristecer-se com o outro, porque pressupõe tanto o conhecimento do outro como o seu reconhecimento metafísico. Essa vivência junto, diz Nudel (1992) é o que Scheler chamou de simpatia.

Costa (1996, p. 23) afirma que por acreditar que a simpatia faz parte da vivência humana e constitui um mesmo ato emocional compartilhado por dois sujeitos, Scheler dedicará ao tema uma obra intitulada, *Wesen und Formen der Sympathie* (1923), *Essência e Formas da Simpatia*, na qual descreve o fenômeno da simpatia, por meio de uma análise rigorosa do fenômeno, distinguindo-o de tudo aquilo que não pode ser considerado simpatia para chegar à essência desse fenômeno tal como ela se apresenta à consciência.

Conforme Nudel (1992) e Costa (1996) Moreno se identificará com os estudos de Scheler, sobretudo com as ideias sobre a Simpatia, com a plenitude do encontro, já que esta seria uma capacidade exclusivamente humana, a partir da preposição de que somente se dois indivíduos puderem estabelecer entre si relações, é possível fundamentar o fenômeno da simpatia em bases filosóficas.

Moreno se identificará também com as ideias de Martin Buber, centradas na teoria do Eu e Tu, porém, segundo Fonseca Filho (2012), não sem polêmicas!

Martin Buber

Martin Buber (1878-1965), filósofo de origem Judaica e Hassídica, radicado em Viena, trabalhou na Revista *Daimon* entre 1918 e 1920, assim como Moreno.

Fonseca Filho, (1980) identifica correspondência de aspectos do pensamento de Buber e de Moreno. Ambos percebiam o homem como um ser cósmico, unido a Deus pela criação, não acreditavam na possibilidade do homem viver sozinho, na medida em que o Eu só existe a partir do outro, nas relações “eu-tu” ou “eu-isso”. Outros conceitos identificados por Fonseca Filho (1980) que perpassam os dois pensadores são: o encontro “eu-tu”, o momento, o instante vivido no “aqui-agora”, e a relação *télica*.

Fonseca Filho (1980) apresenta um esquema de Matriz de Identidade tendo como embasamento as teorias de Moreno e Buber: Inicia sua apresentação com o conceito de *"*Indiferenciação": o Eu-filho se confunde com o Tu-mãe e com o mundo circundante. Corresponde à fase da gestação, nascimento da criança e sua relação estreita com a mãe, até por condições biológicas, amamentação, envolvidos num mesmo ato. Fase em que a criança não sobrevive por si só. "Para o Eu-mãe existe um desvinculamento do Tu-filho, (...) mas para a criança o mesmo não acontece, a distinção de si mesma ainda não surgiu" (FONSECA FILHO, 1980, p. 84).

Na segunda fase intitulada "Simbiose" a criança ainda apresenta forte ligação com mãe, com possibilidades futuras de aquisição de sua identidade como pessoa. Na fase seguinte o processo de "Reconhecimento do Eu", de si mesma, ou a fase do espelho, de descoberta de sua própria identidade, início da tomada de consciência de seu corpo no mundo separado da mãe, das pessoas, dos objetos, passando a identificar sensações corporais. Na quarta fase, ainda fazendo parte do mesmo processo de Reconhecimento do Eu, ocorre o "Reconhecimento do Tu", o processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo. A criança descobre que o outro sente e reage em relação às suas iniciativas. Fonseca Filho (1980) destaca que este processo de aprendizagem do outro é importante para o estabelecimento de relações satisfatórias no futuro.

Denomina "Relações em corredor" a fase em que a criança adquire capacidade discriminatória entre a fantasia e a realidade, entre o que "Sou Eu" e o que é o resto do mundo. "A criança vai relacionando-se com os 'Tus' de sua vida. Há um Tu de cada vez, pela frente. Executa relacionamentos em corredor" (FONSECA FILHO, 1980, p. 89).

Na sexta fase, a "Pré-inversão", a criança passa por um processo de treinamento, utiliza-se de jogos de faz-de-conta para o seu desenvolvimento. Denomina de "Triangulação" a fase da percepção de uma terceira pessoa, um Ele existente entre a criança e o seu Tu, a mãe; nesta fase, o relacionamento passa de bi-pessoal para triádico. É na oitava fase intitulada "Circulação" que pode ocorrer a socialização da criança, representa a entrada do indivíduo na vivência sociométrica dos grupos. Após os reconhecimentos o Eu, o Tu, o Ele, Eles e o Nós, a criança apresenta condições de captar-se a si mesma e ao outro, caracterizando a nona fase. Por último o "Encontro", momento especial, é a situação ideal de plena capacidade de colocar-se no lugar do outro, ou a inversão de papéis.

> O encontro acontece ex-abrupto e de forma tão intensa que a espontaneidade-criatividade presente é liberada no ato de entrega mútua (princípio de entregar). É um momento 'louco' que representa um momento de 'saúde' da relação. Ganha a conotação de um organismo vital, expressa a explosão de 'centelhas divinas' na fração de tempo em que acontece a perda da identidade, pessoal, temporal e espacial. As pessoas envolvidas funden-se na 're-união' cósmica. O Encontro é a reconexão com o cósmos através dos elementos cósmicos (latentes) que todos trazem dentro de si. É voltar às origens. FONSECA FILHO, (1980, p.97)

Segundo Nudel (1992) Moreno reconhece como fundamental para a sua teoria a relação dialógica do Encontro proposta por Martin Buber, mas, ao mesmo tempo teria afirmado que Buber se inspirou em sua Filosofia do Encontro quando propõe a relação dialógica Eu-Tu, relação horizontal, ativa e direta, baseada no inter-relacionamento dinâmico. Segundo Nudel (1992) é desta perspectiva filosófica o desenvolvimento da Sociometria.

Moreno dirige à Buber a mesma crítica feita a outros filósofos existencialistas que admirava, Buber permaneceu fechado no mundo dos livros e distante da experiência concreta, portanto distante do Encontro, não viveu na prática o que propôs na teoria.

Chama atenção, uma advertência de Fonseca (2012) sobre a real autoria de Buber sobre a teoria do Encontro. Em artigo intitulado *Raízes do encontro na psicoterapia: a influência de J. L. Moreno na filosofia dialógica de Martin Buber,* publicado na Revista Brasileira de Psicodrama, Fonseca conta que:

> Na década de 1970 defendi uma tese de doutorado que versava sobre as correlações filosóficas entre Martin Buber e J. L. Moreno. As conclusões apontavam para o fato de que ambos foram influenciados pelo Hassidismo e pela Cabala, apesar da maioria dos autores darem a Buber o pioneirismo de *Encontro*. Ao ler o texto de Robert Waldi, o leitor poderá calcular o impacto que suas revelações me causaram. Ele não somente afirma que Moreno escreveu antes de Buber sobre o conceito de *Encontro* (...) 1914, como defende que o último foi diretamente influenciado pelo estilo e pela linguagem de Moreno em seu livro *Eu-Tu* (1923). Em uma troca de correspondência, Waldi contou-me que quando Moreno emigrou para os Estados Unidos, em 1925, deixou uma caixa para que seu irmão mais novo a leva-se, posteriormente para lá. William levou, mas Moreno jamais a resgatou. Em 2006, muito tempo depois da morte dos dois, a caixa finalmente foi aberta. Entre outros papéis, encontrava-se a cópia de uma carta de Moreno a Buber, datada de 1919, atestando que enviava a Revista Daimon, nº4. Segundo Waldi, exatamente este nº contém um artigo de Moreno que Buber teria utilizado 'quase palavra por palavra' para escrever trechos sobre o *Encontro*, alguns anos depois. Esses dados desconstroem algumas verdades sobre a correlação entre o pensamento de Moreno e Buber, abrem novas indagações sobre os conceitos filosóficos dos dois, e dão destaque ao pioneirismo do criador do Psicodrama.

Na Conclusão do seu artigo Fonseca (1912) escreve "Ao falar sobre relacionamento *Eu-Tu* e sobre *Encontro vivo* (...) a sugestão é não mencionar Buber. Deverá, sim, citar Moreno".

Henry Bergson

A influência filosófica de Henry Bergson (1859-1941) na teoria moreniana é apontada por estudiosos, que teria contribuíu, sobretudo, com a noção de Espontaneidade. Acreditava, em sua concepção do ser humano, na liberdade e na ideia de que, o que existe mostra-se (PENNA, 2006).

Bergson foi citado por Moreno, (1983, p 85) a respeito do conceito de Espontaneidade:

> A Henry Bergson (...) coube à honra de introduzir na filosofia o princípio da espontaneidade (...), numa época em que os mais destacados cientistas sustentavam (...) que tal coisa não existia na ciência objetiva. Mas os seus *données immediates,* seus *élan vital* e sua *durée,* eram metáforas da experiência que impregnariam toda a sua obra, a espontaneidade, mas que ele tentou em vão definir.

Naffah (1997) analisa esta afirmação, esclarece que o conceito "espontaneidade" em Bergson difere do sentido dado por Moreno, não contém o "momento" e que, portanto, não corresponde à concepção da espontaneidade, proposta por Moreno, necessita de um *locus nascendi* para surgir.

Almeida, (1999, p. 55) também comentam essa passagem. O "momento" de Moreno vai além da proposta de Bergson, estabelece um *locus nascendi* à espontaneidade, o "momento", o tempo vivido é diferente do tempo cronológico, assim como para Bergson. No entanto, ao fluxo contínuo de Bergson, à duração, *durée,* Moreno acrescenta um *curto circuito*, "O momento seria aquele instante que permite que a espontaneidade apareça e possibilite transformações, que seriam os casos do Momento do Encontro e Momento da Criação, situações em que o ser humano se realiza, afirmando o que é essencial no seu modo de ser".

Moreno (1997, p. 58) afirma "(...) em especial na esfera humana é impossível entender o presente social se não tentarmos muda-lo". Moreno se referia ao comportamento de Bergson como filósofo expectador, contrapunha a este, a figura do filósofo-ator: "o filósofo percebe a superfície a que confere uma expressão aforística, ator terapêutico das grandes religiões, em seus períodos vitais, penetrou na própria essência, por meio da ação e da realização".

O Existencialismo Heróico

Moreno chama de Existencialismo Heróico a geração, seus próprios contemporâneos, que viveram suas teorias no "aqui" e no "agora". O Existencialismo Heróico se define na

ação, na sinceridade de propósitos e na autenticidade de uma vida pessoal correspondente à verdade subjetiva.

Os Existencialistas Heróicos são assim nomeados por associar conhecimento e existência. Moreno (1983) argumenta que o conhecimento somente tem sentido quando aliado à existência e, viver sob essa filosofia era viver o "Seinismo". Escolhe como representante do Existencialismo Heróico o grupo do Seinismo, adeptos a "ciência do ser", que expressava de forma plena a filosofia existencial e fenomenológica, a ideia do "ser" adotada e vivida, sem o reconhecimento de limites, a cada instante da existência.

Moreno (1983) considera o Seinismo como o berço de uma das formas mais heróicas do existencialismo, cujas origens estariam no Hassidismo, seita religiosa judaica, originária da Cabala, teologia e cosmologia nativas do Judaísmo.

Conforme Fonseca Filho (1980, p.92) o Hassidismo, no seu conceito cósmico-místico parece ter influenciado Moreno na des-elitização da prática religiosa, na desmistificação da relação do homem com Deus e na construção da sua percepção de homem. Lembra as palavras de Moreno na Introdução ao Psicodrama: "Deus é espontaneidade, Eu sou Deus". O Deus de Moreno não é um Deus-Tu, um Deus-Ele, é um Deus igual a ele próprio; presente nele e por isso em relação direta, não hierárquica, inseparável, transcendente e espontâneo.

Dessa forma segundo Fonseca Filho (1980, p. 55), o Hassidismo pode ser considerado a religião de base das ideias de Moreno a partir da qual, juntamente com outros teóricos, criará o Seinismo. O Hassidismo fundamenta-se na crença da existência de um Deus Cósmico, presente em cada pessoa enquanto centelhas divinas, de "latências cósmicas à espera de libertação"**.** Entende o ser humano como centro da criação e o mundo como dependente de suas ações, o contato com a natureza e a alegria para a purificação da alma, o corpo como um santuário e o pecado como ignorância, o fim da dualidade bem versus mal; certo versus errado; profano versus sagrado e a des-elitização da prática religiosa.

Surgido antes da Segunda Guerra Mundial, também em Viena, o Seinismo defendia o pensamento segundo o qual Ser e Saber são inseparáveis; Ser é uma pré-condição de Saber, a partir do Saber nunca se poderia alcançar o Ser.

A palavra Religião, do latim, *religare*, Re-ligar à humanidade à real condição humana de ser-com-os outros e Seinismo, *Sein* é igual a ser, a ciência do ser, que valoriza o momento como um fluxo natural e espontâneo da existência, propõe aliar conhecimento e existência.

No livro *Fundamentos do Psicodrama* (1983 p. 226) Moreno explica que:

> (...) a ideia do Ser 'Ente' é tudo aquilo que é. Tudo o que existe é existente, logo tudo o que é, é Ente, foi realmente vivida e incorporada por alguns indivíduos históricos. Ser, não tem fronteiras (...). Estende-se pelo espaço e pelo tempo, porém centraliza-se 'nesta' pessoa, 'neste' momento e 'neste' lugar. São inseparáveis ser e conhecer. Ser é auto-suficiente; não exige conhecimentos, mas o inverso é um absurdo. Ser é uma premissa para conhecer. Partindo do saber talvez jamais atinjamos o ser.

Nesta citação, Moreno enfatiza um princípio básico do Seinismo: a "inclusão total do ser, buscando manter ininterrupto o fluxo da espontaneidade da existência". Almeida, (1999, p.24) apresenta resumidamente os seis princípios teóricos norteadores dos Seinistas:

> 1º- o da significação indivisa do Ser e esforço constante de manter, momento a momento, ininterruptamente, o fluxo natural e espontâneo da existência. 2º- o da bem-aventurada bondade de todas as coisas existentes. 3º- o do instante, não como função do passado ou do futuro, mas como categoria em si. 4º- a ideia de situação e dos desafios que ela implica. 5º- as ideias de espontaneidade e criatividade, como processo universal de conduta, contra os clichês e as normas de cultura já superadas. 6º- a urgência de viver imediatamente a realidade desses princípios.

Cukier (2002, p. 267) comenta que o princípio deste grupo era a 'inclusão total' do ser, e o esforço constante para manter de momento a momento, ininterrupto, o fluxo natural e espontâneo da existência, nenhum momento poderia ser vivido sem cuidado, pois cada um deles pertence ao ser. Seu segundo princípio foi a bondade, aspecto naturalmente abençoado de todas as coisas existentes. "Havia a ideia do 'momento' (...), não como função do passado, nem do futuro, mas como uma categoria em si; a ideia da 'situação' (...) e os desafios dela decorrentes;" as ideias de espontaneidade e de criatividade, enquanto processos universais de conduta, contrapondo-se aos clichês das conservas éticas e culturais; e acima de tudo, a ideia de urgência, a urgência de sua experiência imediata. Estes princípios consistiam em manter o fluxo natural e espontâneo da existência sem ater-se ao passado ou ao futuro, vivendo sempre a situação do momento presente, o instante, a espontaneidade e a criatividade**.** O contexto indica, segundo o autor, que é destes princípios que decorrem os principais conceitos teóricos delineados por Moreno na Teoria da Espontaneidade.

Segundo Cukier, (2002, p.267) a ciência do ser, "ultrapassou a filosofia e fenomenologia do ser; a ideia de ser 'Ente' foi realmente vivida e incorporada por alguns indivíduos históricos. Ser não tem fronteiras; não há limites de nascimento e de morte, estes são incluídos", assim como, a ideia de que os homens são centelhas divinas, pode ter contribuído na importância dada ao ser humano de ser capaz de criar e de criadores de sua própria história. Essa capacidade de criar, diz Moreno (1997), pode amenizar o sofrimento de indivíduos em busca de uma maneira mais adaptativa de viver, na medida em que permite

lidar de diferentes maneiras com situações difíceis e com estereótipos produzidos na sociedade.

Moreno (1983) reconhece como dito acima, como verdadeiros representantes do Existencialismo Heróico o grupo que estava inserido no contexto histórico e social, surgido no período de 1900 a 1920, em Viena, e que praticava o Seinismo. Dentre este grupo, Moreno destaca os existencialistas, John Kellmer e Albert Schweizer, que abandonaram suas carreiras como filósofos e escritores para se dedicarem à vida, partiram para uma experiência vivencial do mundo com as pessoas.

A trajetória de Albert Schweizer que foi viver nas selvas sul-americanas, na crença de reformar a civilização, foi enaltecida por Moreno. John Kellmer, o expoente, era o mais velho do grupo, o tutor, repassava os ensinamentos aos mais jovens. Foi amigo de Moreno que o chamava de *Chaim*.

John Kellmer, com o intuito de experimentar uma nova forma de viver, queria viver a vida sem prescrições, desistiu de sua carreira universitária, de filósofo e escritor, "tornou-se um simples trabalhador rural, morando com simples camponeses, trabalhadores braçais. Rompeu por completo o contato com todos os seus amigos e livros e jamais voltou a escrever (...). Isso durou até o final de sua vida" (CUKIER, 2002, p.267).

Outros integrantes do grupo foram considerados grandes pensadores existencialistas, observa Moreno (1983), como Leon Tolstói (1828-1910), Charles Péguy (1873-1914), Oto Weininger (1880-1903), contudo, suas escolhas estavam ainda num plano ético e não existencial, não conseguiram concretizar os ideais do Seinismo. Do seu ponto de vista, os existencialistas heróicos não conseguiram consolidar sua própria existência e morreram prisioneiros dos seus ideais, a exemplo de Kierkegaard.

Apesar de ter tido ascendência em pensadores fenomenológicos e existencialistas, de adotado as bases e fundamentos filosóficos da fenomenologia existencial, Moreno (2008) criou uma teoria original e própria, que contem uma independência de conceitos e práticas.

Moreno no contexto do Seinismo

Moreno praticou uma filosofia existencial, presente nas relações que estabelecia, se envolvia e criava algo sobre esse envolvimento. Mostrava-se uma pessoa inconformada às exigências sociais e aos conceitos e valores vigentes no meio científico. Foi às ruas conviver com os outros, frequentava parques, proporcionando encontro, o espaço para o resgate da

espontaneidade e criatividade, no aqui e agora. Moreno transformou os ensinamentos da filosofia existencial em ação e buscou um sentido para a existência (NUDEL, 1994).

Descobrir a espontaneidade e a criatividade com as crianças. Segundo Marineau (1989), entre 1908 e 1911, Moreno costumava passear nos jardins de Viena e nos encontros casuais com crianças encenava contos infantis. A satisfação demonstrada por pais e professores, o teria levado a criar um teatro para crianças, que também fora fechado no início da Primeira Guerra. "'Deixar o reino das crianças e passar-me para o mundo (...) sempre conservando a visão que o trabalho com as crianças tinham me dado (...). As crianças eram meus modelos (...) o modelo de espontaneidade e da criatividade (...)'" (MARINEAU, 1989, p. 52).

Acolher refugiados na Casa do Encontro, pensar numa organização na rotina dos refugiados acampados. Marineau (1989) lembra que no período pré-guerra, Moreno e Kellmer organizaram uma comunidade com o objetivo de abrigar refugiados e imigrantes de várias nacionalidades, ajudando-os nos trâmites de regulamentação de documentos e empregos. Baseada nos princípios de ajudar o próximo e viver no anonimato, a comunidade ficou conhecida como Casa do Encontro ou Religião do Encontro. A Casa foi fechada no começo da Primeira Guerra Mundial, 1914. "Todas as noites havia discussão sobre problemas práticos encontrados dentro e fora da casa, cantava-se (...) brincadeiras. A representação do grupo espalhou-se rapidamente, a cada dia mais gente vinha se juntar à comunidade" (MARINEAU, 1989, p. 40-41).

Conscientizar prostitutas de seus valores humanos. O preconceito, a vulnerabilidade de um dos grupos sociais mais desfavorecidos da Viena da época sensibilizou Moreno, que segundo Marineau (1989), na companhia de um médico especialista em doenças venéreas e de um editor de jornal Vienense, se propuseram a conscientizar prostitutas de seus valores humanos, auxiliá-las a melhorar suas condições de vida e a se organizarem em busca de direitos sociais para que fossem respeitadas.

Marineau (1989) conta que Moreno teria chegado à Áustria, juntamente com sua família, como refugiado, fato que possivelmente explica não possuir nacionalidade Austríaca. Em razão da indefinição de sua nacionalidade, não fora convocado para a guerra. Mesmo assim, aproximadamente entre 1915 e 1918, ainda como estudante e, depois recém-formado em medicina, trabalhou em dois campos de refugiados, um na Áustria e outro na Hungria.

Durante a Primeira Guerra Mundial milhares de pessoas deixaram suas casas e foram reinstaladas, temporariamente, em alojamentos, que acomodavam até uma centena de pessoas.

Assim aconteceu no campo da Áustria, Mittendorf, que recebia refugiados do Tirol do Sul por causa da invasão de seu território pelos italianos. O cenário era caótico, estavam acampados entre estranhos uns dos outros. Não havia nenhum tipo de organização desses grupos sociais.

Moreno fora designado para trabalhar neste campo, no hospital infantil, e pode acompanhar a rotina dos refugiados e as interações entre as cabanas. Fez amizade com o administrador do campo, que lá estava desde sua abertura em 1914, Ferruccio Bannizone, psicólogo clínico italiano. Observações e discussões sobre os problemas no campo foram feitas por Moreno, boa parte delas na companhia de Bannizone: as condições de vida das pessoas nas barracas; as interações entre as barracas, análises do modo com estavam alocados e o quanto não havia se pensado, ainda, em organizá-los conforme crenças e afinidades, para viverem minimamente melhor naquele momento de suas vidas**,** juntos aprofundaram essas análises sociais, que foram precursoras da sociometria.

Moreno percebeu que para aliviar a dor e a miséria no convívio entre os refugiados poderia considerar, na formação dos agrupamentos, as preferências e afinidades das pessoas, religiosas, políticas, estilo de vida e posição social.

Segundo Marineau (1989) em torno dos anos de 1916, Moreno teria feito essas sugestões às autoridades do campo e, até ao ministro do interior, chamando atenção que nenhum esforço teria sido feito nesse sentido! Esta experiência foi especial na vida de Moreno, conforme Marineau (1989). A experiência de Mittendorf para um jovem médico, o confronto com a miséria e o sofrimento diários, foi o fundamento para o trabalho de Moreno que haveria de começar em 1930 nos Estados Unidos, para a criação formal da ciência da sociometria, observar grandes grupos e problemas sociais.

No campo de *Znolnok*, que recebia refugiados da Transilvânia, território pertencente ao império Austro-Húngaro, sitiado pela Romênia e do qual viria a fazer parte, trabalhou na medicina, especificamente, cuidando dos soldados convalescentes, até o fim da guerra.

Nos anos 1917, além de editor da Revista *Daimon*, Moreno escreve as suas primeiras experiências e principais ideias. A Revista circulava pelos meios intelectuais de Viena, tendo como colaboradores: Franz Kafka, Martin Buber, Max Scheller, Francis James, Jacob Wasserman, Arthur Schmitzler, Franz Werfel e outros ligados à filosofia existencial. A publicação se mantém até 1920. Publica, também, neste período *Testamento do Pai*, que mais tarde foi publicado como *Palavras do Pai* e *Convite ao Encontro*.

Neste período Moreno produz tanto intelectualmente quanto se mostra um ator social, atua com os outros e para o mundo e qualquer tentativa de enquadrar a concepção do

pensamento moreniano numa única corrente filosófica, será sempre uma questão controvertida, podendo-se integrar à sua filosofia, diferentes modelos filosóficos, que podem ir do Existencialismo de Kierkegaard ao Materialismo Histórico de Marx, cuidando-se para não ferir ou desvirtuar os supostos existenciais básicos de sua teoria.

Marineau (1980) lembra que muitos de seus escritos, não foram assinados por nome próprio, pois, Moreno era adepto do anonimato, uma idealização que nascera na juventude, com desejo de doar suas invenções à humanidade, de modo que todos compartilhassem da criação. Entretanto, dadas às circunstâncias do capitalismo materialista, tivera que assumir a paternidade de suas criações, se ele não o fizesse, alguém o faria em seu nome.

Estes foram alguns aspectos da fase denominada "filosófica espititual" de Moreno que conferiram sentido à sua existência, sentido no que acreditava, no indivíduo como parte integrante do universo e como síntese de uma integração de todos os elementos presentes na natureza, em suas relações com o mundo, e com as pessoas.

Moreno diferencia-se dos filósofos que o influenciaram, embora tenham contribuído para alicerçar alguns conceitos que estruturam suas teorias, do mesmo modo será nos anos de 1930, fase adulta, como identifica Bermudes (1980), será inovador ao criar uma teoria que engendra novos conceitos, métodos e técnicas. Ao criar e desenvolver as bases de sua teoria Sociométrica, apresenta, utilizando-se de sua liberdade, espontaneidade e criatividade, seu estilo pessoal de pensamento.

As afirmações acima caracterizam a essência de seu fazer pesquisa e se dirigem como esclarecimentos aos pensadores ligados ao interpretativismo, ao interacionismo simbólico e à Escola de Chicago que acreditavam que fazer ciência era trabalhar com números e provas matemáticas.

Moreno (2008, p. 93-94) nos anos de 1930 já começava a questionar a ciência da época e a propor novas bases para a pesquisa, se referindo a uma ciência da ação: "Como se inicia um experimento social? Ele não começa com organismos e comportamentos; essa é uma visão de observadores e espectadores. Um experimento social começa com 'você' e 'eu', com reuniões e encontros, (...)".

Moreno (2008, p. 94) lançava desta forma os fundamentos epistemológicos, teóricos e metodológicos da pesquisa com base da Socionomia: "Uma pesquisa com base na ação inicia-se com dois verbos - ser e criar - e com três substantivos – atores, espontaneidade e criatividade". Esses verbos e substantivos dentro do referencial socionômico ganham significados próprios. O termo ser (ou estar), mesmo sem se referir a autores interpretativistas

que tratam do tema ‘compreender’ (*vestehen*), Moreno abre espaço para o encontro entre subjetividades e objetividades (MORENO, 2008, p. 95-96).

Moreno (2008, p. 96) afirma que “(...) observadores têm que ‘subjetivar’ e transformar-se em membros da coletividade (...) para conseguir as pistas interiores, isto é, da própria participação existencial no processo”. Esta citação representa o prenúncio de ruptura, da construção de novos paradigmas de pesquisa e da ausência de modelos prontos para encaixar a novidade que era a socionomia.

Moreno visava construir uma sociedade melhor e mais justa, citando em *Quem Sobreviverá?* o desejo de uma “evolução espontânea da sociedade” (MORENO, 2008, p. 305), baseada na teoria do realismo sociométrico e nos métodos sociométricos: “A organização verdadeira e factual da comunidade deveria ensejar uma expressão política do sistema de governo, por meio da análise sociométrica das relações humana (...)” (MORENO, 2008, p.309).

Nesta fase adulta surgem as contribuições de Moreno para uma ruptura paradigmática na forma de fazer pesquisa, assim como no texto intitulado *As raízes do Psicodrama* (Moreno, 2006, p. 38-46) afirma ter buscado uma forma de “(...)’drama’ que se encaixasse nos critérios do encontro”, com uma “liberação do ator dos roteiros” um “não-lugar dos espectadores” e uma busca de “ultrapassar a dissidência entre a vida e a representação da vida”.

Capítulo 4.

Elementos da teoria sociométrica, de pesquisa e teste sociométrico

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Sociometria. Resgata, inicialmente, elementos históricos para a compreensão de origens do Projeto Socionômico: a Sociometria (Teste Sociométrico), a Sociatria (Psicoterapia de grupo, Psicodrama, Psicodrama Pedagógico) e a Sociodinâmica (Interpretação de Papéis, Role-playig e Teatro Espontâneo). A partir desta compreensão, definições, conceitos e fundamentos da Sociometria e do Teste Sociométrico são comentados a partir da contribuição de teóricos como Moreno (1974/2009;1992/2008); Marineau (1989); Bustus (1979); T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001); Gonçalves, Wolff e Almeida (1988); Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1995); Marra (2004), Naff Neto (1978); Kaufman (1992); Arantes (1993) e Brander (1997). Por último, apresentação de algumas pesquisas realizadas na área.

4. 1. Considerações históricas

Conforme Marineau (1989), Moreno chegou à América decepcionado com a cultura de uma guerra, mas impregnado pelo pensamento fenomenológico existencialista, questionando valores e duvidando da superioridade das ciências para a solução dos problemas humanos.

Alguns acontecimentos estimularam Moreno para emigrar para os Estados Unidos. No período Pós-Primeira Guerra (1914-1918) Moreno transferiu-se para BadVöslau, cidade próxima de Viena. Nesta, teria se dedicado a medicina, atuando como médico de família e, se afastado do círculo social e intelectual de Viena, no qual vivera as experiências na Casa do Encontro, dos poetas e escritores que faziam a Revista Daimon. Segundo Marineau (1989) alguns seguiram suas carreiras independentes, outros espalharam-se pelo mundo para viverem seus ideais existencialistas, como seu amigo Kellmer, que fora viver com camponeses.

Marineau (1989) cita, também, o conflito com Kiesler sobre a patente de um projeto de palco e do esperançoso projeto do aparelho gravador, invenção conjunta com o engenheiro Franz Lörnitzo. Estes acontecimentos teriam contribuído para a emigração de Moreno para os Estados Unidos em 1925.

Além destes, Brander (1997) acrescenta o contexto das dificuldades encontradas por Moreno para lançar suas inovações e ideias no cenário da época do início de século em Viena,

no auge da psicanálise freudiana e das ideias revolucionárias de Marx, mais particularmente para praticar o Teatro Espontâneo (1922), depois instituído como Teatro Terapêutico (em sessões abertas de Psicodrama (1924) denominado de Psicodrama Público) e, o fato de Moreno ter entrado em controvérsias com estes ícones.

T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001) confirmam que foi preciso aguardar o Marxismo, assim como a Psicanálise esgotar seu alcance teórico e revelar que refutavam a ideia de uma comunidade baseada no amor espontâneo, generosidade, bondade e cooperação, para que a Teoria Sociométrica firmasse o seu lugar; o que não foi de repente.

Desde os anos de 1911 a 1923 Moreno já lançava a espontaneidade e criatividade como força propulsora do progresso humano, bem como o seu princípio fundamental de crédito nas intenções do amor e da partilha mútua, indispensável na vida de um grupo, a hipótese de uma comunidade baseada nestes princípios.

Marineu (1989) destaca a presença de dois personagens fundamentais para a permanência de Moreno nos Estados Unidos, mais especificamente em *Nova York*, aliado à dificuldade da língua inglesa, o apoio financeiro de seu irmão William nos dois primeiros anos, até trabalhar no Hospital *Monte Sinai*, oportunidade essa que aproveita para apresentar seu trabalho junto às crianças, a outros profissionais. Neste hospital conhece Beatrice Beecher que, além de casar-se com Moreno por conveniência por cinco anos, para que pudesse ter visto permanente no país, divulga seus trabalhos realizados ainda em Viena (as experimentações no teatro espontâneo, os diagramas das relações interpessoais dos atores) em escolas, igrejas e universidades.

Seus trabalhos foram considerados por psiquiatras, sociólogos e antropólogos, contribuindo para a fundação de seu Teatro de Improviso, (assim denominado por sugestão de colegas americanos) na região central de *Nova York, Carnegie Hall*, frequentada pela vanguarda da época; e sua introdução nas Universidades de Colúmbia e *Nova York*.

Historicamente, com a mudança de Moreno para os Estados Unidos, iniciou-se um intenso processo de organização e ampliação de sua teoria, reconhecida e praticada no meio científico como uma linha psicoterapêutica alternativa, ou como dizia Moreno “a terceira via da Psicanálise” (MORENO, 1974).

Segundo Gonçalves, Wolff e Almeida (1988), o envolvimento com este contexto contribuiu para que Moreno mantivesse e aprofundasse sua preocupação com o social e com os grupos, a necessidade de estudar as relações humanas, expressando-as também por métodos e dados estatísticos. Assim, sua imigração para os Estados Unidos da América no

ano de 1925, marca o momento da Socionomia subdividida como Sociometria (teste sociométrico); Sociatria (psicoterapia de grupo, psicodrama e sociodrama) e a Sociodinâmica (interpretação de papéis, role-playing e teatro espontâneo).

"Ainda no início dos anos 1930, foi autorizado a entrar em vários outros sistemas escolares e aplicar a Sociometria em classes a partir do jardim-da-infância" (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p. 141). Em Nova York cria um projeto para estudar as relações interpessoais no sistema penal, de forma a descobrir se seria possível e como se daria um tratamento em formato grupal.

Foi no trabalho realizado na prisão de *Sing Sing* em 1931 que a Técnica de Escolha teve seu inicio, oportunizando o conhecimento dos prisioneiros, o agrupamento em celas de forma a torná-los compatíveis uns com os outros, a fim de transformar a situação numa comunidade, através de entrevistas, questionários, variáveis e análise das respostas. A partir de correlações foi possível foi possível predizer como seria o relacionamento interpessoal entre os prisioneiros, com o objetivo de criar comunidades mais harmoniosas e socialmente proveitosas dentro do presídio. Apresentou o resultado dessa pesquisa no Encontro Anual da Associação Psiquiátrica Americana em 1932.

T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001) afirmam que a primeira pesquisa em sociometria efetivada por Moreno foi na Escola para Meninas, em Hudson, 1932, ano em que usou pela primeira vez na história das Ciências Sociais o termo "Psicoterapia de Grupo". Também, realizou pesquisa em várias outras escolas, diz Zerca T. Moreno (2001, p. 141) então, "cronologicamente, não fica claro se o trabalho em Hudson veio em primeiro lugar, ou se alguma outra pesquisa, em outro lugar, foi realizada ao mesmo tempo".

Nesta escola passou a utilizar o processo de classificações grupais, correlações, participação das escolhas grupais. Líderes são escolhidas e estas escolhem integrantes conforme variáveis. Moreno montou sociogramas, os mapas dos relacionamentos e descreveu suas interações sociais, o que possibilitaria reunir grupos afins. Além do sociograma Moreno passou a fazer uso do *role-playing*, ou o treino de papéis e psicodrama com as moças. O Objetivo era terapêutico e também uma sistematização de seus métodos. Buscava respostas para problemas psicológicos nas interações sociais.

Moreno realizou seu sonho, havia alcançado prestígio em Nova York. Concomitantemente desenvolveria trabalhos em psiquiatria, principalmente no tratamento com psicóticos. Como viajava toda semana para Hudson comprou uma propriedade em Beacon, a 100 km de Nova York e criou uma escola-hospital, uma comunidade terapêutica:

pacientes, funcionários, o próprio Moreno e Zerca lá residiam, com a proposta de preservar tanto o pensar reflexivo quanto a possibilidade de expressão emocional contida em cada ação.

Em 1936 foi concedida a licença para abrir o *Beacon Hill Sanatorium*. Estudantes de várias universidades do mundo visitavam Beacon para participar e viver a Sociometria e o Psicodrama. Era a intenção de Moreno, que todos fossem co-criadores, co-terapeutas e co-reponsáveis uns pelos outros. (MARINEAU, 1989).

4. 2. Bases teóricas da Socionomia

Conforme Bustus (1979), Moreno escreve *O Teatro da Espontaneidade* em 1921, obra que marca uma fase de transição do estilo religioso e filosófico para o científico, suas experiências no teatro terapêutico sob o título de *Experimentos,* imprimindo assim a marca científica em suas idéias. Já, o período Sociométrico de Moreno pode ser dividido em três momentos: De 1923 a 1934, da publicação de *Das Stegreiftheater* até o aparecimento de *Quem Sobreviverá?;* De 1934 a 1942 com o lançamento de *A Journal of Intepersonal Relations* até abertura do *Instituto Sociométrico* e do *Teatro de Psicodrama de Nova York*, em 1942. A terceira fase, de 1942 a 1952, a propagação da psicoterapia de grupo, psicodrama e sociometria nos Estados Unidos, Europa e outras partes do mundo (BUSTUS, 1979).

Nesta questão das fases de Moreno há aspectos interessantes a serem observados. Se forem tomadas partes do livro *Quem Sobreviverá?* como exemplo, observa-se a presença de termos como hipóteses, causalidades, verificações, medições e estatísticas: “As hipóteses e os postulados (...) não podem ser aceitos nem rejeitados como se fossem artigos de fé (...). Se essas causalidades operam dentro do grupo humano, elas devem ser verificáveis por outros métodos além do Sociométrico” (MORENO, 2008, p. 357).

Bustus (1979) esclarece que, por um lado, estes termos devem ser entendidos como pertencentes a um determinado contexto histórico de linguagem de pesquisa vigente na época, a influência linguística da Sociologia Funcionalista e Positivista vigente nos anos 1920 do século passado, originada do pensamento de Émile Durkheim (1858-1917) e do Círculo de Viena a partir dos três pilares do Manifesto (1929): a formulação de leis, a busca por explicação causal e a formulação de teorias, testáveis e observáveis.

Por outro lado, observa Bustus (1979), nessa fase da obra moreniana, influências funcionalistas e positivistas estão no nível do discurso de Moreno, contudo, Moreno apresenta uma visão de mundo participativa e de construção conjunta de conhecimentos, como na citação acima, que propunha que fatos sociais (expressão também usada por Moreno)

deveriam ser explicados (causalidades) por outros fatos sociais, como o próprio uso da expressão ‘verificar’ denota.

O próprio Moreno (1992, p. 64) cita teóricos que o teriam influenciado para a construção da Sociometria: “o solo para a Sociometria foi preparado pelo pensamento de J. Baldwin. C. H. Cooley; G. H. Mead; W. I. Thomas e particularmente John Dewey”.

James Mark Baldwin (1861-1934), psicólogo experimental, um dos fundadores da *Psychological Review*; presidente da *American Psychological Association* e um dos expoentes da Psicologia Transpessoal, acreditava que as decisões comportamentais tomadas e mantidas ao longo das gerações eram frutos de práticas culturais. Charles Horton Cooley (1864-1629), sociólogo americano, estudou os valores primários de grupos como lealdade, amor e ambição versus valores institucionais e comunitários. Teria influenciado autores como William James (1842-1910) e de outros interacionistas a partir da ideia da força das interações interpessoais no âmbito social e das percepções dos outros sobre as pessoas.

Geeorge Herbert Mead (1863-1931), filósofo americano interacionista pertencente à Escola de Chicago, acreditava que o ato, ou a ação social e não ação humana formava a mente, o eu e a sociedade. Defendia a crença de que a existência em comunidade vem antes da consciência individual. John Dewwey (1859-1952), filósofo, psicólogo e educador americano, crítico dos conceitos de estímulo e resposta na psicologia, afimava que o que serve de estímulo e o que é dado como resposta depende de uma avaliação da situação feita pelo sujeito, de contextualização. Sua obra envolve conhecimentos de lógica, método, ação social e luta pela democracia. É apontado por Moreno (1992) como sua principal influência para criação das ideias sociométricas.

Conforme Almeida, Gonçalves e Wolff (1988) nos Estados Unidos, Moreno teve que se adaptar à cultura americana, deixou seu vocabulário religioso e passou a utilizar termos científicos, deixou de viver no anonimato, como o fizera em Viena e assumir seu caráter de produtor de conhecimento. Suas observações e experimentações passaram a ser medições e pesquisas, Tele e Espontaneidade nomeados fatores. Os grupos que Moreno sempre se interessou em cuidar se chamaria Psicoterapia de Grupo e suas observações se tornariam Sociometria.

Marineau (1989) volta-se a gênese da Sociometria, diz que Moreno a construíu à semelhança de Deus no primeiro dia da criação; por que e como Deus criou o mundo, qual seria a imagem que Deus teria do universo no primeiro dia da criação? Moreno (1992) formula suas hipóteses: foi um criador na proporção e extensão na qual tomou a forma de

universo, a ideia do humano tomou a forma de um grupo, de uma comunidade, assegurando assim sua existência e imortalidade. A hipótese da proximidade-espacial e proximidade-temporal, o aqui e agora, quanto mais próximos uns dos outros, mais dedicam sua atenção uns aos outros, a ajuda em primeiro lugar.

Marineau (1989) associa esta passagem ao ato criativo de Moreno criança, brincar de Deus, o guia de seu futuro trabalho com o *status* e *locus nascendi* das coisas, a ideia de que caso Deus retornasse não viria como indivíduo, mas sim como um grupo, a ideia de proximidade e métrica, o amor ao próximo, a ideia do encontro, além da espontaneidade e criatividade, considerada um pilar, *pedra angular* da Sociometria nas palavras de Moreno, como lembra Marineau (1989).

Definição da teoria Socionômica

Moreno em Nova Iorque inaugura uma nova fase de aprimoramento científico da sua proposta de trabalho e a década de 1930 foi seguida de grandes avanços teóricos metodológicos, particularmente em relação à Socionomia.

As raízes da teoria moreniana socionômica incluem um sistema integrado de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas compreendendo: uma filosofia fenomenológica existencial, voltada para o processo que enfatiza a importância da criatividade, a natureza da espontaneidade, seu valor e as maneiras de desenvolvê-la; relacionamentos pessoais mais autênticos; um teatro de improvisações como fonte de terapia; método para pesquisa e novas aplicações de tais princípios.

Os pressupostos filosóficos da análise fenomenológica existencial são repensados e delineados por Moreno (1992) como alicerce para um novo corpo teórico denominado Socionomia, um estudo científico das leis que regem o comportamento social e de grupo. Inclui à esta perspectiva, de forma dialética, o contexto social e a adequação de papéis.

O indivíduo em situações cotidianas, em seus grupos e comunidades, representa o campo de pesquisa da Teoria Socionômica. O indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais, como um ser social centrado em uma estrutura relacional, sedimentada por forças *télicas* e que atua por meio de papéis.

> O homem é visto por Moreno como um ser essencialmente social, um homem em relação. (...) agente de sua história e construtor de seu drama na convivência de seu átomo social. Concebe o homem (...) em sua dupla dimensão: individual e relacional. No nível individual, a espontaneidade é o núcleo antropológico. No nível relacional, cria um conceito de grupo-sujeito que se nutre da *tele estrutura* (força inter-relacional, cimento que mantém os grupos unidos). Esse homem,

> simultaneamente individual e grupal, atua por meio do *eu tangível,* ou seja, do papel. A personalidade manifesta-se na conduta por intermédio dos papéis que definem o homem. (MARRA, 2004, p.40).

Conforme Naffah Neto (1978, p. 120), o conceito de Socionomia, carrega, etimologicamente, o sentido da definição dado por Moreno, "o estudo das leis do desenvolvimento social e das relações sociais", a partir da ideia de Homem em relação, e, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui seu eixo fundamental. Este é o contexto que a Socionomia se propõe a investigar, "cujo nome vem do latin *sociu* = companheiro, grupo; do grego *nomos* = regra, lei, ocupando-se, portanto, do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal" (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 41).

Fundamentos da teoria socionômica

A Socionomia (Moreno, 1992) esta alicerçada por conceitos que estruturam sua teoria e perpassam seus três eixos: a Sociometria; a Sociatria e a Sociodinâmica, resguardando o escopo teórico, especificidade e singularidade de cada ramificação. Conforme Naffah Neto, (1978, p. 120) "três perspectivas interdependentes e complementares que visam apreender o fenômeno social nas suas dimensões básicas, quais sejam: a estrutura, a dinâmica e as transformações". Explicita-se a seguir alguns destes conceitos, considerados, também, como fundamentos teóricos da Sociometria: o termo Ação, a Teoria da Espontaneidade e Criatividade; Conserva Cultural; a Teoria do Momento: locus, status nascendi, matriz e aspectos evolutivos da matriz de identidade e a Teoria dos Papéis.

Marra (2004, p. 38) esclarece que as relações sociais e interpessoais se implicam em ações de parte a parte, neste sentido, o termo "ação" é um conceito fundamental e básico do Projeto Socionômico construído sobre o vínculo entre a pesquisa e ação, assim, define a Socionomia como "uma metodologia de intervenção e de pesquisa que orienta o trabalho desde a fase exploratória, passando pelo diagnóstico, pela construção do conhecimento, até o tratamento".

> O projeto moreniano traz como pano de fundo o elemento drama (do grego, ação); a ação no momento mesmo em que se esboça e se visualiza. É assim que Moreno propõe a Socionomia, como projeto de uma nova sociologia, que se preocupa em estudar as formações e tensões sociais no aqui-agora, em *status nascendi* (KAUFMAN, 1992, P. 57).

Porém, ‘ação’ não é o único conceito sobre o qual se baseia a Socionomia. Moreno (2008, p. 54) estabelece, também, como a base teórica para seus conceitos Sociodinâmicos e Sociométricos a questão da Espontaneidade e Criatividade.

Define espontaneidade como uma força que “(...) opera no presente, isto é aqui e agora: ela impulsiona o indivíduo na direção de uma resposta adequada a uma nova situação ou a uma nova resposta a uma velha situação”. Afirma de forma dialética que estes impulsos levam a duas direções, uma adequação, em suas palavras ‘automatismo e reflexividade’ e a outra de ‘criatividade e produtividade’**.**

O conceito de espontaneidade é considerado por especialistas da área (Nudel, 1992; Fonseca Filho, 1980) como um dos pilares da teoria moreniana e advertem sobre a dificuldade de ser apreendido de uma maneira precisa. Segundo Moreno (1983, p. 463):

> A raiz da palavra *espontâneo* vem do latim *sponte*, que significa livre de vontade. (...) a espontaneidade tem a tendência inerente para ser experimentada pelo indivíduo pelo seu estado próprio, autônomo e livre (...). A espontaneidade se iniciaria desde o nascimento, o primeiro ato. Representa a capacidade dos indivíduos responderem adequadamente a uma situação nova ou antiga e, adequação às necessidades do indivíduo. A criatividade é entendida como a produção de significados ou sentidos para a experiência, flexíveis, potencialmente criativos, a sensação de criarmos algo novo. Espontaneidade e criatividade são conceitos inseparáveis e inerentes ao homem.

Moreno considerou a espontaneidade e a criatividade, recursos inatos do homem, como fundamentais para a teoria socionômica. “O objetivo primeiro da Socionomia é o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade para garantir a condição de amadurecimento, a conquista da autonomia no sentir, perceber, pensar e agir, possibilitando despertar o ser ético” (MARRA, 2004, p. 38).

A espontaneidade origina-se do ato do nascimento, nascer significa a primeira entrada do indivíduo na vida social como agente participante e o primeiro ato espontâneo de um indivíduo. Conceitualmente, nas palavras de Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 47) espontaneidade é a “capacidade de agir de modo adequado diante de situações novas, criando uma resposta inédita ou renovadora, ou ainda, transformadora de situações preestabelecidas”, envolve, também, controle e capacidade de adaptação às mudanças, vivacidade e iniciativa sobre suas ações e sobre seu próprio destino.

A criatividade é a disponibilidade do ser humano para o ato criador, tanto para enriquecimento contínuo de si próprio e de suas relações, como a constante possibilidade de produzir cultura.

Gonçalves, Wolff e Almeida, (1988, p. 47) esclarecem que na concepção de Moreno, espontaneidade e criatividade não são nem processos idênticos nem similares. “São categorias diferentes, apesar de estrategicamente unidas. A criatividade é indissociável da espontaneidade, a espontaneidade é um fator que permite ao potencial criativo atualizar-se e manifestar-se”. Segundo Moreno (2008, p. 58) a criatividade é inseparável da espontaneidade.

O que resulta e se mantêm do processo criador em uma determinada cultura, desde objetos culturais, artísticos, comportamentos, usos e costumes que proporciona continuidade à herança da existência humana, Moreno (1992) denomina de ‘conserva cultural’, assim, os resultados das interações entre espontaneidade e criatividade e os produtos de tais interações podem formar as conservas culturais.

Para enfatizar a amplitude do conceito espontaneidade, Menegazzo, Zuretti e Tomasini, (1995, p. 23) retomam a descrição de Moreno sobre o nascimento do ser humano, que o utiliza como modelo arquetípico para seu método: “para que a criança possa nascer, é preciso que um verdadeiro processo se ponha em marcha. Só existindo esse processo (...) poderá ocorrer o ato do nascimento. Este desencadear de diversas confluências é um verdadeiro desdobramento de fatores de espontaneidade”.

Bustus (1979, p.24) conclui afirmando “a fonte da espontaneidade é para Moreno a espontaneidade mesma. O nascimento é o primeiro ato espontâneo, a cultura em geral luta contra este ato tratando de adestrar a criança”.

O eixo fundamental da teoria socionômica é a inter-relação entre as pessoas, o indivíduo e suas relações interpessoais. Moreno (1992) inicia sua teoria esclarecendo o contexto da introdução do indivíduo no social: ao nascer, a criança necessita dos outros para viver, sua mãe, o pai e parentes próximos, é inserida em um contexto de relações sociais, nasce em sociedade, portanto é um indivíduo social.

A este contexto Moreno chamou de ‘matriz’. Especifica que o primeiro átomo social de um indivíduo após seu nascimento se caracteriza como um processo de identificação chamado de ‘matriz de identidade’, local de desenvolvimento e assimilação dos papéis. Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p.60) definem a matriz de identidade como “o lugar (*locus*) onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com objetos e pessoas dentro de um determinado clima. O desenvolvimento do recém-nascido dar-se-á nesse *locus*”. Arantes (1993, p. 122-123) amplia a compreenão afirmando que a matriz de Identidade “é responsável pela organização das primeiras vivências, transmitindo a herança cultural e influenciando diretamente a organização psicológica e social da criança”.

> (...) matriz é, em si, o próprio conceito de vínculo em sua acepção mais exata. Esse conceito de matriz não deve ser considerado no sentido de mero molde, mas como um universo de ações e interações constituintes; uma área onde o homem desempenha papéis (...) que determinam e marcam, no momento mesmo que emergem originalmente, as características fundamentais de um terminado indivíduo, no processo evolutivo em que vai se constituindo (MENEGAZZO, TOMASINI e ZURETTI, 1995, p. 124).

As observações de Arantes (1993), Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1995) conduzem ao resgate da importância da matriz de identidade para a própria organização da Personalidade que, conforme Moreno (1992) corresponde ao conceito de "papel" e depende da interação dinâmica de três fatores: Forças Hereditárias (fatores biológicos); Forças Sociais (*tele,* igual a relações interpessoais, versus átomo social); e, Forças Ambientais (papéis sociais, igual a realidade externa, versus realidade interna). Por sua vez o 'universo social' é decomposto em três dimensões: Sociedade Externa (família, estado, igreja, entre outras instituições); Matriz Social ou Átomo Social (mundo sócio-afetivo); e reflexo da oposição dialética entre Realidade Social, (realidade social vigente, realidade externa) e a Realidade Interna dos grupos (relações *tele* igual a redes sociométricas).

Em síntese, "universo social" compreende: a sociedade externa, a matriz sociométrica e a realidade social. Por "sociedade externa" define os grupamentos palpáveis e visíveis, grandes ou pequenos, formais ou informais que compõem a sociedade humana; por "matriz sociométrica" todas as estruturas sociométricas invisíveis ao olho macroscópico, que se visualizam através da análise sociométrica e, por último, a "realidade social" que representa a síntese dinâmica e a interpenetração da sociedade externa e da matriz sociométrica. É o reconhecimento da sociedade externa oficial e da matriz sociométrica, com suas diferenças sócio-dinâmicas existentes, que permitem compreender os conflitos e as tensões sociais (MORENO, 1972).

Moreno afirma a necessidade de estudar-se a estrutura social como um todo e em suas partes, teorias que focam o indivíduo em suas relações e ajustamento ao grupo. A visão da estrutura social como uma totalidade permite observá-la em seus detalhes. Assim, atende-se ao aspecto descritivo (sociometria descritiva), pois os fatos sociométricos podem ser descritos, e ao aspecto dinâmico (sociometria dinâmica), levando em consideração a função das estruturas específicas e o efeito de algumas estruturas sobre as outras.

Esta relação parte/todo virá fundamentar a noção de "átomo social", noção esta que surge como muito importante para a compreensão das relações interpessoais. É na estrutura da sociedade humana que se pode discernir padrões de atração, repulsa e indiferença entre

indivíduos e grupos, padrão este chamado de átomo social ou, a menor unidade funcional do grupo social.

O átomo social reflete o núcleo de relações em torno dos indivíduos, alguns unem-se a outros átomos sociais e estes unem-se a outros novamente, formando correntes complexas de inter-relações que em sociometria são chamadas de redes sociométricas.

Na composição do átomo social e das redes existe também um fluxo de sentimentos que configura um processo que atrai uns indivíduos para outros ou os repele; a este processo Moreno denomina de *tele*. A *tele* é definida como a mais simples unidade de sentimento transmitida de um indivíduo para outro e responsável pelo aumento da taxa de interação entre membros de determinado grupo. Considera-a ainda um "sistema objetivo de relações interpessoais" (MORENO, 1975, p.288).

Um átomo social compõe-se de várias estruturas *tele*; átomos sociais são partes de um padrão ainda maior, as redes sociométricas que unem ou separam grupos de indivíduos devido a seus relacionamentos *tele*. As redes sociométricas são partes de unidades ainda maiores, a geografia sociométrica de uma comunidade. Esta faz parte de uma configuração maior, a totalidade sociométrica da própria sociedade humana.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 67) comentam: "Entusiasmado com a objetividade do fenômeno que estudara Moreno argumentou que o conceito de 'papel' era mais apropriado que o de 'personalidade', cujas formulações vagas impediam que fosse relacionado a fatos observáveis e mensuráveis". Definiu papel como a menor unidade observável de conduta.

Assim, Moreno (1992) considera a "teoria dos papéis", a espontaneidade e criatividade e, o conceito de ação parte integrante da estrutura conceitual da Socionomia. "As teorias morenianas sempre se referem ao homem em situação, imerso no social e buscando transformá-lo através da ação. O conceito de papel pressupõe inter-relação e ação, é central nesse conjunto articulado de teorias" (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 66).

O "papel" adquiriu importância singular para a teoria sociométrica, bem como para a utilização do sociograma como unidade de conduta inter-relacional. O papel, segundo Moreno (1992) é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. "Papel é a unidade de conduta inter-relacional observável, resultante de elementos constitutivos da singularidade do agente e de sua inserção na vida social". (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 68).

O papel é observável, é um fenômeno objetivo que pode ser contextualizado por circunstâncias sociais e econômicas. Há papéis profissionais, papéis familiares, papéis institucionais. Neste sentido, como fator observável, o papel se constitui em fato mensurável. Segundo Marra (2004, p. 42) todo papel seria uma composição de elementos particulares do indivíduo e de informações coletivas que se relacionam entre si, dessa forma possui caráter duplo, ao mesmo tempo em que é uma conserva impessoal que passou a fazer parte da cultura (caráter coletivo) pode ser transformado e re-criado pelo homem (caráter particular). "Papel é uma experiência interpessoal que só pode ser vivida e observada na relação. É uma fusão de elementos privados e coletivos que se compõe de duas partes: o diferencial individual e o denominador coletivo".

4.3. Aspectos conceituais da Teoria Sociométrica

Não é objetivo do presente trabalho uma conceituação exata sobre a Sociometria, mas sim, compreensão da importância de aspectos conceituais referenciados pela teoria. Acredita-se que o retorno às bases teóricas, pode auxiliar na compreensão de conceitos e definições aqui utilizados. Para tanto, este estudo baseou-se na obra de Moreno *Quem sobriveverá?* (1992/2008) e em autores como Bustus (1979); Gonçalves, Wolff e Almeida (1988); Marineau (1989); T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001); Memnegazzo, Zuretti e Tomasini (1995).

Verifica-se hoje, tentativas, em várias áreas, entre elas a educacional, do resgate da teoria sociométrica, como por exemplo, em autores como Nery (2007); Marra e Costa, (2004); Martins, (2006) e Fonseca (1980), entre outros, conforme afirmativa de Moreno (1992) há necessidade da avaliação das relações interpessoais.

Como já referido, na obra de Moreno dos anos de 1930, encontra-se referências às ciências positivas e dedutivas que vigoravam na época. "Toda ciência ocupa-se de um conjunto de fatos e dos meios para mensurá-los. Não existe ciência sem recursos adequados para descobrir os fatos e sem meios adequados para medí-los" (MORENO, 2008, p. 76).

Contudo, quando se lê atentatamente sobre os processupostos ontológicos da sociometria e na sua proposta de fazer pesquisa, observa-se que não correspondem às ideias positivistas e de neutralidade do pesquisador. Moreno utiliza uma linguagem que representa o dialéto da época, sem deixar de frizar conteúdo político, ético e reflexivo**. S**obre a constituição de grupos de pesquisa. Moreno (2008, p. 79) afirma que:

> Antes de propor qualquer projeto experimental ou programa social, o experimento deve considerar a constituição correta do grupo. Para que os membros estejam adequadamente motivados a participar espontaneamente, é preciso que sintam, no tocante ao experimento que ele é uma causa sua, e não de quem promove a ideia – o investigador (...). Este objetivo é alcançado quando se consideram os objetos de pesquisa não apenas como objetos, mas como atores de pesquisa, não somente como objetos de observação e manipulação, mas como co-cientistas e co-produtores do projeto experimental a ser executados por eles.

Na Sociometria Moreno introduziu atitudes metodológicas novas, como a idéia do observador participante, denominado sociometrista. Este, ao invés de observar a formação dos grupos de fora, torna-se parte dele, mas não abandona seu papel de experimentador. Assim, o observador torna-se parte de uma técnica mais completa, o procedimento sociométrico, com suas características de procedimento operacional e observador. Por isso,

> Um sociometrista bem treinado coletará continuamente, outros dados experimentais e observacionais que podem ser essenciais para suplementar seu reconhecimento da estrutura social interna de determinado grupo, em período específico. Estudos observacionais e estatísticos podem surgir dos procedimentos sociométricos que suplementam e aprofundam a análise estrutural. (MORENO, 1972, p.92).

Na obra *Quem Sobreviverá?* Moreno apresenta o que pode ser considerado como os pressupostos metodológicos da pesquisa baseada na Sociometria: inclusão de base científica e possibilidades de realizações a favor do grupo, ação do grupo no aqui e agora; o envolvimento da espontaneidade de todos os participantes do grupo; atividades; observações; entrevistas; discussões; agrupamentos e reagrupamentos; técnicas de atuação; análises das interações (MORENO, 1992, p.62).

Moreno (1992) considera a sociometria como marco teórico do Projeto Socionômico, oportuniza a investigação das relações interpessoais denvolvidas no social, mais especificamente, propõe a investigação das relações e vínculos existentes dentro da estrutura de um grupo através do estudo e medição das relações entre os indivíduos em sua dinâmica. Não busca criar uma teoria geral dos grupos, mas a singularidade de cada um, assim, pode ser compreendida de fundamento fenomenológico existencial.

> A avaliação das relações interpessoais, (...) nunca foram tratadas com seriedade. O que resta ser investigado em uma sociedade, se os próprios indivíduos que compõe seus relacionamentos forem considerados de modo fragmentado ou por atacado? Para expressar isto de modo mais positivo, os próprios indivíduos e suas inter-relações devem ser tratados como estrutura nuclear de toda situação social(MORENO, 1992, p.157).

A etimologia da palavra Sociometria deriva da junção de dois termos, um latino, *Sócius* e outro grego, *Métron.* Há, porém, pequenas diferenças conceituais entre os estudiosos quanto aos termos e seus significados, mas suas ideias principais acabam desembocando num raciocínio importante para a análise do conceito, não alterando seu significado. Para Zerca T. Moreno, (2001) "*Socius* é uma palavra latina, e *métron* tem origem grega. *Socius* quer dizer 'companheiro de jornada', e aí você já tem: quem é o seu companheiro de jornada? É alguém com quem você faz alguma coisa em comum. *Métron* significa 'medir'", para compreender melhor as relações humanas, mostrar as afinidades mútuas dos indivíduos nos vários grupos a que pertencem. (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p. 140).

Outros autores indicam que a junção poderia ser feita por *Socios* (termo latino) com *Metreim* (termo grego). Neste caso, *Socios* significa social e *Metreim* quer dizer medida, ou seja, o termo Sociometria seria a medida social. "De *Socios* = Social e *Metreim* = Medida, (...). Assim ele denominou, de início, o conjunto de técnicas por ele idealizadas para investigar, medir e estudar os processos vinculares que se manifestam nos grupos humanos" (MENEGAZZO, ZURETTI e TOMASINI, 1995, p. 199).

Moreno explicita a dimensão da Sociometria dentro do panorama científico em que é aplicada, mas não se restringe apenas a parte do termo *metria, metrum,* medida, destaca a parte social, *sócio, socius* envolvida na ciência. "Parece-me que ambos os princípios ('metrum' e 'socius') tinham sido negligenciados, sendo que o aspecto 'socius' fora omitido de análise mais profunda com muito mais frequência do que o aspecto 'metrum'. O 'companheiro', mesmo como problema, não era reconhecido.. (MORENO, 1972, p.61).

Na proposta da Sociometria tanto o aspecto *socius* como o aspecto *metrum* não poderiam se tornar ambíguos ou negligenciados. O aspecto qualitativo da estrutura social é integrado nas operações quantitativas. Os dois aspectos da estrutura são tratados juntos, como unidade. "Na Sociometria medimos o contato e a interação humana", afirma Zerca T. Moreno (2001, p. 140), pois Sociometria permite a medida das relações humanas em termos de "interações de papéis com os outros significativos no nível privado, profissional e da comunidade". (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p. 138).

Conforme Moreno (1992) a Sociometria trabalha com grupos e desenvolve procedimentos que podem ser usados em situações reais por meio de sua medição e avaliação de escolhas, atração, repulsa e indiferença; a espontaneidade e criatividade representa sua pedra angular. Atribui status de pesquisa aos seus sujeitos ao transformá-los em atores participantes e capazes de avaliação; uma ciência social torna-se sociométrica à medida que

dá aos membros do grupo status de pesquisa e que se habilita a avaliar suas atividades, uma metodologia experimental aplicável a todas as ciências sociais.

O estudo e a medição podem ser efetivados por meio da quantificação e da qualificação das relações interpessoais existentes em um determinado grupo de indivíduos, na identificação das forças de atração, repulsão e indiferença da organização grupal, utilizando como recurso o teste sociométrico. Como proposta teórica de base fenomenológica existencial, baseada não apenas na realidade subjetiva, passa pela circunstância de testar a realidade objetiva utilizando como filosofia de ação, o desempenho social de papéis e, dessa forma, ultrapassa a noção do valor exclusivo da introspecção para a resolução de conflitos relacionais.

No intermédio ente o pensar, sentir e agir que a espontaneidade e a criatividade vão se produzindo, e aos poucos, vão sendo liberadas na vida do indivíduo, através do desempenho de papéis, como significado de ação social e existencial efetiva no mundo.

Sobre este último aspecto Jonathan Moreno (1998) esclarece que na Sociometria não se lida com conteúdos pessoais, mas representações que visem o bem-estar do grupo. O que importa é sua coesão para uma atividade cooperativa, importa reduzir as ambiguidades e reforçar o sentimento de solidariedade.

A Sociometria como ciência (Moreno, 1992) estuda as leis que regem o comportamento social e grupal, a partir de pontos de referência: o *Sócius* (companheiro): inserção do indivíduo em pequenos grupos; *Metrum* (a medida): estudo das relações interpessoais; assim, propõe-se ao estudo das relações interpessoais em grupos sociais e dos resultados obtidos com a aplicação do método sociométrico que indaga sobre a evolução e organização dos grupos.

A aplicação do Teste Sociométrico possibilita conhecer a posição dos indivíduos no grupo, e ainda as redes sociométricas do grupo, seu líder popular, líder sócio-afetivo, membros isolados, rechaçados, status sociométrico (cotas de amor e simpatia), os átomos sociais (relacionamentos sócio-afetivos); a *tele* (emissão, recepção e percepção de sentimentos); as funções e papéis assumidos por cada componente do grupo, entre outros.

Os fundamentos da sociometria

A configuração social das relações interpessoais se desenvolve a partir do nascimento, assim como o primeiro átomo social, as primeiras experiências de atrações e repulsas em ambientes sociais como na família, grupos de amigos, de estudos, entre outros.

As interações sociais ligadas a sentimentos, escolhas, decisões e aos papéis ou condutas desempenhados são denominadas de interação cultural. A interação cultural, foco de inúmeros papéis relacionados a papéis de outros indivíduos, Moreno (1992) chama de átomo cultural, representa o desenvolvimento mais importante dentro de uma cultura específica. Os dois átomos, cultural e social são manifestações da mesma realidade social, as interações sociais e culturais.

A base da teoria sociométrica de Moreno (1992) esta fundamentada pelas experiências proporcionadas pelos conceitos de tele, encontro e espontaneidade. A elaboração da técnica sociométrica busca o alcance destes conceitos para o estudo da formação social e o aprimoramento humano.

Na teoria das relações interpessoais o conceito de encontro e fator tele apresentam destaque especial. Tele, fluxo de sentimentos que entra na composição do átomo social, meio para o encontro, momento destino proporcionado pela tele. (MORENO, 1992)

Alguns especialistas defendem a ideia de que não há como estabelecer o mesmo significado às palavras tele e encontro, ainda que muito próximas entre si. Encontro pode significar relação interpessoal como encontro profissional. Significa que dois ou mais atores se encontram para se defrontarem. Já, o encontro como experiência essencial da relação télica não pode ser marcado como um horário. É muito mais que isso, esta impregnado de sentido e aspectos existenciais e sociais. “Pessoas capazes de relações télicas podem viver relacionamentos marcantes (...) estão disponíveis para viver a experiência privilegiada, do momento de plena compreensão mutua. (...) um instante muito especial, que apaga tudo o que esta ao redor e fora do puro encontro entre os dois envolvidos”. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 52).

Outros especialistas afirmam que Moreno considerou o conceito de tele e o encontro, sinônimos. Para Menegazzo, Tomasini e Zuretti (1995, p.81) a palavra “encontro e o conceito de tele são sinônimos. Não apenas as relações de atração ou amistosas, mas também as hostis e de choque (choque para o encontro) são fundamentais para chegar a um encontro autêntico”. Distinguem tele de empatia e de transferência, a primeira definida como ramo emocional da tele e a segunda como seu ramo psicopatológico. A tele é conceito social, opera no plano social, a transferência e a empatia são conceitos psicológicos operam no plano individual.

“A Sociometria, na essência, contém a sequência conceitual do pensamento de Moreno, cujo eixo é que, para qualquer postulação teórica, é necessário partir-se do princípio em que emerge: o vínculo” e, é no conjunto de vínculos estabelecidos entre dois ou mais

indivíduos que se estrutura o átomo social. Quando existe a união dos átomos sociais verifica-se a formação de redes sociométricas, correntes complexas de inter-relações compostas por diversos átomos sociais. As redes formam-se a partir dos diversos papéis que cada um pode desempenhar, seja no ambiente familiar, profissional, estudantil, ou outro. (BUSTOS, 1979, p.16).

Moreno (1992) explica que na estrutura detalhada de uma comunidade ou grupo evidencia-se a posição concreta de cada indivíduo e, também, o núcleo de relações em torno de todos os indivíduos. Este núcleo de relações representa a pequena estrutura social em uma comunidade, ou seja, um átomo social. O padrão de atração, repulsa e indiferença no limite entre indivíduos e grupos, também pertence ao átomo social.

O átomo social, antes de se identificar conceitualmente como a menor estrutura elementar ou material, é um fato, não um conceito "pois é constituído de pessoas reais que compõem o mundo pessoal afetivo do sujeito, suas relações *tele*". (MENEGAZZO, ZURETTI e TOMASINI, 1995, p.33).

Assim, além do vínculo, a formação do átomo social está associada a outro fator chamado por Moreno (1992) de 'Tele', processo que atrai indivíduos uns para os outros ou que os repele, fluxo de sentimentos que entra na composição do átomo social e das redes. A tele seria o fator responsável pela formação de grupos relacionada ao repertório de papéis que uma pessoa tem na vida. Moreno (1992) ainda considerou a 'tele potencial', uma tele existente que pode ou não se manifestar entre dois indivíduos, dependeria dos indivíduos se aproximarem ou, de seus sentimentos e ideias se encontrarem.

O conceito de tele tem muito a contribuir para a base teórica da Sociometria que lida diretamente com as relações humanas e escolhas feitas sob determinados contextos existenciais. "É a mutualidade de escolhas positivas que contribui para a coesão grupal e a eficiência do grupo. Isso é mais bem construído quando se permite que as pessoas expressem e ajam de acordo com suas escolhas". (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p.140).

Bustus (1979, p.16) afirma: "buscamos sociometricamente aqueles que complementem positivamente nossos objetivos, rechaçamos outros ou permanecemos indiferentes a terceiros. Quando se dá o encontro, existe a certeza e não são necessárias verbalizações de confirmação. (...) Desse modo sabemos que é o fator tele que esta funcionando".

Conforme T. Moreno, Blomkvist e Rützel, (2001, p.148): A tele esta diretamente relacionada com a sociometria. "As pessoas derivam um sentimento de substância no mundo

ao ter suas ações vistas e refletidas pelos demais. A tele é a referência do ser humano no mundo. Sem ela, seríamos como os animais dirigidos apenas por instintos".

4.4. O teste sociométrico e o sociograma

As preocupações morenianas de unir estatística e linguagem acabam derivando na criação e uso do teste Sociometrico, escolhas feitas entre os membros de um grupo para compor outro grupo, também denominado teste objetivo. Apresenta, também, o teste perceptual, a percepção que cada indivíduo tem sobre sua posição sociométrica no grupo, ou de observações sobre suas escolhas, fenômeno que Moreno (1972, p.217) denomina "auto-avaliação sociométrica", também conhecido como subjetivo.

Na visão de Moreno (2008, p. 62) a Sociometria pretendia ser uma ciência "que retrocedia do máximo para o mínimo, para os átomos e as moléculas sociais", em uma época em que a Sociologia preocupava-se com grandes eventos de massas e com as generalizações de Émile Durkheim, (1858-1917).

Moreno (2008, p. 62) afirma que a Sociometria partilha com a sociologia clássica a tendência para sistemas sociais elaborados e com o socialismo revolucionário a ideia de ação social planejada. "Assim pode ser considerada uma sociologia dos eventos dinâmicos macroscópicos, independente do tamanho do grupo social no qual é aplicada, pequeno ou grande", complementa sugerindo que a sociometria fosse usada em conjunto com a antropologia e a economia e não em sobreposição a estas ciências e que não fossem assimiladas apenas as técnicas do Sociograma, testes sociométricos, análises de pequenos grupos, sem a devida atenção à sua fundamentação teórica: os conceitos de ator *in suto,* espontaneidade, criatividade, tele, átomo social, entre outros (MORENO, 2008, p. 64).

Na sua perspectiva o uso deste referencial teórico seria importante para a "elaboração de hipóteses significativas, mas também como um pré-requisito para o uso adequado das técnicas e para a construção de experimentos produtivos" (MORENO, 2008, p. 65).

Assim, Moreno (1992) considerou o teste sociométrico mais que um método de apresentação, um método de exploração. "Torna possível a exploração de fatos sociométricos. A colocação correta de cada indivíduo e todas as inter-relações de indivíduos podem ser mostradas em um sociograma. No momento, é o único esquema disponível que possibilita a análise estrutural de uma comunidade" (MORENO, 1992, p. 196).

Como dito acima Moreno (1992) afirma que a Sociometria é uma ciência da ação composta pelos referenciais *sócium* (companheiro), o *metrum* (medida) e o *drama* (ação) que

lida com escolhas. Em razão de serem geralmente escritas ou realizadas na ação, as escolhas são sempre conscientes. “A motivação para a escolha (...) fornece toda a percepção necessária. Pode haver motivos inconscientes para a escolha, mas, uma vez declaradas (...), não são mais inconscientes” (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p.137).

Bustus, (1979 p. 58) afirma que não há grupo sem indivíduo e sem um encadeamento entre indivíduo e grupo “o problema de um membro do grupo é frequentemente compartilhado pelos outros. Esse indivíduo se converte em seu representante”. Sem dúvida, diz Bustos (1979, p.16), “quanto mais nos aprofundarmos no tema, veremos que a Sociometria inclui todos os elementos teóricos que sustentam o sociograma”.

Baseado na Teoria Sociométrica, o teste sociométrico, pode ser entendido como método e ao mesmo tempo como instrumento de estudo das relações interpessoais. Permite compreender e objetivar a estrutura de relações configuradas em um grupo, torna visível as escolhas de cada indivíduo e do grupo por meio de um diagrama.

Bustus, (1979, p. 31) define o teste sociométrico como “um método de investigação que tem como objetivo facilitar a compreensão das redes de vínculos que configuram a estrutura dos grupos humanos”, e como um instrumento para analisar as estruturas sociais, mais especificamente os fluxos de atração e repulsa existentes entre os indivíduos de um grupo. Emprega os termos atração e repulsa por serem mais abrangentes que escolha e rejeição, pois se referem a impulsos instintivos, não apenas a decisões racionais. A finalidade do teste sociométrico é esclarecer a organização dos vínculos que constituem determinada estrutura social.

As correntes de atração e repulsa que existem entre os membros de um grupo de uma determinada estrutura social podem ser observadas através do teste sociométrico. Este requer que um indivíduo escolha seus colegas para compor qualquer grupo do qual é ou poderá vir a ser membro e determina a posição de cada indivíduo em um grupo no qual tenha uma função, no qual vive, trabalha ou estuda.

“O teste sociométrico pode ser aplicado em qualquer circunstância, onde se torna necessário uma reorganização de vínculos, distribuição de tarefas (...) ou quando se deseja investigar a estrutura interna do mesmo” (BUSTOS, 1979, p.31). Entende-se assim que o teste sociométrico pode ser utilizado em inúmeras situações sociais como instrumento para conhecer as relações estabelecidas, para promover mais eficiência, como por exemplo, a distribuição de lugares na sala de aula para execução de tarefas, formação de grupos de alunos para a execução de determinado trabalhos escolares, entre outros.

Segundo Moreno (1992), o teste sociométrico é um instrumento valioso para a análise das estruturas sociais, pois revela a real posição que as pessoas gostariam de assumir no grupo. Assim, na compreensão dos fenômenos que regem a organização grupal, todo o grupo poderia participar do teste sociométrico. Deste modo, os conflitos entre grupos espontâneos e formas de agrupamento impostas poderiam ser minimizados.

Conforme avaliação de Bustus (1979) para a construção de um sociograma a exploração de fatos sociométricos permite um resultado mais efetivo das dinâmicas sociais quando centrado no desempenho dos papéis, considerados aspectos objetivos. Se confrontados com uma reflexão sobre as escolhas efetivadas, a análise desses dados amplia a compreensão dos resultados.

T. Moreno, Blomkvist e Rützel, (2001, p. 138) esclarecem que nos estudos sociométricos "é a mutualidade de escolhas positivas que contribui para a coesão grupal e a eficiência do grupo. Isso é mais bem construído quando se permite que as pessoas expressem e ajam de acordo com suas escolhas".

Para a aplicação do teste sociométrico é fundamental o estabelecimento de critérios, é este que validará sociometricamente o teste. Critério é um limite para um determinado papel, e vice-versa, sendo que influências mútuas entre os papéis pertencem a critérios diversos. Os critérios sociométricos representam as normas sociométricas, ou seja, a motivação comum que agrupa os indivíduos, espontaneamente, para consecução de determinado objetivo (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001).

A utilização do teste sociométrico implica certas condições teóricas. É necessário que os participantes da situação sejam atraídos uns para os outros através de critérios, importa que se eleja critérios sobre os quais os participantes respondam com o máximo de espontaneidade, que os sujeitos estejam sufucientemente dispostos a responder sinceramente e que o critério selecionado seja duradouro e preciso não transitório e indefinido.

"A pergunta 'Quem você prefere neste grupo?' não tem qualquer validade sociometricamente se não houver um critério. Para trabalhar, para estudar, para passear, etc. são critérios distintos" (MENEGAZZO, TOMASINI e ZURETTI, 1995, p. 68).

Segundo T. Moreno, Blomkvist e Rützel, (2001, p.164)

> Moreno nunca perguntou: 'De quem você gosta?' ou 'De quem você não gosta?'. Ele nunca usou essas palavras. Ele perguntava: 'Com quem você gostaria de trabalhar?' ou 'Com quem você gostaria de estudar?' (...) Os estudos não-sociométricos, não conectam o 'gostar' com os verbos 'fazer isso ou aquilo com' porque esses pesquisadores não são observadores, e não fazedores. A Sociometria e a interação entre papéis estão intimamente ligadas; sem um verbo, considerando-se

> que verbos são palavras que designam ações, a pesquisa é sociométricamente inválida, e não deveria ser designada dessa forma.

Moreno (1972) distingue critérios afetivos e intelectuais, quem você convidaria para almoçar em sua casa? e, quem você convidaria para a realizar um trabalho? a favor do qual liberam suas forças espontâneas. Apresenta, como exemplo, a organização sociométrica de um grupo de pioneiros que quer mudar para uma nova colônia, e nesse caso o teste sociométrico tem por objetivo propiciar uma nova organização grupal. A pergunta formulada por Moreno (1972, p.18): "vocês se prepararam para instalar-se em uma nova colônia; a quem querem ter como vizinhos"? A Sociometria é sempre uma ciência da ação e, consequentemente, os critérios diagnósticos, tanto afetivos como intelectuais deveriam transformar-se em critérios de ação.

O teste sociométrico pode ser apresentado na forma de diagramas formado por círculos concêntricos e triângulos, desenhados e unidos por traços para demonstrar os vínculos de um determinado grupo, podendo-se observar diferentes configurações: isolado, líder, par, triângulo, ilha e cadeia. Esta apresentação é denominada sociograma. Inúmeros tipos de sociogramas podem ser planejados, mas todos têm em comum o fato de retratar o padrão da estrutura do grupo como um todo e a posição de cada indivíduo dentro dela. A colocação correta de cada indivíduo e as inter-relações estababelidas possibilitam a análise estrutural de um grupo, podendo dar indicações sobre o grau de coesão entre os membros.

Moreno utilizou o teste sociométrico em situações variadas, como em escolas, comunidades, entre outros. T. Moreno, Blomkvist e Rutzel, (2001) apresentam um procedimento aplicado por Moreno em uma escola pública, para meninos e meninas de todas as turmas. Foi pedido a cada aluno que escolhesse, entre os colegas, aqueles que queria ter na sua classe, sentados ao seu lado. A análise dos resultados mostrou que até a segunda série mais meninos não foram escolhidos que meninas; da segunda série à quinta série, mais meninas não foram escolhidas que meninos. Da quinta série à oitava série a distribuição foi a mesma para os dois sexos

Foi realizado um segundo teste após sete semanas, com uma sala de cada série, para verificar o grau de flutuação das escolhas e a estabilidade da tendência geral da organização. Os resultados confirmaram a manutenção da organização, mas algumas diferenças foram observadas: o declínio no número de atrações inter-sexual foi mais gradual e o número de pares mútuos aumentou também mais gradualmente. Moreno conclui suas interpretações dos

resultados para este procedimento reafirmando o caráter preventivo do teste sociométrico para a organização dos grupos.

Em suas intervenções iniciais, Moreno conta com a participação limitada do grupo, já, em outras, a participação é mais complexa. Uma, entre outras famosas, foi realizada em um reformatório juvenil feminino, *a New Iork State Training School for Girls,* em *Hudson.* Durante esta experiência o teste sociométrico foi altamente detalhado e as conclusões foram seguidas por estatística descritiva.

A partir dos resultados deste estudo, com base nas descobertas reveladas pelo teste sociométrico, Moreno propunha reconstruir uma comunidade. Segundo suas palavras: "Nosso princípio guia foi deixar a direção e expansão da pesquisa ultrapassar a situação, desde o princípio, após decidirmo-nos a trabalhar em território ainda não explorado. Portanto, nosso procedimento não foi pré-determinado" (MORENO, 1972, p. 115).

A comunidade de Hudson, conforme T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001) próxima de Nova York, à época dos testes, contava com 505 pessoas, adolescentes do sexo feminino, alojadas em cabanas com famílias substitutas. As jovens eram encaminhadas por órgãos competentes e permaneciam na comunidade por vários anos. Moreno propôs-se a analisar a profundidade do grupo através de cinco níveis: dimensão familiar de contato (padrões sociais mais simples); dimensão das escolhas e recusas de contato (padrões de atração, repulsa, indiferença); dimensão das motivações; dimensão da interação social e dimensão do *role-play* (troca de papéis). Todos esses objetivos visavam à substituição de um agrupamento imposto, pela reorganização adequada.

Para alcançar esses objetivos vários instrumentos foram elaborados: o teste sociométrico, o teste da espontaneidade, do *role-play*, familiaridade e expansividade emocional. Esta experiência, segundo T. Moreno, Blomkvist e Rutzel (2001) foi fundamental na obra moreniana, alicerce de muitos livros e ações, entre eles "Métodos de Grupos", "Organização Psicológica de Grupos", "Quem sobreviverá?" presentes em quase tudo que escreveu até 1937.

Para o fechamento desta visão geral da Socionomia apresenta-se, a seguir, uma rápida síntese dos dois eixos complementares da Teoria Socionômica: a Sociodinâmica e a Sociatria com algumas considerações sobre o Psicodrama e Psicodrama Pedagógico.

4.5. Panorama da Sociodinâmica e Sociatria

A Sociodinâmica estuda a estrutura dos grupos sociais, dos grupos isolados e das associações de grupos. Cumpre a função de elo-de-ligação entre o que foi detectado pela Sociometria e o que pode ser conduzido à Sociatria, que tem como instrumento a interpretação de papéis, seja na forma de *role-playing* ou na forma de teatro espontâneo.

A Sociatria é a ramificação terapêutica da Socionomia, se dedica ao tratamento do indivíduo e do grupo e utilização do conhecimento sociométrico às relações interpessoais e intergrupais através do Psicodrama, conforme diferentes objetivos: terapêuticos (Psicoterapia de Grupo, Psicodrama Individual, Bi-Pessoal, de Casal, Infantil) ou pedagógicos.

Muito mais poderia ser escrito sobre a Sociodinâmica e Sociatria. Estender-se aqui seria esquivar-se do cerne deste trabalho, contudo, considerando-se a relevância do espaço do Psicodrama na Educação, pontua-se alguns aspectos.

4. 5.1. Considerações sobre o psicodrama

As crenças na impossibilidade do homem viver sozinho e, no *eu* que só existe a partir do *outro*, nas relações *eu-tu*, o encontro *eu- tu,* o momento, o instante vivido no aqui-agora, e a relação télica são conceitos que formam os pilares da filosofia de Moreno e de sua percepção do homem (FONSECA FILHO, 1980).

O ambiente protegido utilizado em psicodrama é o espaço do "como se". É um espaço do imaginário que permite ao ser humano representar papéis sem restrições. Procura-se delimitar fisicamente esse espaço em que a fantasia contracena com a realidade, denominado tablado. O tablado pode ser um palco real, ou apenas uma marca delimitada no chão. Antes de entrar nele é preciso reforçar o contrato, de que nele se pode tudo. O objetivo do psicodrama é construir um espaço em que a vida seja utilizada como modelo e, a ela sejam integradas suas diversas modalidades.

Para Fox (2002) o psicodrama pode ser definido como uma ciência que explora a "verdade" por meio de métodos dramáticos a partir dos quais se retratam relações interpessoais e mundos privados. Neste ponto, é importante explorar dois aspectos: a verdade trazida para o espaço psicodramático e a importância das relações interpessoais.

Importa para o Psicodrama, as relações que as pessoas têm com as outras. Moreno (1999) afirmava que somos seres em relação. Antes mesmo de ter a identidade formada já se desempenha papéis nas interações com as outras pessoas. O desempenho de papéis é direcionado e motivado pela afetividade e é capaz de modificar tanto o contexto no qual os

indivíduos estão inseridos quanto a si próprios. A maneira como se desempenha papéis nos diferentes contextos aponta para a lógica afetiva de conduta. Este é um conceito muito importante no psicodrama, por apontar para o alimento emocional no alcance de determinados objetivos, a dinâmica psicológica e marcas afetivas (NERY, 2003).

No psicodrama compreender e penetrar no mundo do outro para resolver dificuldades é mais importante do que identificar se o que o sujeito fala é realmente verdade ou não. Como afirma Nery (2003, p. 57) "não importa se trabalhamos verdades ou mentiras no espaço do 'como se', mas se podemos ou não compreender o mundo do outro". É somente acreditando no que nos é dito que seremos capazes de entrar no mundo privado da pessoa que nos pede ajuda, e somente assim seremos capazes de realmente ajudá-la.

Aplicação do Psicodrama Pedagógico no contexto de grupo

O Psicodrama Pedagógico pode ser muito importante no contexto da sala de aula, proporcionando uma aproximação mais efetiva entre o professor e alunos, entre os próprios alunos, interação social, desenvolvimento do comportamento social, juízo crítico e criatividade do estudante. Um ensino bem executado enseja um bom clima emocional, integração e a aprendizagem grupal, na medida em que concilia o conhecimento adquirido com experiência vivida.

A aplicação de técnicas psicodramáticas no contexto pedagógico atende aos objetivos de transmissão e análise de informações; revisão; aprofundamento e fixação de questões já estudadas; esclarecimento de dúvidas; exemplificações, trabalhos em grupo, entre outros.

A principal contribuição do Psicodrama à educação conforme Romaña (1992) é instrumentalizar alunos e professores para que façam valer seu direito ao ensino e aprendizagem, desenvolver as competências humanas, políticas e éticas. A aplicação do Psicodrama Pedagógico em sala de aula pode facilitar a obtenção de um consenso, de uma redefinição do papel do professor, do papel do aluno, de formação integral e do desenvolvimento de novas atitudes e alternativas de atuação no campo educacional e social.

O argumento defendido pela autora parte do princípio de que a utilização do Psicodrama Pedagógico, tem se mostrado um recurso importante para a discussão da interação de alunos em sala de aula, contribuir para alcançar os objetivos da educação informando, motivando e capacitando os alunos, relacionando as questões dos saberes da civilização com a conquista e o exercício da cidadania.

Segundo Romaña (1996, p.30) realizar trabalhos em grupos facilita a percepção e a tomada de consciência de aspectos importantes da vida, uma vez que propicia a oportunidade de discussão sobre assuntos compartilhados. “No grupo como um todo pode se observar mudanças; maior interação entre os alunos, as opiniões são mais sinceras, os comentários e as críticas são mais aceitos, o conhecimento é utilizado como algo próprio e presente”.

As técnicas dramáticas direcionadas ao contexto do ensino-aprendizagem quando conduzidas em atividades com grupos, facilitam aos seus integrantes identificar necessidades, a refletir sobre elas, atribuir novos significados e valores, a perceber a possiblidade de mudança para si mesmo, para seu estilo de vida e para o grupo como um todo. É pressuposto, segundo Romaña, (1992) que atitudes e comportamentos estejam ligados a valores, emoções e crenças pessoais, originadas da educação formal e informal dos ambientes culturais e familiares que frequentam. O Psicodrama Pedagógico pode contribuir para a conscientização desse contexto.

Uma das características centrais do Psicodrama Pedagógico é requerer uma participação espontânea, ativa e criativa, tanto dos profissionais que coordenam o trabalho, como dos indivíduos que compõem o grupo. Isso significa que todos participam conjuntamente, embora cada um de acordo com seu papel, na identificação, elucidação e elaboração de estratégias de ação, frente às situações discutidas no grupo. Aos poucos tudo é decifrado em conjunto; o próprio lidar com a situação em questão é que vai configurando o seu sentido simbólico ou concreto, compreendido e incorporado por cada participante individualmente.

O interessante, nesse caso, além do desenvolvimento da espontaneidade e criatividade, pode surgir novas percepções sobre aspectos já conhecidos, identificação de recursos pessoais e grupais ou abrir a possibilidade de encontrar novas soluções. Pode-se ver uma situação de um ângulo novo, ou aspectos novos, o que gera resultados diferentes. Poder experimentar, compor, desmontar e remontar configurações, até que a compreensão dos aspectos essenciais seja alcançada.

O Psicodrama Pedagógico parte do princípio que o momento mais importante da aprendizagem é a criação. Para tanto, objetiva resgatar o ato espontâneo, que contribuirá para que o aluno atue livremente.

Através da ação o Psicodrama Pedagógico possibilita o livre jogo da fantasia e da abstração, integrando sensações, sentimentos, intuições e intelecto. O trabalho se dá normalmente partindo do nível da ação para chegar ao nível do conhecimento de modo que

uma estrutura mental conduz à outra, possibilitando assim que o aluno participe ativamente da construção de suas estruturas mentais e da aquisição do conhecimento.

Elementos do Psicodrama Pedagógico

Constituem elementos fundamentais do Psicodrama Pedagógico os contextos social, grupal e o espaço dramático. O social corresponde ao espaço extra-grupo, o espaço social onde o grupo está inserido. O grupal corresponde ao grupo de alunos, além do diretor e, ou professor e os egos-auxiliares. O grupo funciona com uma boa dinâmica, entre seis e quinze elementos, nos diz Romaña, (1992), e o espaço dramático é onde se desenvolve a cena, "o como se".

O diretor ou psicodramatista compõe, juntamente com os egos-auxiliares, a equipe profissional. Dominam as técnicas, a teoria, a metodologia psicodramática e as colocam em prática. Protagonista, é o participante que traz o tema para a dramatização. Os outros elementos do grupo que participam da dramatização terão seus papéis bem definidos. São os coadjuvantes ou co-atores. Pode ocorrer que o grupo todo seja o protagonista (sociodrama), quando são dramatizados papéis do grupo.

O Espaço Cênico é demarcado na sala onde ocorrerá a dramatização, é onde o protagonista atua. Nesse espaço, realidade e fantasia estão em ação e não se contrapõem. O ego-auxiliar, colabora diretamente com o protagonista, interpretando papéis complementares. Auxilia o diretor, que se utiliza dele nas intervenções necessárias, e contribui para a compreensão e o desenvolvimento do trabalho.

O auditório é formado por integrantes do grupo que não participam diretamente da dramatização, mas observam e fazem comentários quando o trabalho termina.

Uma sessão de Psicodrama Pedagógico tem como etapas: aquecimento, etapa preparatória da dramatização que permite a aparição de um protagonista. Pode ser desenvolvido através de iniciadores físicos, mentais, ou sociais. O aquecimento pode ser inespecífico ou específico. Inespecífico: com o grupo todo, abordando o conteúdo a ser dramatizado. Esta etapa estimula a interação, diminui tensões e concentra a atenção. Específico: procedimento destinado à preparação do protagonista, cabendo a ele definir como será o lugar e armar o cenário, a escolha dos coadjuvantes para a dramatização. O aquecimento específico tem efeitos também sobre o auditório que observa e participa no final da dramatização. Como segunda etapa destaca-se o papel do protagonista e a composição dos personagens, inclusive dos coadjuvantes.

Dramatização é o núcleo do Psicodrama e o que lhe caracteriza. É a transformação do pensamento em ação dramática. Os níveis de dramatização podem ser: Concreto e Simbólico. No Concreto os participantes exteriorizam o que pretendem. Retrata-se o real com cada elemento que o compõe. No nível Simbólico, que se dá a partir de elementos do concreto, os participantes elaboram conceitualmente o que pretendem. Essa elaboração pode processar-se através de fantasia, quando os conteúdos são aplicados a novas situações ou associados a novos conhecimentos, ou imagem, estática ou dinâmica. Mais de um nível de dramatização pode ser utilizado para captar elementos que tenham passado despercebidos.

Na fase dos Comentários o diretor solicita ao grupo de dramatização e aos demais participantes suas opiniões e experiências relativas ao tema que está sendo abordado.

Nos comentários complementares, o diretor e os egos-auxiliares avaliam o trabalho desenvolvido e estabelecem novos rumos (ARANTES, 2002).

São numerosas as técnicas utilizadas no Psicodrama Pedagógico. As técnicas mais frequentemente aplicadas, segundo Romaña, (1992) são:

- Inversão de papéis: o protagonista troca de papel com outro participante da dramatização para mais bem percebê-lo.
- Inventário de papéis: relato de histórico individual de papéis vivenciados até papéis atuais.
- Interpolação de resistência: um elemento estranho à dramatização é introduzido com o objetivo de modificar a cena.
- Auto-Apresentação: Cada elemento do grupo, inclusive o diretor e o ego-auxiliar, conta fatos de sua vida que considera relevante. O objetivo é ampliar áreas de comunicação do grupo, evidenciando pontos em comum entre os diferentes elementos. Essa técnica é utilizada principalmente em grupos que estão iniciando.
- Solilóquio: o indivíduo que esta dramatizando esclarece o que seu personagem está fazendo, sentindo ou pensando.
- Loja Mágica: É também conhecida como Boutique Mágica. É uma técnica psicodramática recomendada para o trabalho de uma situação imaginária, onde o participante pode comprar e vender, ou trocar o real e o imaginário, o possível e o impossível.
- Desdobramento do Eu: o ego-auxiliar coloca-se ao lado do personagem e dramatiza como este está representando o personagem.
- Dramatização sem palavras: a dramatização é realizada sem o uso de palavras, utilizando gestos ou movimentos, para reforçar determinado aspecto.

- Construção de Imagens: dirigida ao intelecto, é utilizada quando se deseja que o protagonista tenha a visão estrutural de uma determinada situação, evidenciando para ele os elementos mais significativos do tema proposto.

O Psicodrama Pedagógico abrange os papéis envolvidos na relação educador-educando na medida em, no espaço da escola, esta representa a unidade cultural de conduta, a via de comunicação com o meio e o indivíduo se relaciona com o mundo através do desempenho de papéis.

4. 6. Relato de alguns estudos realizados no contexto da Sociometria e Psicodrama com utilização de Teste Sociométrico

Os mais antigos estudos sobre as aplicações e potencialidades dos métodos de ação espontânea na educação, datam de 1947 e 1949. Hendry; Lippitt e Zande (1947) apresentam os benefícios do jogo dramático de papéis como estratégia de aprendizagem em um curso universitário de sociologia; em outro capítulo apresentam um estudo que combina princípios filosóficos e pedagógicos, com exemplos de aplicações concretas. Este estudo foi publicado como edição especial na revista *Sociatry,* (1947) com contribuição de trinta e dois professores, pesquisadores educacionais e psicodramatistas/sociodramatistas, inclusive o próprio Moreno.

Outra obra antiga a ser lembrada, escrita por Haas (1949), versa sobre a relevância da teoria da espontaneidade para a educação, abordando, entre outros temas a educação como processo e a aprendizagem integral. O segundo capítulo apresenta aplicações práticas do uso do jogo de papéis e sociometria em situações de aprendizagem, abrangendo ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. O terceiro capítulo apresenta regras detalhadas para a elaboração de sociogramas e testes sociométricos. O livro termina com uma síntese de implicações e recomendações, discussões a respeito dos valores e dos benefícios dos métodos sociométricos.

A história confirmou a utilização do Teste Sociométrico em uma multiplicidade de iniciativas, desde 1928 Moreno já demonstrava seus experimentos e exemplos, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países (MARINEAU, 1989).

O desenvolvimento pioneiro dos métodos sociométricos e o uso do jogo de papéis como ferramenta educacional na *Hudson Walley School for Girls,* no período de 1932 a 1938 (MORENO, 1978), assim como o documentário mostrando exemplos de jogo de papéis, estão entre os casos mais antigos de aplicações educacionais.

As técnicas específicas ou partes do trabalho de Moreno encontraram lugar no contexto educacional mais amplo ao longo da evolução dos métodos de grupo, tanto na sociologia, como na psicoterapia, em várias instâncias da educação vivencial.

A prevalência de simulações em jogo de papéis como técnicas educacionais, bem como a difusão da aprendizagem cooperativa em todos os níveis de instituições educacionais, mostra que parte do sistema de Moreno vem permeando a sociedade e que há uma consciência crescente de seus benefícios em muitas situações de aprendizagem.

No momento parece haver mais uso da Sociometria em contextos educacionais de países como o Brasil, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Nos Estados Unidos as aplicações são empregadas principalmente nas áreas de orientação e aconselhamento ou do ensino do psicodrama, sociodrama e sociometria como disciplinas em cursos de psicologia, aconselhamento e saúde mental. Entretanto essa percepção geral precisa ser investigada com mais rigor em levantamento de dados de pesquisa. (BLATNER E BLATNER, 1997).

Cabral (2006) destaca a relevância de pesquisas a partir de pressupostos teóricos da teoria moreniana, considera positivos os trabalhos com aplicação do teste sociométrico, trabalhos com a aplicação da teoria psicodramática na área da educação. Sugere que o Inventário de Papéis seja considerado como um complemento de pesquisa, pois oferece elementos de papéis desempenhados na família, como sentimentos de inferioridade, traços de ascendência ou submissão, entre outros; estes deveriam, sempre, ser correlacionados com outros dados, por exemplo, os disponibilizados pelo teste sociométrico.

Muitas outras técnicas sociométricas se desenvolveram independentemente das idéias de Moreno e o campo de pesquisas ampliou-se enormemente. Uma pesquisa nos arquivos do "*Educational Resources Information"* (ERIC) mostra que na última década, quase 1000 títulos relacionados sobre o tema Sociometria foram referidos, seja para aprofundar aspectos teóricos, ou de aplicação prática do teste sociométrico.

Quanto à estabilidade dos resultados, segundo Denham e Mc Kinley (1993) muitas pesquisas mostram satisfação quanto aos procedimentos sociométricos. Outras questionam, como Nangles e cols. (1993), classificando-as como fracas ou apenas moderadas, embora a maioria apresente resultados que comprovam a estabilidade dos resultados dos procedimentos sociométricos.

Maisonneuve (1970) cita estudos sociométricos que evidenciam que as escolhas recebidas mantêm-se estáveis, independente do processo de investigação, são sempre significativas e apresentam maior consistência para escolhas objetivas. Como fatores que

favorecem um alto grau de estabilidade são referidos: conhecimento prévio entre os sujeitos, idade próxima do estado adulto, critérios de escolhas apropriadas às preocupações do grupo.

Ollendick e cols. (1992) destacaram a amplitude do campo de aplicação do teste sociométrico, pode abranger estudos que exploram as vantagens das técnicas sociométricas no campo de escolhas para formação de grupos, bem como para estudos que relacionam escolhas sociométricas e reciprocidade de atuação no social.

Bukowski e Newcomb (1984) exploraram como tema de pesquisa as relações entre interação social, interação em sala de aula e medida sociométrica. Observam que o teste sociométrico original referia-se a uma escolha positiva dos sujeitos, mas, posteriormente, com o desenvolvimento dos trabalhos, outros complementos foram acrescentados à pergunta básica como as perguntas negativas (quem você não gostaria). Segundo esses autores o próprio Moreno, desde 1942, mostrou interesse por tais investigações e a possibilidades de amplitude do campo de aplicação.

Nas últimas décadas, pesquisas realizadas ressaltam a importância da interpretação de situações sociais para responder às interações sociais de alunos com a utilização de registros sociométricos: Dentre as pesquisas nessa linha encontra-se McDonald (1993) que estudou o comportamento social de indivíduos relacionado a três áreas; sociabilidade-liderança, comportamento agressivo e isolado. Em sua pesquisa 175 sujeitos avaliaram seus colegas do mesmo sexo. Os resultados indicaram que a avaliação de pares foi eficaz para a predicabilidade da sociabilidade-liderança e comportamento agressivo e não para os comportamentos isolados.

Krantz (1982) estudou as relações entre os dados sociométricos, participação social e popularidade. Foram avaliados 47 indivíduos. A análise revelou um padrão de equilíbrio entre a identificação das respostas sociométricas e participação social e que indivíduos com alto grau de participação social apresentaram mais consciência dos padrões de amizade entre pares e são percebidos como mais populares entre eles.

Em uma abordagem de pesquisa relacionada à área de integração social com inclusão de indivíduos com necessidades especiais em classes comuns, Stiliadis e Wiener (1989), levantaram dados sociométricos entre os pares. Os resultados mostram que esses sujeitos evidenciaram baixo nível de integração social e baixa aceitação entre os pares.

Reiff e Gerber (1990) estudando alunos com necessidades especiais identificam por dados sociométricos, baixa interação com seus pares em atividades acadêmicas e sociais. Os

autores atribuem às dificuldades próprias dos alunos especiais o déficit de interações nas situações acadêmicas e sociais e em habilidades sociais.

Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990) analisaram as relações entre indivíduos, percepção de si próprios e do relacionamento com seus pares por meio de dados sociométricos. Os resultados obtidos mostram heterogeneidade entre indivíduos com baixa aceitação social. Os indivíduos negligenciados destacaram-se principalmente por apresentarem um número reduzido de amigos; os indivíduos rejeitados apresentaram uma grande dificuldade para relacionarem-se com os pais e também conflitos na relação com companheiros. Esses mesmos indivíduos em sua auto-avaliação superestimaram sua competência social, quando comparada à avaliação por seus pares.

Um estudo desenvolvido por Batista e Enumo (2004) com aplicação de testes sociométricos em classes de alunos com necessidades especiais revelou que estes são aceitos com menos frequência e são mais rejeitados do que seus companheiros de turma de classes regulares.

Outros estudos realizados destacam a importância de aspectos epistemológicos do Psicodrama e do teste sociométrico no contexto educacional, entre estes destaca-se:

Rezende (2010) apresenta um estudo reflexivo em que falar de ciência seria falar de ética e de interdependência entre a racionalidade dos fins e dos meios, entre forma e conteúdo. Conceituá-la como um modo de capturar o fenômeno pela consciência, já é dar visibilidade a uma interdependência entre os meios e os fins, entre o quê se captura e como se captura, dando ênfase à subjetividade do pesquisador moreniano no campo do trabalho.

Saravali (2005) apresentou um estudo investigativo com aplicação do teste sociométrico para avaliar as interações sociais que crianças da 4ª série do ensino fundamental público, apontadas por professores como alunos com dificuldade de aprendizagem, estabelecem no grupo da sala de aula do qual fazem parte. O resultado apontou para o baixo número de eleições que as crianças com dificuldades de aprendizagem receberam de seus colegas.

Winnicotti, (1975) relata estudos com a utilização do Psicodrama Pedagógico para desenvolvimento da espontaneidade e criatividade, a expressão de ideias, pensamentos, sentimentos, sensações e ações com a utilização do teste sociométrico no sentido de contribuir para uma maior conexão entre os integrantes de um grupo no contexto da sala de aula.

Clayton e Robinson (1971) descrevem, sumariamente, o *Mental Health Program for the Deaf* (Programa de Saúde Mental para Surdos), um esforço pioneiro do St. Elisabeth's

Hospital, no qual o Psicodrama é utilizado com propósitos de tratamento e reabilitação. De acordo com os autores, o Psicodrama tem se revelado particularmente relevante para o trabalho com pacientes surdos, por ser um método de psicoterapia ativa, através do qual a pessoa surda pode expressar-se de um modo mais completo e espontâneo. A versatilidade do Psicodrama permite sua aplicação com pessoas surdas tanto de alta como baixa habilidade verbal de comunicação. Com o auxílio do Psicodrama, o terapeuta utiliza múltiplos métodos de comunicação: vocal, leitura labial, linguagem de sinais, soletração com os dedos e atuação.

Tendo como participantes pessoas portadoras de surdez e, a partir do mesmo Programa de Saúde Mental, Swink (1985) descreve como a Socimetria pode ser utilizada na formação de grupos para posterior treinamento de habilidades sociais em grupos. Para facilitar o trabalho de desenvolvimento de habilidades sociais, o autor recomenda o uso de aparelhos tecnológicos com o paciente surdo, bem como a utilização de todas as suas modalidades sensoriais para a comunicação de suas dificuldades, conflitos, sonhos e aspirações.

De acordo com Swink (1985), a grande vantagem da teoria moreniana é a capitalização da espontaneidade e criatividade, que o portador de surdez já possui, demonstradas no seu cotidiano. Os aspectos metodológicos da Sociometria permitem às pessoas portadoras de surdez a escolha de parceiros para grupos de trabalhos e crescimento pessoal.

Pigatto e cols. (2000) apresentam considerações sobre os dados de trabalho de atendimento realizado em uma escola especial para orientação e auxílio na promoção de interação e integração escolar por meio de medidas sociométricas, de deficientes auditivos e seus pais. Os autores destacam a importância da dessensibilização por meio de técnicas Psicodramáticas de traumas relacionados à perda da audição e o trabalho de acolhimento como gerador de confiança, imprescindíveis para promoção da integração escolar e oportunidade para conscientização das potencialidades cognitivas dos deficientes auditivos e de direitos sociais previstos na legislação.

As pesquisas aqui relatadas indicam interesse crescente e resultados positivos alcançados a partir das contribuições da teoria moreniana, mais especificamente envolvendo medidas sociométricas e interação social e, oferecem subsídios suficientes para o planejamento do presente estudo, elegendo-se a interação do aluno surdo Pós-Graduando e sua posição sociométrica no grupo composto por alunos ouvintes no contexto da sala de aula da Pós-Graduação como tema a ser investigado.

Chama atenção, na busca pela literatura especializada que, em geral, prevalece a idéia de que pessoas com deficiência auditiva apresentam diificuldades para estabelecer vivências intepessoais. Por outro lado constata-se a inexistência de pesquisas que examinem, mais diretamente, possíveis relações entre registros sociométricos e interação de alunos com surdez no contexto da sala de aula da Pós-Graduação. São estas as relações que se pretende investigar e, é nesta lacuna que o presente trabalho se insere.

O suporte para discussões sobre as interações de sujeitos surdos na Pós-Graduação, bem como os aportes para o delineamento da pesquisa são oferecidos pelos referenciais da Sociometria que mostra preocupações com as relações do homem em grupo. É este ponto que se destaca no capítulo a seguir.

Capítulo 5.
Apresentação dos dados da pesquisa

5. 1. Apresentação e análises do Teste Sociométrico

Segundo Moreno (1992) a aplicação do teste sociométrico é um tipo de pesquisa que preconiza a participação de todos os componentes do grupo e pretende a revelação das relações estabelecidas no momento, entre os membros de um grupo, busca mapear o dinamismo geral entre seus membros.

Assim, o objetivo deste item é apresentar os resultados seguidos das análises dos três sociogramas referente as posições ocupadas pelos participantes do grupo de alunos Pós-Graduandos. Os dados obtidos foram tabulados numa matriz sociométrica, computando-se as mutabilidades e número de escolhas recebidas, que representam a configuração grupal do momento. Em seguida, relaciona-se os dados com os registros dos pareceres das escolhas dos participantes e análise de especialistas da área na identificação de ideias que auxiliem no entendimento do grupo quando a diferença esta relacionada à deficiência auditiva ou surdez do participante.

A seguir, à apresentação dos sociogramas.

Por meio da análise dos sociogramas, é possível identificar a presença de participantes que possuem várias escolhas, liderança, bem como a presença de participantes que não obtiveram escolhas o que pode indicar algum nível de rejeição.

Apresentação do primeiro sociograma: critério afetivo referente à pergunta: Quem você convidaria para comemorar seu aniversário.

Sociograma da escolha afetiva

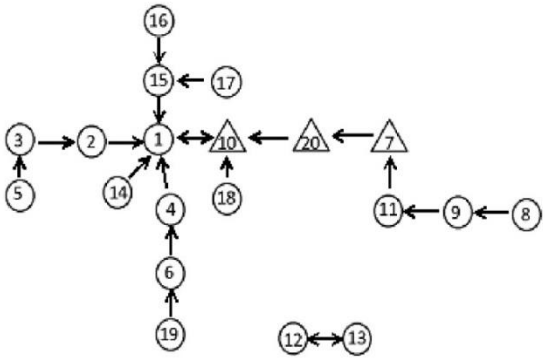

Figura 1: Sociograma da escolha do critério afetivo

Neste primeiro sociograma o número 1 obteve cinco escolhas, liderança, sendo uma reciprocidade do participante surdo 10 com três escolhas. Os números 16, 17 e 18 paricipantes sudos não tiveram nenhuma escolha, já o 15, também participante surdo, obteve duas escolhas.

Observa-se também neste critério a presença de um par entre os números 12 e 13; e escolha entre participantes do sexo masculino 7 e 20 para o 10. As demais escolhas ficaram distribuídas pelos membros do grupo com uma ou nehuma escolha.

Apresentação do segundo sociograma, critério intelectual, primeira pergunta: Quem mais respeitaria seus pontos de vista em trabalho de grupo?

Sociograma da escolha intelectual: primeira pergunta

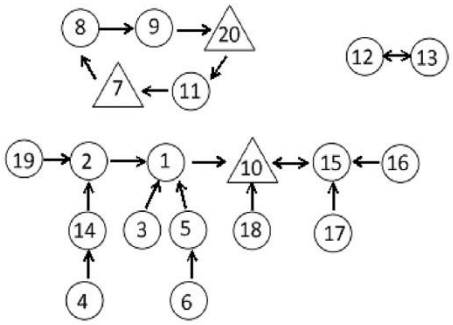

Figura 2: Sociograma do critério intelectual: primeira pergunta

No sociograma da primeira pergunta do critério intelectual observa-se que os números 1, 10 e 15 obtiveram o mesmo número de escolhas, três, reciprocidade entre alunos com surdez 10 e 15. Os outros alunos com surdez, 16, 17 e 18 não tiveram nenhuma escolha.

Novamente a presença de um par entre os números 12 e 13 e uma configuração grupal em forma de cadeia entre 7, 8, 9, 20, e 11. As demais escolhas, assim como no sociograma anterior, ficaram distribuídas com uma ou nenhuma escolha.

Apresentação do terceiro sociograma, critério intelectual, segunda pergunta: Quem seria o organizador capaz de ajudar no trabalho de grupo.

Sociograma da escolha intelectual: segunda pergunta

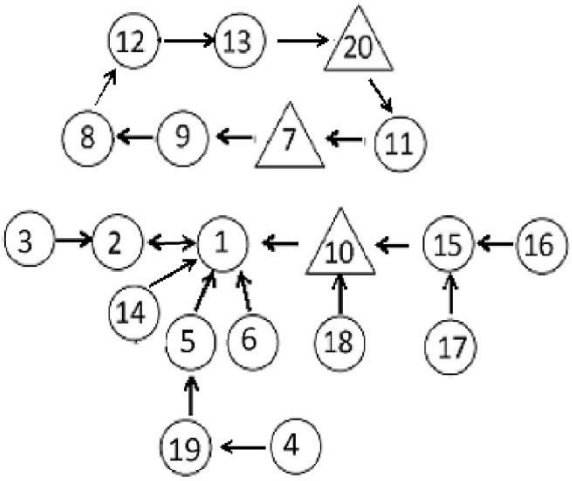

Figura 3: Sociograma do critério intelectual: segunda pergunta

No sociograma da segunda pergunta do critério intelectual a configuração grupal em forma de cadeia permaneceu, incorporando o par 12 e 13 observado nos sociogramas anteriores, entre os números 12, 13, 20, 11, 7, 9 e 8.

Observa-se o número 1 como liderança com cinco escolhas, uma reciprocidade com o número 2. Os números 2, 10, 15 obtiveram duas escolhas cada, os números 5 e 19 uma escolha cada neste critério. Os alunos surdos 16, 17 e 18 permaneceram sem nenhuma escolha, assim como os números 6, 4, 3 e 14. Estes obtiveram uma escolha cada somente no critério afetivo e o número 14 obteve uma escolha no sociograma anterior.

Na tabela a seguir, apresenta-se o número total de escolhas: critérios afetivo e intelectual, primeira e segunda pergunta.

Tabela com o número total de escolhas

Aluno	Critério Afetivo	Total	Critério Intelectual		Total	Total Geral
	Escolha		Escolha Referente à 1º pergunta	Escolha Referente à 2º pergunta		
1	5	5	3	5	8	13
2	1	1	2	2	4	5
3	1	1	---	---	---	1
4	1	1	---	---	---	1
5	---	---	1	1	2	2
6	1	1	---	---	---	1
7	1	1	1	1	2	3
8	---	---	1	1	2	2
9	1	1	1	1	2	3
10	3	3	3	2	5	8
11	1	1	1	1	2	3
12	1	1	1	1	2	3
13	1	1	1	1	2	3
14	---	---	1	---	1	1
15	2	2	3	2	5	7
16	---	---	---	---	---	---
17	---	---	---	---	---	---
18	---	---	---	---	---	---
19	---	---	---	1	1	1
20	1	1	1	1	2	3

Tabela 1: Número de escolhas recebidas pelos alunos dos testes sociométricos, critérios afetivo e intelectual, primeira e segunda pergunta.

A análise de escolhas propiciada pela tabela 1, número total de escolhas recebidas nos três sociogramas, mostra que dos 20 participantes três não obtiverem nenhuma escolha, números 16, 17 e 18, alunos surdos. Cinco alunos obtiveram uma escolha cada, dois participantes obtiveram duas escolhas, seis receberam três escolhas cada, um participante, o

número 2 recebeu cinco escolhas. Os números 15 e 10, alunos com surdez, obtiveram sete e oito escolhas respectivamente. O número 1 obteve no total, 13 escolhas.

Assim, o participante número 1 obteve a liderança, no critério afetivo e intelectual da segunda pergunta e o mesmo número de escolhas dos participantes 10 e 15 na primeira pergunta do sociograma intelectual. Somadas as escolhas dos dois alunos ouvintes mais escolhidos obtem-se um total de 18 escolhas. Os dois alunos surdos escolhidos obtiveram no total 15 escolhas.

A construção do sociograma afetivo possibilitou a visualização, no momento, dos escolhidos envolvidos na movimentação relacional dos participantes, aqueles com quem os colegas desejavam a presença para comemoração do aniversário, o número 1 com cinco escolhas, o número 10 com três escolhas e o número 15 com duas escolhas. Dez participantes com uma escolha cada e sete alunos não obtiveram escolhas.

Para formação de grupo de trabalho, o sociograma de critério intelectual possibilitou a visualização das escolhas para quem respeitaria mais seus pontos de vista em trabalho de grupo: os mais escolhidos foram os números 1, 10 e 15 com três escolhas cada. Dez alunos tiveram uma escolha e sete alunos não obtiveram escolhas.

Para a escolha da segunda pergunta, o sociograma intelectual possibilitou a visualização do organizador capaz de ajudar a focalizar com maior clareza o trabalho de grupo, o número 1 com cinco escolhas, seguido do 10, 15 e 2 com duas escolhas cada. Nove alunos com uma escolha e sete não obtiveram escolhas.

Com essas informações sabe-se quem são os mais escolhidos, aqui designados pelos números 1, 10, 15 e 2 com treze, oito, sete e cinco escolhas para cada um deles. Nenhum estudante mostrou-se verdadeiramente isolado, (não escolheu e não foi escolhido) embora três não tenham sido escolha de ninguém para nenhum dos critérios.

Para Moreno (1992) desde o início de sua socialização, os seres humanos já demonstram preferências por determinadas pessoas no próprio contexo familiar em relação aos demais integrantes. Contudo adverte que há diferenças que determinariam a interação com parceiros privilegiados, neutros ou preteridos e os que não são escolhidos por ninguém, são casos possíveis de rejeição.

5. 2. Parecer do participante sobre suas escolhas

No processo de escolha proposto pelo teste sociométrico, a reflexão está presente em cada resposta e sua expressão, contribui para evidenciar os motivos que levam o participante a

fazer determinadas escolhas entre outras possibilidades. Tal fato poderia ocorrer em razão do sentimento em relação às pessoas escolhidas, admiração pelo desempenho acadêmico, entre outros motivos (MORENO, 1972).

Assim, evindeciar a reflexão por meio de um parecer, pode ajudar a esclarecer o registro das escolhas, fornecer indícios importantes sobre o envolvimento e relações do participante com o grupo ao qual pertence.

Para Maisonneuve (1970), a reflexão que o indivíduo faz sobre suas escolhas pode fornecer informações valiosas do ponto de vista de sua vida pregressa, inclusão das raízes culturais, do âmbito social, acadêmico e de suas práticas sociais interativas atuais, bem como possibilitar uma maior clareza da complexidade do tema. Ao tratar do desenvolvimento e extensões do teste sociométrico, cita os trabalhos de Tagiuri (1952), que desde os anos cinquenta realiza pesquisas na área, sob o nome de análise relacional. Para Tagiuri as escolhas devem ser sempre examinadas em termos de reflexão, interação, bem como dos sentimentos de cada um para com o outro dentro de um grupo.

Assim, foi proposto aos participantes um parecer sobre as escolhas feitas para uma maior compreensão dos motivos que o levam a escolher o colega de grupo da sala de aula para comemorar seu aniversário e para trabalho de grupo.

Em todos os pareceres redigidos pelos participantes, foi possível levantar dados, evitando que os pareceres fossem transcritos na íntegra. Para fim de análise, os pareceres dos participantes foram agrupados de acordo com seu conteúdo originando categorias, seguindo a perspectiva de Bardin (1979, p. 62):

> ... Partimos de elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuirmos um título à categoria (...). A categorização tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por analogia.

Os resultados obtidos da análise dos pareceres do critério afetivo e intelectual foram agrupados com intuito de englobar os argumentos descritos mantendo-se trechos dos pareceres dos participantes acerca de sua escolha de acordo com as seguintes categorias: Aspectos sócio-afetivos; Aspectos sócio-afetivo-cognitivos; e Aspectos sensoriais. Os pareceres referentes às escolhas do critério afetivo pertencem à primeira categoria; os pareceres de escolhas do critério intelectual pertencem à categoria sócio-afetivo-cognitivo, a categoria sensorial esta envolvida nos dois critérios já que essa categoria restringe-se a

apontamentos de problemas relativos à surdez.. Permanece a identificação dos participantes por numeração que vai de 1 a 20, ficando assim preservada a identidade do participante**.**

A adoção destas categorias segue as orientações de Cubero e Moreno apud Fanelli (2003). Os autores ressaltam que no grupo, a reflexão do aluno sobre si mesmo e sobre suas próprias escolhas é fortemente influenciada por aquilo que traz consigo, suas experiências anteriores, bem como pelo contato que estabelece com o ambiente acadêmico e com o grupo. Poderá adquirir ou reavaliar, reaver, ampliar aprendizagens conceituais e relações interpressoais, além de, como afirmam os autores, quando escolhe, pondera sobre a opinião do escolhido a respeito de si mesmo.

Cubero e Moreno apud Fanelli (2003) caracterizam o critério afetivo como categoria sócio-afetiva como relativa à estrututa social em geral, escola, família aliada a relacionamentos e comportamentos; o critério intelectual como categoria sócio-afetivo-cognitiva que mantém a importância do social, das relações interpessoais, aliada ao desenvolvimento do indivíduo nas áreas do conhecimento; e a categoria sensorial, restringe-se a apontamentos e influências da surdez nos relacionamentos e desempenho acadêmico.

5. 2. 1. Resumo e análise dos pareceres do critério afetivo

Pergunta: Quem você convidaria para comemorar seu aniversáio?

Participante 1: *Escolhi o 10 por seu exemplo de ser humano, coragem, força de vontade, transmite pureza, confiança, é alguém para se ter como amigo...*

Partipante 2: *Admiro o caráter dela, não deixa de ajudar ninguém, trata a todos com respeito, conheço pouco da vida, mas posso afirmar que em poucas pessoas reconheci estas qualidades. Éssa é a principal razão por ter escolhido a 1.*

Participante 3: *Até poderia escolher outro colega da sala, são pessoas boas. Mas minha amizade com ela vem desde a infância, estudamos juntas por vários anos. Não imagino meu aniversário sem a presença da 2.*

Participante 4: *Desde que começamos a Pós-Graduação a 1 chamou minha atenção, demonstra ser muito inteligente, mas não é por isso que gostaria de tê-la como amiga, é pela pessoa que demonstra ser.*

Participante 5: *Para comemorar meu aniversário eu convidaria a 3. Fizemos o estágio juntas, tivemos oportunidade de conversar, trocar ideias, gostei dos conselhos que ela me deu...*

Particpante 6: *Sempre fui insegura, tive problemas emocionais, meu pai era muito bravo, minha mãe sempre longe, quando tinha que falar em público ficava apavorada. Algumas colegas da Pós me ajudaram, pelo menos duas pessoas da classe. Para comemorar meu aniversário entre as duas que eu admiro escolheria a 3.*

Participante 7: *Escolho o 20, já nos conhemos há tempos...*

Participante 8: *Trabalho com a 9 na mesma instituição, ela sempre me convida para comemorar o aniversário dela, assim como eu, sempre a convido.*

Participante 9: *Temos um grupo no trabalho, dia-a-dia nos vemos, uma ajuda a outra, as vezes cuido da filha dela, tem confiança em mim, por isso escolho a 11.*

Participante 10: *Eu sou surdo, tenho poucos amigos, o preconceito existe, é preciso quebrar o gelo em todos os lugares até na sala de aula. Conheci aqui alguém que posso chamar de amiga a 1, ela esta aprendendo LIBRAS, se interessa, quer conhecer nossa comunidade, não só aqui no papel, mas na verdade, vou convidar para meu aniversário.*

Paricipante 11: *Estou namorando o 7 há três meses, então não me imagino convidando outra pessoa para comemorar meu aniversário se não ele.*

Participante 12: *Escolho a 13 porque é minha amiga, me identifico com ela ...".*

Particaipante 13: *Sempre trabalho com a 12 considero-a amiga. Comemora-se aniversário com quem gostamos.*

Paticipante 14: *Admiro e respeito a 1 pelo seu jeito de ser. É alguém para guardar no coração e apresentar à família...*

Participante 15: *Sou casada, tenho dois filhos e enfrentei meu marido para poder estar aqui. Pelo meu jeito de ser sempre procuro ajudar as colegas aqui da Pós, surdas como eu. Às vezes me sinto angustiada, anciosa por não conseguir. As famílias das surdas não colaboram, não entendem que o surdo precisa se tornar adulto normal. São poucos os colegas da classe que ajudam, passam pelo surdo e não cumprimentam, acham que não vamos entender. Já é certo que o grupo de surdos aqui da Pós estarão no meu aniversário. Eu faria um convite especial para a 1 ouvinte, que esta aprendendo LIBRAS e se interessa em ajudar, é atenciosa, querida, sempre...*

Participante 16: *Não vou comemorar aniversário, fazer festa, minha família não faz festa, não tenho amigos na minha casa, me sinto oprimida, ninguém ajuda, acreditam que os outros vão me fazer mal. Eu gosto da 15 que é mais velha, é oralizada, fala com ouvintes, eu não aprendi, só português-escrito e LIBRAS, me sinto segura com ela na classe, os outros*

colegas não entendem o que quero dizer, não se comunicam comigo, nem na minha casa, menos ainda com meu pai, estou aprendendo mais agora com ajuda de 15.

Participante 17: *Por que eu escolho a 15, porque me ajuda a entender a matéria, foi comigo no médico, têm muita paciência, diferente da minha mãe, briga comigo desde que era criança, porque eu não guardava os brinquedos, eu não ouvia para obedecer. Minha mãe conta que os vizinhos até perguntavam por que ela gritava tanto. Foi meu avô que desconfiou que eu era surda. Me levaram fazer audiometria e foi constato sudez profunda. Depois minha mãe e eu fomos aprender LIBRAS. Meus irmãos não quiseram e tem ciúmes porque ela se preocupa comigo.*

Participante 18: "*Escolho o 10 para comemorar meu aniversário, aprendi LIBRAS com ele, bom profissional, é amigo, todos gostam dele. Estou fazendo Pós-Graduação por sua indicação. Eu tinha vergonha de sair de casa, não tive apoio, nem incentivo, não sou bonita como as meninas da classe. Agora meu marido esta aceitando mais. Parei de trabalhar e estudar. Agora estou voltando...*"

Participante 19: *Nunca tive muitos amigos, fiz algumas amizades a qui na classe que contribuíram para ampliar meus contatos, conversar e trocar ideias sobre os trabalhos da Pós, ir ao cinema. Convidaria a 6, ela até já me convidou para ir a sua casa.*

Participante 20: *Estou fazendo esta Pós-Graduação porque tenho uma filha surda, quero aprender LIBRAS, conhecer esse universo, acredito que a família é a estrutura, que deve participar, apoiar, são muitas as barreiras... Acho que os pais deveriam se envolver mais, até para cobrar dos profissionais que fassam a sua parte... Aqui na classe conheci 10, um rapaz fantástico, que mesmo já atuando profissionalmente, esta aqui aprendendo, ajudando. Eu convidadria o 10.*

Análise dos pareceres do critério afetivo

Ao análisar os pareceres dos participantes, observa-se que parte destes justifica a escolha do colega para comemorar o aniversário em nome de uma amizade já construída fora da sala de aula: 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12 e13, o que permite pensar que o sentimento afetivo e a convivência fora da sala de aula favorece o vínculo também em sala de aula.

Outros participantes, 20, 1, 10 e 15 atribuem suas escolhas e atenção mais centradas na vontade de ajudar e de encontrar soluções. Estes comentários parecem indicar que o papel do colega também é o de proteger e mediar relações em sala de aula, pode se refletir nos

movimentos de interação com os surdos e de afastamento dos outros colegas de classe, como se observa no sociograma.

Há, também, sentimentos como ansiedade e angústia envolvidos. Talvez esses sentimentos apareçam como efeito de impotência *em cuidar de colegas com surdez,* visão esta que lembra a concepção assistencial, característica dos anos 1930, momento em que as associações filantrópicas foram criadas no Brasil. Assim, por exemplo, o participante 15 *"... sempre procuro ajudar as colegas a qui da Pós, surdas como eu. Às vezes me sinto angustiada, anciosa por não conseguir..."* demonstra vontade de ajudar, mas ao mesmo tempo preocupação, ansiedade e angústia frente a sua impotência.

A escolha mutua entre o participante 10 e 15 revela uma importante identificação entre ambos. Isso confirma a importância de similaridade para a composição de um grupo, já que ambos têm surdez, independente das diferenças de gênero.

De modo geral, os pareceres destes participantes apontam elementos relativos à importância da estrutura familiar, a importância da participação e do apoio dos pais, como no parecer do participante 20 "*... acredito que a família é a estrutura, que deve participar, apoiar...".*

De acordo com Moreno (1992) a família, átomo social, caracteriza-se como fator imprescindível para a contrução da afetividade. Explica que logo após o nascimento, por meio dos laços primários e da comunicação multissensorial com seus pais (carícias, gestos, sorrisos, contato, mimo, expressões e outros), a criança vivencia sua primeira integração, que será o canal para o desenvolvimento da segurança pessoal, da confiança básica e da afetividade. Assim, a gênese da constituição do *eu* se dá por meio das trocas e das influências mútuas entre a criança e os adultos. Desta forma, tanto a criança ouvinte como a surda, aprende a se relacionar com os outros e se prepara para viver em sociedade.

Lopes, Kato e Correa (2002) apresentam um estudo sobre o comportamento dos pais em relação ao seu filho com surdez. Os dados encontrados indicam que alguns pais buscam minimizar o sentimento de culpa deixando de impor limites, o que dificulta o estabelecimento de regras e disciplinas podendo ocasionar comportamentos sociais indesejáveis. Afirmam que o ajuste psicológico familiar é um processo fluído e o estresse é um dos componentes que interfere no ajuste de uma família.

Estudo realizado por Silveira e Neves (2006) sobre as relações familiares de pessoas com surdez apontam um alto nível de estresse nos pais, em especial nas mães e maior tendência dos pais desenvolverem depressão. Os dados encontrados remetem tanto às

necessidades, atividades e atitudes que são impostas à família em empreender ações educacionais, quanto ao estabelecimento de limites e promoção da autonomia a seus filhos surdos.

Apontam, também, que o descumprimento dos direitos das pessoas com necessidades especiais, em geral, afeta diretamente a família. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pela família, o seu suporte é o aspecto mais benéfico em sua educação. Entretanto, nem sempre as famílias se sentem competentes no papel que devem desempenhar junto a um filho (a) com deficiência auditiva (LOPES, KATO e CORREA, 2002).

Com a confirmação da surdez, afirmam os autores, pode haver mudança na forma da família se relacionar com a criança surda, que em meio ao medo, ao choque inicial e a negação, modifica sua atitude com o filho, deixando de ver a criança, para ver a deficiência.

Os pais angustiados se distanciam, podendo romper a comunicação, e indiretamente acabam estimulando o filho a se aprofundar na sua surdez, a não conhecer o mundo que o rodeia e a não desenvolver adequadamente sua vida e seus relacionamentos com os outros. O contato comunicativo e afetivo se reduz e, o leque de opção de estimulação se fecha (SEGOVIA, 1999).

O desempenho adequado dos pais, explica Segovia (1999), implica em serem estimuladores, mediadores do filho, em acreditar no seu potencial e não romper com a comunicação, mesmo que seja por meios distintos.

Moreno (1992) lembra que a família também é responsável pela sociabilidade, enfatizando que o inter-relacionamento existente entre o filho e seus pais é a pedra angular da vida social. Desde o nascimento, no período de pré-socialização e como primeiro reflexo social, a criança começa gradualmente a sentir certas emoções como atração, repulsão, simpatia, antipatia por algumas pessoas ao desempenhar alguns papéis na relação de troca com outros papéis ou outras pessoas.

Como um contexto social protetor, espera-se que a família acolha o bebê humano desde seu nascimento e lhe proporcione sobrevivência, segurança, educação e desenvolvimento físico, emocional e social. Por meio do convívio familiar e do processo de coexistência, espera-se que os pais transmitam à criança a herança cultural, as normas, os valores, as crenças, os modos e os costumes da família ou do grupo de origem. “Lançam, assim, as bases do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança”, nas palavras de Moreno (1992), a Matriz de Identidade é a placenta social da criança, o *locus* em que ela mergulha suas raízes. (SEIXAS, 1992, p.29).

Nos relatos dos participantes situações que relacionam o social e o afetivo, justificadas pelas condições de vida na família, pela insegurança gerada, problemas emocionais, de relação ou comportamento, foram mencionados como nos pareceres dos participantes 6 e 16, apontam para a fragilidade da estrutura familiar em todos os sentidos social, cultural e afetiva e os problemas decorrentes dessa condição, opressão, medo e insegurança.

Maciel (2000) contextualiza a origem deste cenário no próprio ato do nascimento de um bebê com necessidades especiais, ou no aparecimento de uma deficiência em algum membro da família. Este fato, segundo o autor, provoca mudanças na rotina do lar. Há uma grande preocupação com relação ao futuro, e a dinâmica familiar pode ficar fragilizada devido à insegurança, sentimento de culpa, rejeição e revolta frente à prospecção de um caminho de discriminação e isolamento.

Além disso, ocorre uma grande cobrança para que a família aceite uma realidade que não deseja e que a sociedade mesma rejeita. Assim, em meio a estes aspectos, membros da família podem fragilizar-se emocionalmente, o problema de um membro do grupo é problema de todos, como afirma Bustos (1979) e, necessitam de orientação para lidar com suas angústias.

Segundo Lindquist (1993) a orientação à família é imprescindível. A discussão com os pais sobre a etiologia da surdez, os esclarecimentos sobre as dificuldades são estratégias necessárias que auxiliam na construção de relações interpessoais. Com a ajuda de profissionais capacitados muitas famílias replanejam suas vidas, traçam objetivos e buscam meios para alcançá-los.

No contexto da afetividade, Dolle (1993), afirma que a afetividade é um fator poderoso de apego ao grupo, pois é ela que traz a segurança necessária, implica a percepção da aceitação ou desaprovação do sujeito através de indícios significantes na atitude e no gesto das pessoas.

A afetividade, diz Dolle (1993) situa-se na inter-relação entre sujeito-sujeito e sujeito-grupo, estabelecida em um meio de conhecimento, que informa ao sujeito sobre os sentimentos, intenções e atitudes dos outros à seu repeito. E, em função da inferência que produz, "o sujeito não muda somente o comportamento e a atitude com relação ao parceiro, mas modifica a diposição a respeito de si mesmo pelas repercussões interiores que ela provoca" (DOLLE, 1993, p. 126).

A exposição de Dolle (1993) contextualiza o parecer dos participantes 6 "*algumas colegas da Pós me ajudaram"* e 16 "*estou aprendendo mais agora, com a ajuda de ...*". De acordo com Saltini (1997) aprender implica conhecer, pensar, inventar, descobrir, dentro das necessidades e do campo das possibilidades de cada um. E essa capacidade de construir e de inventar é afetiva e depende da qualidade dessa relação, dos sentimento envolvidos e dos vínculos criados no interior dessas relações.

Assim, também, pode-se entender os pareceres dos participantes 2, 4, 10 e 14 que escolheram o número 1 no critério afetivo: Participante 2 "*admiro o caráter dela ... em poucas pessoas reconheci estas qualidades*", 4 "... é pela pessoa que demonstra ser ...", 10 "*...conheci alguém que posso chamar de amiga..*", e 14 "admiração e respeito pelo seu jeito de ser ...".

As diversas experiências, subentendidas pelos sentimentos oriundos das relações no nível das práticas pessoais, se realizam num contexto material, mas igualmente relacional: "... a presença das pessoas que participam e servem como modelos. Por isso, o comportamento do indivíduo tem um significado tanto para ela como para os outros, têm, portanto, valor de mensagem" (VAYER e RONCIN, 1990, p. 69).

Para Tortella (1996), quando o indivíduo se depara com um local em que as trocas afetivas são valorizadas, mais oportunidades ela terá para desenvolver-se plenamente, por outro lado, se o indivíduo esta inserido num ambiente familiar ou educacional ostil, autoritário, com raras oportunidades de trocas sociais, seu desenvolvimento poderá ser prejudicado.

Observa-se nesta colocação de Tortella (1996) que no ambiente, as razões de ordem social, individuais, problemas vividos pelas famílias, consciente ou inconscientemente, acabam por interferir e afetar o desempenho relacional do indivíduo, conforme parecer dos participantes 6 "... meu pai era muito bravo..."; 16 "... não tenho amigos na minha casa, me sinto oprimida, ninguém ajuda..."; 17 "... minha mãe, brigava comigo...", e 18 "...não tive apoio, nem incentivo...".

Mery (1985) afirma que as dificuldades nos relacionamentos devem ser consideradas como um sintoma que atinge a totalidade da personalidade e, antes de mais nada, diz Mery (1985) é necessário compreender as causa da dificuldade do indivíduo, reconhecer sua história de vida levando em conta suas características individuais, seu modo de ser e reagir, permitindo situá-lo em seu meio familiar e social.

Para Lindquist (1993) no momento da comunicação, o indivíduo surdo se sente muito aborrecido por não ouvir o que lhe foi dito e desesperado por não conseguir entender ou se fazer entender. Ao se deparar com o grupo de sala de aula, o surdo precisará de ajuda para se habituar. Mesmo dentro de casa, por viver, em geral, no mundo dos ouvintes, tem que aprender a viver seguindo padrões, normas e valores da cultura dos ouvintes. Essa é a realidade da família do surdo diz o autor.

No parecer do participante 16 foi mencionado o problema da comunicação, tanto na família como em sala de aula com os colegas: *"... colegas da classe não entendem o quero dizer, não se comunicam comigo, nem na minha casa, menos ainda com meu pai..."*.

De acordo com Lacerda (1998) um dos aspectos de maior controvérsia no campo da surdez são os métodos de comunicação: bilinguismo ou LIBRAS, que podem ser usados com os surdos. Essas diferentes abordagens podem afetar de forma profunda quase todas as áreas da vida, como a seleção de programas educacionais e recreativos, os tipos de amigos, surdos ou ouvintes, as esperanças e as expectativas de futuro.

Conforme Lacerda (1998) o método de comunicação interfere na perspectiva de inclusão do surdo na sociedade, sugere o ensino de LIBRAS nos currículos escolares e nas mais diversas instituições sociais para que uma ampla camada populacional tenha acesso a essa língua.

No caso da comunicação por LIBRAS, são poucas as pessoas do grupo da sala de aula que compreendem, no contexto familiar, normalmente só a mãe, conforme parecer do participante 17. Segundo Lacerda (1998) devido algumas dificuldades no processo comunicativo, a mãe tende a usar o olhar, a observação e a avaliação do comportamento do seu filho surdo como meio de instrumento para o trabalho no papel de cuidadora. Além disso, como forma de controle da autonomia do seu filho, algumas mães passam a ser hipervigilantes, desenvolvem um intenso nível de fusão no relacionamento com o filho surdo. Ao exercitar esse poder sobre o seu filho, acabam rotulando-o como eterno dependente.

Sobre o participante 17, chama atenção o seu parecer em relação à mãe: " ... *minha mãe e eu fomos aprender LIBRAS. Meus irmãos não quiseram e tem ciúmes porque ela se preocupa comigo.* Conforme Freeman, Carbin e Boese (1999) a família, ao se defrontrar com a surdez de um de seus membros, além de promover uma drástica mudança em sua dinâmica, acaba redefinindo seus papéis, atitudes e valores. Essas modificações internas e, outros fatores externos, contribuem na maneira como o indivíduo será criado. Com a chegada do filho surdo pode ocorrer um possível tratamento diferenciado entre os filhos, a rivalidade fraterna e as

crises de ciúmes tendem a se intensificar. Normalmente, segundo Freeman, Carbin e Boese (1999) é a mãe que sofre as maiores alterações em sentimentos e compreensão. Outra dificuldade é a cobrança dos parentes e vizinhos de maior atenção e paciência com o filho surdo.

Para finalizar esta análise de aspectos dos pareceres da escolha afetiva, menciona-se o parecer da aluna 15: "*... São poucos os colegas da classe que ajudam, passam pelo surdo e não cumprimentam, acham que não vamos entender ...*".

Para Fanelli (2003) a falta de afeto, de respeito pode afetar o modo do indivíduo se perceber como alguém importante ou não para o outro, que lhe é significativo. Dolle (1993) ressalta que é impossível separar a afetividade dos eventos vivenciados no dia-a-dia da sala de aula, como receber encorajamento ou uma acusação, um olhar indiferente, uma atitude de desprezo e até mesmo uma crítica desfavorável, podem ser suficientes para desestabilizar o equilíbrio interno do indivíduo, afetando-o moralmente e tendo consequências em seu comportamento social.

A afetividade está presente no interesse, no prazer, na alegria, na dor, no sucesso e no insucesso, podendo ser causa de acelerações e bloqueios nos relacionamentos. Contudo, quando um indivíduo sente-se aceito, seguro e protegido em seu meio social, há possibilidades de desenvolver suas capacidades e evoluir.

5. 2. 2. Resumo e análise dos pareceres das escolhas do teste sociométrico critério intelectual, primeira pergunta.

Quem mais respeitaria seus pontos de vista em trabalho de grupo?

Os pareceres do critério intelectual, divididos em duas perguntas "quem mais respeitaria seus pontos de vista em trabalho de grupo" e "quem seria o organizador capaz de ajudar a focalizar com maior clareza o trabalho de grupo", foram agrupados para análise de acordo a categoria aspectos socio-afetivo-cognitivos com o intuito de englobar os argumentos descritos nos pareceres, mantendo-se os trechos que se mostram mais relevantes para o objetivo de cada pergunta.

Participante 1: *"Acredito que outros colegas já demonstraram que respeitam a forma como eu trabalho em sala de aula, mas o 10 apresenta maturidade, seriedade, leva a sério, considera o meu pensamento..."*.

Participante 2*: "Expor uma ideia e ser ouvida, a pessoa que possui esta qualidade é a 1...".*

Participante 3: *"Eu escolhi a 1 porque demontra ser democrática com todos, nunca a vi desrespeitar o ponto de vista de ninguém, desde que iniciamos o curso, percebo que ela tem o dom de ouvir ...".*

Participante 4: *"... já participei de um trabalho em grupo com a 14, antes de começar a discussão ela anotou o conteúdo do que o colega falou, a partir de seu jeito de trabalhar comecei a anotar mais, a organizar as informações. Foi uma experiência que levarei comigo, por isso a escolhi".*

Participante 5: *"Desde o início do curso, nunca vi a 1 desrespeitar o que o colega fala em sala, nem das meninas surdas, diferente de outros colegas que nem tomam conhecimento da existência delas em sala de aula ...".*

Paricipante 6: *"A 5 é calma, ouve, apoia o que eu falo, sinto-me avontade para expor minhas ideias para ela ...".*

Participante 7: *"Escolhi a 8 porque já nos conhecemos, em várias oportunidades demonstrou que respeita o que penso".*

Participante 8: *"... eu poderia escolher qualquer pessoa do grupo que costumamos trabalhar, mas escolhi a 9 por tudo que já passamos e resolvemos juntas, até questões pessoais como a separação dos meus pais e falecimento do meu irmão, acabou minha família, foi ela que me deu forças para continuar os estudos".*

Participante 9: *"Porque escolhi o 20, não tem nada a ver com a resposta que eu deveria dar. Algum tempo atrás, apresentou sua filha adotiva surda para a classe. A forma como respeitava aquela menina foi um exemplo para mim. Passou uma lição de respeito para toda a sala ...".*

Participante 10: "*Pelo fato do uso da LIBRAS para comunicação escolho a 15, nos entedemos bem, respeito sua história de vida, acompanhei várias passagens ... caiu, levantou e aí esta, buscando conhecimentos, tentando superar as dificuldades de escrita, na oralização é excelente e, me sinto também respeitado por ela ...".*

Participante 11: *"... vários trabalhos realizamos juntos, combinamos na forma de pensar, por isso escolho o 7".*

Participante 12: *"... acredito que a pessoa que mais respeita a minha forma de ser, o que eu penso, tanto dentro da sala de aula como fora dela é a 13, os outros colegas eu tenho pouco vínculo".*

Participante 13: *"Eu escolhi a 12 porque já estou acostumada a trabalhar com ela, me identifico com ela, formamos uma dupla desde o início do curso, por isso sei que respeita meu ponto de vista".*

Participante 14*: "... minha escolha foi a 2 como alguém da classe que respeitaria meu pensamento ..., pensei em todos os outros colegas, comparei, e decidi por ela, tenho dificuldade de interpretação de textos, e ela quem me ajuda no entendimento ...".*

Participante 15: *A pessoa que consigo conversar, trocar ideias e me entende é o 10, colega que converso sobre todas as dificuldades, tanto da minha casa como a qui na Pós, me ajuda a ajudar as meninas com surdez que trazem problemas, em especial a 16, ou por causa do pai que a faz chorar, ou porque não entende a explicação do professor, ou porque os colegas da classea ignoram a sua presença...".*

Participante 16: *"... tenho dificuldade na articulação das palavras e isso dificulta a compreensão do que quero dizer. Os colegas da classe respondem por mim, ou não solicitam minha participação, sinto que sou pouco, só a 15 ou o 10, mas mais a 15 ajuda...".*

Participante 17*: "Quem me respeita é a 15, me ajuda de verdade, até assuntos da vida particular. Aqui na Pós me ajuda a entender, interpretar, escrever é difícil. Ajuda as outras meninas também".*

Participante 18: *"Respondi a pergunta anterior com o mesmo nome que respondo esta, é o 10, os outros colegas, não tenho vínculo. Ele me ensina, troca ideias comigo. As vezes levo texto para ler em casa, se fico com dúvida ele esclarece, mas não me abandona porque sei pouco...; se perco a hora, manda uma mensagem, a aula já começou, vem já ...".*

Participante 19: *"Admiro o jeito da 2, apesar de não ter amizade com ela percebo que ouve os colegas, defende a classe quando ocorre algum imprevisto como com a demora na entrega das carteiras de estudantes, conversou e ouviu cada um e depois foi atrás para resolver o problema".*

Participante 20: *"Tive oportunidade de conhecer um pouco mais o 7 e a 11 em um evento fora da escola, a 11 chamou minha atenção por sua postura, ela consegue deixar você ser você, não interfere, não invade, se posiciona sem desconsiderar o outro, acho que isso é respeitar o ponto de vista de alguém, em sala de aula eu apostaria nela também".*

Análise dos pareceres da primeira pergunta do critério intelectual

Apresenta-se a análise dos pareceres dos participantes sobre a escolha do colega que mais respeitaria seu ponto de vista em trabalho de grupo, primeira pergunta do critério intelectual, centrada na categoria aspectos sócio-afetivo-cognitivos.

Observa-se que, de forma geral, os pareceres dos participantes em relação a essa pergunta, relacionam fatores sociais como problemas familiares, afetivos como falta de vículo e comportamento do aluno em sala de aula, quanto a fatores cognitivos como dificuldades para acompanhar os conteúdos, entendimento e interpretação de textos.

O participante 8, por exemplo, destacou em seu parecer a escolha do 9 pela ajuda prestada no enfrentamento de problemas familiares e apoio para continuar os estudos, assim como os participantes, 15 e 17. O 15 relatou ter escolhido o 10 por ter com ele uma boa comunicação, o que favoreceria a conversa sobre problemas de "*sua casa",* bem como receber *"ajuda" para "ajudar"* as colegas surdas. O participante 17 relatou receber *"ajuda de verdade até para assuntos particulares"* como também para entender e interpretar conteúdos acadêmicos.

Já, o participante 9 esclareceu que escolheu o 20 pela lição de respeito que este teria dado a todos da classe e, o 19, relata em seu parecer que escolhe a 2 por ter ajudado a classe a resolver problemas internos, mas principalmente pelo modo como procedeu.

O participante 10 também mencionou o respeito pela história de vida pregressa e pelo enfrentamento às dificuldades acadêmicas do paritcipante 15. Destacou a boa comunicação que estabelece com o escolhido facilitada pelo uso da LIBRAS.

Alguns aspectos afetivos foram mencionados pelos participantes 3, 5, 20, 16, 15, 18, 12, e situações decorrentes do comportamento de alunos, sua relação com os colegas, sentimento de abandono e baixa auto-estima entre outros, em sala de aula.

De acordo com Lindgren apud Fanelli, (2003, p. 71), as percepções do indivíduo contribem para a forma como irá avaliar e reagir às situações com as quais se depara. Essas percepções são provenientes do histórico das relações do indivíduo com os outros, com o meio em geral, sala de aula, família podendo mudar de acordo com o movimento vivido.

Assim, por exemplo, no relato do participante 3 que escolhe a 1: *"nunca a vi desrespeitar o ponto de vista de ninguém".* Do participante 5 *"nunca vi a 1 desrespeitar o que o colega fala em sala, nem das meninas surdas, diferente de outros colegas que nem tomam conhecimento da existência delas em sala de aula".* O parecer autoconfiante do 1 *"...outros colegas já demonstraramn que respeitam a forma como eu trabalho em sala de aula...".* No

parecer do 20 em escolha do 11: *"não interfere, não invade, se posiciona sem desconsiderar o outro.*

Qualquer indivíduo que se sinta valorizado, aceito, acaba por nutrir uma imagem positiva sobre si mesmo, aumentando sua autoconfiança e desenvolvendo melhor suas potencialidades.

Segundo Pavan (1993), esse contexto repercute na vida pessoal do aluno e pode influir tanto de maneira positiva quanto negativa para o seu desenvolvimento. Na sala de aula não se transmite apenas conteúdos **e** conhecimentos, a vida pessoal do aluno também se desenvolve através das relações construídas dentro do contexto escolar.

O relato do participante 16 em seu parecer na escolha do 15: "*... os colegas da classe respondem por mim, ou não solicitam minha participação ...".* O Paricipante 15, em seu parecer menciona a ajuda às colegas surdas por vários problemas, entre eles " *... os colegas da classe ignoram a sua presença".* Do participante 18 justificando a escolha do 10: *"...outros colegas não tenho víclulo... não me abandona por que sei pouco...".*. Do participante 12 em escolha do 13: *"... dos outros colegas eu tenho pouco vínculo".*

Conforme Pavan (1993) o colega que é ignorado, abandonado, desvalorizado, ou que não se sente vinculado ao grupo, poderá nutrir sentimentos de insegurança, raiva, podendo projetar esse sentimento em outras situações como baixa auto-estima ou agressividade. Caracteriza este comportamento como preconceitoso. Indivíduos com esta postura podem enclausurar o colega em uma atitude de fracasso e de desinteresse pelo grupo, pois a falta de confiança e a pressão exercida pelos mesmos podem bloqueá-lo, inibí-lo, confirmando um sentimento de incapacidade.

Para este autor o comportamento é, em parte, influenciado pela visão que a pessoa tem sobre si mesma, pautado no que ela percebe que os outros sentem em relação a ela, assim, pode justificar sua resposta com o mesmo comportamento referenciado pelos colegas em sala de aula, como por exemplo, não conferindo o envolvimento e comprometimento no desenvolvimento dos trabalhos em grupo, não se pronunciando quanto à necessidade de atitudes democráticas e de respeito às opiniões divergentes. Considerando essa situação, o colega tem um importante papel na construção da imagem que os próprios estudantes têm a respeito dos próprios colegas de classe.

Nas palavras de Ritzen e Melekian (1973, p.22) "uma grande parte das perturbações do comportamento são a expressão exteriorizada de desordens experimentadas e vividas pelo

sujeito no contexto do grupo". Para esses autores, alunos ignorados, podem se tornar angustiados, sentirem-se abandonados, pontos estes destacados pelos participantes.

Para Vayer e Roncin (1990), todo indivíduo esta imerso num universo relacional, vivido unicamente de modo afetivo, sendo assim, o sentimento de segurança está ligado à qualidade das relações no âmbito das pessoas e a estabilidade destas. Contudo, além das dificuldades que o indivíduo pode ter consigo próprio, ele também pode ser influenciado por experiênciasdas pautadas em dificuldades que encontra na sua relação com os outros, dificuldade na socialização, na fala, no estabelecimento de vínculos afetivo com as pessoas que o rodeiam.

Sobre as interações interpessoais, López (2006) ressalta que o relacionamento dos surdos com o grupo ouvinte, baseado em interações verbais, é pouco flexível e pouco estruturado, pois, geralmente, somente uma das partes conhece a língua oral ou a língua de sinais. Mas quando ambos conhecem a mesma língua, a relação que estabelecem é semelhante a dos ouvintes, como na relação observada dos participantes 10 (surdo) e 15 (surda) que se escolheram mutuamente na primeira pergunta do teste sociométrico Intectual, ambos manifestam um bom entendimento em sala de aula e fora dela.

Nas interações com os adultos ouvintes, os surdos tendem a ter dificuldades e distorção nas relações. Os participantes surdos 16, 17 e 18, pela própria dificuldade de comunicação e expressão verbal de emoções e sentimentos com familiares e colegas ouvintes, ou por outras circunstâncias que o meio lhe oferece, como comenta López (2006), podem apresentar dificuldades nos relacionamentos, de compreensão de algumas normas sociais, impulsividade e insegurança.

Segundo López (2006) o indivíduo ouvinte não se caracteriza como modelo claro de identificação para o surdo, mas quando este encontra um adulto surdo passa a ser a sua referência, como o 10 e 15 nesse estudo. Assim, a interação é facilitada com outro indivíduo surdo e pela contribuição e participação de cada um, é possível a promoção de mudanças positivas.

Observa-se que problemas cognitivos de interpretação e entendimento, bem como diculdade em comunicar-se, em expressar pensamentos foram apontados pelos participantes 14, 15, 16, 17 e 18 como indicadores de dificuldades da classe. Mas o que chama a atenção é que somente o 14 é ouvinte.

De acordo com Oliveira (2000) se as experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula forem desagradáveis, o aluno poderá se sintir limitado ou inadaptado, pontos estes também destacados pelos participantes.

Sobre esse aspecto Corsini (1998) considera que cada aluno é um ser individual, que tem seu próprio ritmo e suas próprias características, resultantes de suas contínuas trocas ou interações com o meio em que vive, contudo destaca o autor, cognição e afetividade estão diretamente relacionados. Quando o aluno vivencia um ambiente rico em trocas e mantém com seus colegas um relacionamento na amizade, respeito e admiração pode desenvolver um grande número de competências cognitivas e sociais, ao contrário disso, quando desenvolve uma relação unilateral em que se sente sozinho, rejeitado, pode apresentar baixo desempenho acadêmico.

A troca ou a inter-relação entre as pessoas, no dizer de Tortella (1996), contribuem para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Se este for privado de estabelecer relações de trocas, tanto afetivas quanto cognitivas provavelmente se tornará um indivíduo emocionalmente instável. Para haver inter-relação diz Mery (1985) o primeiro passo consiste em ter por meta a construção de condições para que o aluno que identifique seus próprios limites e condições estruturais para expressão e concretização de suas possibilidades pessoais.

Percebeu-se nos relatos apresentados, por um lado a dificuldade de inter-relação apresentada por alguns participantes em sala de aula e a necessidade de relações tranqüilas e seguras que possam servir de suporte para que indivíduos acreditem em si mesmos, um ambiente acadêmico que propicie confiança, relação e vínculo com o colega e, por outro lado, interação entre outros participantes, sobretudo a qualidade dessas interações, tanto dentro da sala de aula como fora dela.

As dificuldades nas relações interpessoais acadêmicas, segundo Patto (1990) não pode ser justificado por sua história individual e por sua família, tanto o fracasso como o sucesso acontece entre o cruzamento de várias histórias, a história da educação, das políticas vigentes, entre outros, salienta assim, a interdependência de fatores que participam deste contexto.

A categoria sócio-afetivo-cognitiva procurou envolver aspectos sociais, afetivos e cognitivos do aluno voltados aos conteúdos acadêmicos. Assim, esses aspectos são indicados como problemas na socialização e no desempenho de alguns participantes em sala de aula.

5. 2. 3. Resumo e anáilise dos pareceres da escolha do teste sociométrico critério intelectual da segunda pergunta.

Quem seria o organizador capaz de ajudar a focalizar com maior clareza o trabalho de grupo?

Paricipante 1: *"O organizador de grupo precisa ter algumas qualidades, ser imparcial, ter tido outras experiências, vivências, entender a proposta e os objetivos que o trabalho do grupo deverá atender, acredito que da classe como um todo a 2 como capaz de cumprir esse papel".*

Participante 2: *"Escolhi a 1 porque imagino o organizador como um líder do grupo, democrático e sensível porque esta lidando com seres humanos, com problemas emocionais, dificuldades de entendimento do conteúdo a ser discutido, pessoas que são mais sensíveis e que podem levar a mal alguma discordância. A pessoa que esta no comando, precisa organizar, defir tarefas, esse papel precisa de alguém especial".*

Participante 3: *"Para organizador escolhi a 2, por sua maturidade, já é professora e lidaria bem a situação nesta sala ... composta por pessoas que são mais sensíveis e que às vezes, interpretam mal os comentários feitos, levam para a vida pessoal, quando não se tratava disso".*

Participante 4: *"... ser organizador do grupo escolhi a 19, tem uma postura mais neutra, não se envolve emocionalmente ...".*

Participante 5: *"Por ser inteligente e ensinar a quase totos da classe, penso que teria uma visão de conjunto do que cada um poderia fazer para cumprir os objetivos de um trabalho em grupo, por isso escolhi a 1".*

Participante 6: *"Escolho a 1 para ser a ... porque além de ser inteligente é democrática, penso que um organizador precisa ter estas características e não ser muito passional".*

Participante 7: *"Para o papel de organizador é preciso alguém que tenha responsabilidade e equilíbrio emocional, em outras situações a 9 se saiu super bem ...".*

Participante 8: *"Escolhi a colega 12, não discute com ninguém, é objetiva, acho que cumpria o papel ...".*

Parcipante 9: *"...não acho que eu seria um bom organizador... mas neste grupo que sempre nos reunimos dois colegas teriam o perfil, do outro grupo eu não sei, fiquei em dúvida, mas escolhi a 8, acho que pelo seu jeito faria um trabalho sério".*

Participante 10: *"... papel difícil, eu prefiro ser um integrante do grupo, acredito que este papel deva ser execido pela 1, por que tem a habilidade de movimentar-se entre surdos e ouvintes.*

Participante 11: *"O papel de organizador ... por alguém que racioanlize o contexto geral do grupo, e que sugere atividades com o consentimento e habilidade de cada um, sempre pensando no grupo como um todo. A qui na Pós não seria fácil essa tarefa, a classe querendo ou não é dividida, mas no ambiente de trabalho o 7 realizou esta atividade de maneira exemplar, acho que aqui seria um dasafio, a classe é inclusiva e às vezes dividida".*

Pariticipante 12: *"Escolhi a 13 para ser a ... só consigo pensar em um organizador para a grupo que costumo fazer parte aqui da classe, porque já demonstrou ter competência para organizar tarefas do nosso grupo".*

Participante 13: *"Como organizador escolhi o 20, já é pai, profissional, execeu vários cargos em outras instituições de ensino ..."*

Participante 14: *"Alguém aqui da sala que cumpriria este papel sem prejudicar ninguém seria a 1, como já expliquei no primeiro parecer, por suas qualidades afetivas e intectuais".*

Participante 15: "*Eu escolhi o 10 porque ele entende os problemas que levam os surdos a ter medo de expressar o que pensam e sentem, se precisar dar bronca, ele dá com categoria, manda ler, estudar gramática, LIBRAS".*

Participante 16: *"... nem sei se me sinto do grupo, nunca vi um surdo organizador de grupo, só entre os surdos, ai a 15 ...".*

Participante 17: *"... pensei... o organizador como pai, mãe que organiza a família, mas minha família não, não é da sociedade, porque não entendem o que falo, escolhi a 15 conversa assuntos da matéria, carinhosa, ...".*

Participante 18: *"... não conseguiria cumprir este papel, não tenho base emocional. Eu escolhi o 10 porque tive oportunidade de conhecer melhor fora da sala, quem ele é e sua capacidade para realizar essa função".*

Participante 19: *"Eu escolhi a 5 porque o papel de organizador deve ser de alguém que conhece o grupo e entende o que precisa ser feito, acho que ela seria a melhor para o meu grupo".*

Participante 20: *"... continuo achando que esse papel deveria ser cumprido por alguém independente, que consiga focar na tarefa a ser realizada e, ao mesmo tempo, que respeitasse a individualidade de cada um, por isso escolhi a 11".*

Análise dos pareceres da segunda pergunta do critério intetectual

De acordo com Moraes, Otta e Scala (2001), na relação que o estudante estabelece com seus companheiros de classe são observadas habilidades essenciais como desempenho de papéis, adoção na perspectiva do outro, possibilidade de liderança, uso de mecanismos para manter sua posição no grupo, bem como a formação de subgrupos e a existência de indivíduos que não escolhidos.

Identifica-se nos resumos dos pareceres dos participantes, em relação à escolha do organizador de grupo, o contexto apresentado por Moraes, Otta e Scala (2001), tanto na identificação das habilidades necessárias para cumprir o papel de o organizador, função que exerceria dentro do grupo por suas qualidades pessoais, como a existência de subgrupos, de indivíduos não escolhidos e de participantes que não se sentem pertencente ao grupo do qual fazem parte.

Assim, por exemplo, no parecer do participante 1 *"ser imparcial, já ter tido experiências";* participante 2: *"como um líder ... democrático e sensível"*; "*maturidade",* destacou o 3; o participante 4 destacou *"... postura mais neutra, não se envolver emocionalmente"*; "... responsabilidade e equilíbrio emocional..." foram as palavras do participante 7; o 8, *"objetividade"; "habilidade de movimentar-se entre surdos e ouvintes"* foi o parecer do 10; *"qualidades afetivas e intelectuais"* nas palavras do 14; O participante 15 destacou "*o 10 entende os motivos que levam os surdos a ter medo de exprimir o que pensam e sentem";* O 19 destacou *"conhecer o grupo"*; Para o participante 20 *"alguém independente ... respeitara individualidade de cada um",* são competências identificadas pelos participantes como pertencentes a determinados colegas da classe que conferiria competência para cumprir o papel de organizador de grupo.

O conceito de papel diz respeito às diferentes formas assumidas pelo indivíduo, criada pelas experiências passadas e pelos padrões da cultura em que se insere. Todo papel é tanto a fusão quanto a oposição entre o privado e o coletivo, que possibilita o surgimento do eu. Os papéis tem grande importância na comunicação entre as pessoas, possibilita a compreensão interindividual e intercultural e permeiam a cultura na qual os indivíduos estão inseridos (FOX, 2002).

Os papéis sociais expressam a dimensão social de um indivíduo, e se constituem a posteriori, às formas prévias de experiência, apontam os elementos da vida cotidiana que são incorporados à ação das pessoas e dizem respeito à dimensão simbólica da realidade (KNOBEL, 2004).

Nery (2003) destaca que além dos papéis sociais, a relação das pessoas também é permeada pelos papéis imaginários e latentes. Os papéis imaginários constituem-se de desejos e sentimentos não realizados, criados pela atividade imaginativa; os papéis latentes são aprendidos no contexto social e não foram ativados devido à falta de complementariedade do vínculo.

Nos relatos dos participantes 9, 11 e 12 observa-se a escolha do organizador para o seu subgrupo: *"... não acho que eu seria um organizador capaz ... mas neste grupo que sempre nos reunimos dois colegas teriam o perfil, do outro grupo eu não sei ...". "... A qui na Pós não seria fácil essa tarefa, a classe, querendo ou não é dividida ... acho que aqui seria um desafio, a classe é inclusiva e às vezes dividida". "... só consigo pensar em um organizador para o grupo que costumo fazer parte aqui da classe ... porque já demonstrou ter competência para organizar tarefas do nosso grupo".*

Do ponto de vista das relações e organização dos grupos Seminotti (2000) afirma que nos grupos, podem formar-se subgrupos possivelmente devido às semelhanças. Gallo e Souza, (2004) explicam que na composição de subgrupos por semelhanças é possível ser igual, netralizar a diferença, minimizar a sensação de ser "estrangeiro", o que não denunciaria o "não lugar" da diferença e auxiliaria na manifestação do desejo de pertencer e ser reconhecido pelo grupo.

Chama atenção os pareceres dos participantes 15, 16, 17 e 18. O participante 15 afirma: *"Eu escolhi o 10 porque ele entende os problemas que levam os surdos a ter medo de expressar o que pensam e sentem ...".* Fox, (2002) observa que o relato da reflexão sobre uma esolha sociométrica permite investigar os vínculos que a pessoa estabelece. O núcleo de relações forma as interações sociais e de apoio de um indivíduo, composta de fluxos de sentimentos existentes nas relações que aproximam as pessoas. Como seres em relação, diz Fox (2002) somos capazes de estabelecer relações e desempenharmos diferentes papéis e se estamos desvinculados, estamos mais propensos às sensações da rejeição e ao sofrimento.

Por outro lado, as relações que estudantes surdos estabelecem com seus pares, como buscam e mantêm a interação com o outro, segundo Batista e Enumo (2004), não diferem quanto à estrutura grupal que alunos ouvintes estabelecem entre si. Contudo, a capacidade de interação destes estudantes, varia conforme a singularidade e as condições que o grupo oferece a ela.

Os vínculos sociais envolvem as interações e ligações interpessoais, compostas por relações que o indivíduo percebe como significativas e diferenciadas da massa anônima da

sociedade. A partir dos vínculos sociais as pessoas constroem seu universo relacional, estabelecem relações sociais e, investigando-a, é possível compreender quem faz parte da identidade dos indivíduos. Dessa forma, afirma Seixas (1992), o número de pessoas, a densidade, a conexão e a distância entre os membros, são características estruturais importantes em seu estudo, elementos esses referenciados pelos participantes.

Os vínculos sociais podem exercer diferentes funções, conforme Seixas (1992): companhia social, apoio emocional, conselhos, aprendizagem, acesso a novos contatos, caracterizados a partir de seus tributos: função predominante, reciprocidade, história da relação, frequência dos contatos, entre outros, variáveis essas interdependentes, em termos gerais, solidificam e contextualizam a identidade dos indivíduos.

O participante 16 *"... nem sei se me sinto do grupo, nunca vi um surdo organizador de grupo, só entre surdos ...";* O 17, *"... pensei o organizador como pai, mãe que organiza a família, mas minha família não, não é da sociedade, porque não entende o que eu falo ..."; "... não conseguiria cumprir este papel, não tenho base emocional ...",* escreve o participante 18.

Percebe-se pelo comentário do participante 16 a dúvida de se sentir pertencendo ao grupo, o que de acordo com Pichon-Rivièr (2000), pode ser compreendido como ausência do sentimento de pertença. O participante surdo apresenta dificuldade de inserção no grupo. O fato corrobora com a ausência do sentimento de pertença e, em decorrência, há tendência de o grupo excluí-lo, ou ele, voluntariamente, excluír-se.

Para análise destes trechos de pareceres busca-se a orientação de Vayer e Roncin (1990) que afirmam que as manifestações do aluno com surdez traduzem as dificuldades que tem consigo, sua história pessoal com sentimentos de insegurança oriundos do contexto de sua vida. Essa história acarreta no aluno comportamentos que podem ser de medo, de recolhimento, de baixa auto-estima, assim como, a perda ou enfraquecimento de vínculos gera vazio de identidade, de história, de continuidade, de nutrição emocional, de *feed-back* social, de validação e de responsabilidade pelo outro.

Para Conceição (2000) o portador de surdez pode apresentar dificuldades relacionais com colegas ouvintes de sala de aula e com a sociedade como um todo. Levanta a hipótese de que, se for possível identificar um "lócus" da origem desta dificuldade, esta poderia ser originada na família.

Bustus (1979) recorre ao átomo social como referência às pessoas que fazem parte da vida do indivíduo, a quantidade e qualidade das relações estabelecidas, assim como a

importância das pessoas que contribuem para a formação da identidade e sentimento de pertença nas relações do indivíduo. O átomo social de um cidadão, diz Bustus (1979), normalmente, é composto por seus pais, irmãos, ou uma pessoa com quem estabelece relacionamento afetivo e que em seu conceito mais amplo, evidencia os papéis desempenhados pelo indivíduo em suas relações.

Knobel (2004) lembra que para Moreno a átomo social faz referência ao núcleo de relações de um indivíduo, a família, que corresponde a menor unidade social viva, que surge no contexto das relações humanas e que se tornam visíveis nas configurações de um indivíduo dentro de um grupo.

Gimenes, (1997) por sua vez, sugere que se contemple o papel da família para entender as dificuldades enfrentadas pelos surdos. Para Freeman, Carbin e Boese, (1999); Lacerda, (1998); Rosa, (2003); Lindquist, (1993) é na convivência familiar que a pessoa surda aprender a se relacionar com os outros e se prepara para viver em sociedade.

Assim, nas discussões sobre as dificuldades de inter-relação de portadores de surdez, a família têm sido cada vez mais estudada por ser compreendida como instituição integradora, como local em que o indivíduo tem a possibilidade de aprender por meio de experiências, formar sua personalidade e desenvolver sua autoestima.

Contudo, como um grupo social e dinâmico a família, também, tem sua organização e suas regras próprias, que são criadas e desenvolvidas pelos seus membros, podendo se transformar e se modificar, ou podem permanecer rígidas, sendo transmitidas de geração em geração, determinando papéis e funções. Segundo Seixas (1992), nas situações em que a delegação de papéis e funções é rígida pode ocorrer a construção do mito familiar, que mesmo sendo distorcidas não podem ser contestadas por seus membros, não cumprindo desta forma às expectativas depositadas de contexto social protetor.

No processo de interação, de intercomunicação ou de falta de interação e falta de comunicação com sua família e diante dos modelos de amor e de autoridade dos pais, explica Seixas (1992), o surdo, forma sua identidade, seus próprios papéis sociais, dessa forma se faz sujeito. Ao longo desse processo amadurece, e sua necessidade de assistência ou de cuidado de seus pais diminui, ou tende a perdurar. Aos poucos, vai se tornando cada vez mais independente nas suas ações (papéis) e no seu modo de pensar, ou continua dependente. Segundo Seixas (1992) é com o amparo de uma matriz adequada que o indivíduo pode se desenvolver de forma espontânea, criativa e saudável, ou poderá apresentar dificuldades de interação social mesmo já tendo atingido a idade adulta.

De acordo com Carvalho (1997) a dificuldade de interação, entre outros motivos, pode configurar-se na situação interlocutiva, pode evidenciar o confronto e a desigualdade entre os alunos, descaracterizando a dinâmica interativa na sala de aula, o aluno surdo, sob o peso atribuído às suas dificuldades da fala, pode encontrar-se numa situação desigual.

5. 3. Discussão dos resultados

O objetivo deste item é apresentar os resultados do estudo obtido por meio de dois instrumentos aplicados aos participantes, o teste sociométrico, de critério afetivo e intelectual, composto por duas perguntas e um parecer de cada escolha referente aos critérios dos sociogramas. Os resultados do teste sociométrico foram confrontados com os pareceres permitindo uma maior compreensão das posições ocupadas pelo participante no grupo e as relações que participantes estabelecem naquele grupo da sala de aula.

Os resultados apontam para formação de subgrupos, diferenças determinadas pela surdez no contexto das dificuldades da comunicação, participantes surdos são escolhidos com menos frequência que ouvintes e possibilidade de rejeição.

Tomando a busca de compreensão do lugar dos participantes mapeados pelo sociograma percebe-se que a disposição nos espaços do sociograma intelectual referente à segunda pergunta remete à constatação de dois subgrupos. Se comparado com o sociograma da primeira pergunta do teste sociométrico intelectual observa-se a existência de um par e de dois subgrupos com os mesmos participantes, um subgrupo não se aproxima dos colegas com surdez, com exceção do sociograma afetivo quando um participante ouvinte escolhe um participante surdo e leva consigo a cadeia, subgrupo esse que manteve sua neutralidade. Sobre essa situação Gallo e Souza (2002) comentam que o diferente pode produzir sentimentos ambivalentes de admiração e temor de exclusão desse "estrangeiro" que não se deixa (re) conhecer.

O teste Sociométrico também apontou a predominância de três participantes surdos não escolhidos em nenhum dos critérios e escolhendo sempre participantes surdos de um mesmo subgrupo.

Assim, esses resultados evidenciam que o comportamento dos participantes determina os movimentos de formação de subgrupos, que participantes com surdez, são aceitos com menos frequência do que os demais colegas ouvintes da classe e possibilidades de rejeição, já que três participantes surdos não são escolhidos em nenhum dos critérios, embora nos pareceres de dois participantes surdos tenham declarado preocupação e cuidado com estes.

Na classe de Pós-Graduação onde o estudo foi realizado, os cinco participantes com surdez apresentavam movimentos diferentes no grupo, entre estes um obteve as maiores escolhas, só perdendo para o líder ouvinte, mas sempre contando com seu apoio, conforme declaração em pareceres. O segundo participante surdo mais escolhido foi destacado por seu comportamento atencioso e de ajuda a outros três participantes com manifestações em que a diferença aparece com mais intensidade.

O fenômeno observado aponta para a confirmação da hipótese de que a surdez possa determinar a organização de grupos, pois na situação apresentada pelos sociogramas os participantes reúnem-se em subgrupos, um deles organizado a partir da escolha de dois participantes surdos, escolhidos pelos mesmos colegas surdos, com apoio do líder ouvinte o que favorece a ampliação dos movimentos de aproximação dos demais participantes ouvintes do subgrupo.

O exposto pode estar relacionado ao fato dos participantes com surdez aparecem sob a proteção de outros participantes surdos. Essa escolha recíproca faz pensar na existência da identificação e reconhecimento próprio da surdez, além da necessidade de se reconhecer por meio do outro. Conforme Seminotti (2000) é imprescindível que o aluno encontre, entre seus colegas de classe, a referência identificatória; ou ainda a possibilidade de devolução da própria imagem.

Outro subgrupo composto por ouvintes, mante-se afastado dos colegas com surdez. Para Batista e Enumo (2004) o comportamento diferente, frequentemente, esta relacionado à dificuldades de interação determinadas pela alteração da linguagem, no caso do indivíduo surdo oralizado, ou pela falta da mesma, utilizando-se da LIBRAS para se comunicar.

Segundo Carvalho (1997, p.176), os colegas podem atribuir sentidos, considerar ou não o discurso do colega, atitude essa que se reflete nas interações na classe: “a determinação de sentidos que colegas atribuem às frases e às expressões dos alunos com surdez configura desconfiança de que o aluno não é capaz de elaboração na sua relação com o mundo, de imprimir o seu traço pessoal à sua fala, às suas relações”. Cubero e Moreno (apud Fanelli 2003) complementam, a forma como o aluno é visto e destacado pelo colega, contribui para influenciar a visão que o indivíduo terá sobre si mesmo.

Este dado pode estar apoiado na força da representação social da inclusão que reflete a presença física do aluno na sala de aula e não o comprometimento emocional com a aprendizagem que “supostamente” tem dificuldades. Por isso, a desconsideração ou

indiferença dos demais participantes revelada nos pareceres e na disposição dos sociogramas, que pode ser compreendida como reflexo das representações sociais.

Conforme Alves (2005), quando as representações sociais referem que a inclusão serve somente para a socialização, estão depositando no aluno surdo, o resultado do fracasso da aprendizagem e de vínculos relacionais. Para a autora, pessoas portadoras de necessidades especiais, muitas vezes, falam de inclusão no espaço físico e não no aspecto educacional e relacional o que pressupõe desrespeito à subjetividade desses alunos.

Knobel (2004) constata que a interação social é amplamente estudada pela literatura da área e tem demonstrado cada vez mais sua relevância. Aponta alguns trabalhos, entre eles a pesquisa de Eide e Roysamb (2002) que demonstra que quanto maior a rede de contatos, menor a incidência de problemas relacionais e que o papel social se correlaciona diretamente com a interação que pessoas estabelecem umas com as outras. Quanto maior sua rede social, menor a incidência de rejeição e de conflitos grupais.

Conforme dados demográficos deste estudo, dos vinte participantes, três são do sexo masculino, um com surdez. Dos cinco participantes com surdez, dois são casados, um recebeu diagnóstico de surdez na adolescência, os demais ainda na infância. Sobre estes dados Eide e Roysamb (2002) afirmam que quanto mais jovem o indivíduo adquirir a surdez, maior a probabilidade de adaptação social. Quanto maior a idade, menor a atividade social, menor a possiblidade de relações interpessoais. Segundo os autores, a idade interfere nos relacionamentos sociais e nas limitações das atividades.

Quanto às diferenças de gênero, os dados de pesquisa de Eide e Roysamb (2002) sugerem que as mulheres tendem a aceitar melhor a deficiência do que os homens, talvez porque a sociedade aceite mais facilmente um estilo de vida dependente para a mulher do que para o homem. O estado civil é um fator que tem sido levado em consideração nos estudos sobre as pessoas com necessidades especiais. As pessoas que moram com seu companheiro (a) estão mais satisfeitos com seu estado civil e estudam mais anos que pessoas que não moram ou não tem um companheiro (a). Esta é a população que faz mais visitas ao médico, dizem os autores.

Siqueira (2008) apresenta o estudo de Conceição, Auad e Nery (2006), com aplicação do sociograma de gênero, realizado com estudantes universitários. Estereótipos foram evidenciados quanto ao papel que homem e mulher desempenham na sociedade. O fato de ocupar na sociedade o papel de esposa e de cuidadora, pode implicar no empobrecimento de sua prática interativa social. Outro fator que pode interferir diz respeito aos padrões estéticos

que parecem ser mais rígidos para as mulheres do que para os homens. A cobrança com relação ao gênero feminino pode fazer com que a mulher com alguma deficiência se sinta inadequada, tenha uma autoimagem negativa de si mesma, seu padrão estético distancia-se do exigido para mulheres e se isole. O homem vive menos a cobrança de padrões estéticos, assim este aspecto pode ser menos negativo para o homem.

Ainda, conforme trabalho de pesquisa apresentado por Eide e Roysamb (2002), as ausências relacionais tendem a diminuir quanto maior for à frequência a ambientes sociais, e que mulheres tendem a ter menor contato social e maior limitação na aceitação de autoimagem que os homens. Apontam que a interação social é maior quando o portador de necessidade auditiva mora com a família. Conforme os autores este é um dado esperado uma vez que um indivíduo que mora com a família amplia seu círculo de convívio, pois além de interagir com seus amigos, interage com os amigos dos familiares.

Neste estudo a família foi referenciada em vários momentos, mais precisamente, no contexto das relações sociais estabelecidas pelos participantes surdos com base em experiências familiares singulares e resgatadas pelo papel preponderante como incentivadora para a autonomia de vida e inserção social dos participantes, constituindo-se em fatores importantes na qualidade de sua trajetória e inclusão social.

Bustus (1979) afirma que toda pessoa pode estar relacionada positiva ou negativamente a um número indefinido de pessoas, que, por sua vez, respondem a esta relação positiva ou negativamente. Essa configuração diz Bustus (1979), constitui-se como átomo social originário na família, na medida em que o indivíduo cresce, vai expandindo seu átomo social na proporção em que amplia suas relações sociais. Por outro lado, o empobrecimento do átomo social é o resultado de qualquer tipo de rejeição e de falta vículo, **"**constituindo na incapacidade de uma pessoa relacionar-se: o não-encontro de substitutos para as pessoas básicas de sua matriz" (BUSTOS, 1979, p, 20).

A revisão da literatura realizada por Guimarães (2001) mostra que para um desenvolvimento cognitivo adequado as pessoas necessitam sentirem-se amadas e manter contato interpessoal. A necessidade de pertencer ou fazer parte, de sentir-se bem no ambiente da sala de aula promove a participação do aluno na aula. Gonçalez, (2000) afirma que alunos seguros emocionalmente com relação à educação familiar e o estabelecimento de inter-relações com colegas, demonstram maior auto-confiança e sabem lidar com situações desafiadoras próprias da sala de aula, sem deixar que possíveis dificuldades relacionais interfiram no processo de aprendizagem, ou interfiram em suas novas tentativas. Sugere que

as relações sociais estabelecidas pelo próprio sujeito com a marca da surdez podem ser consideradas uma condição adversa, mas que por si não define o destino do sujeito, a organização grupal, a luta pela inclusão e o regate de sua auto-estima pode lhe garantir alternativas.

Considerações Finais

Ainda que se encontre dificuldades de evidências cronológicas e de uma didática de suas teorias, a reflexão sobre uma pequena parte da produção moreniana, além da colaboração de outros autores, permitiu-nos a opção pela Sociometria como fundamento teórico para a compreensão das relações interpessoais entre estudantes surdos e ouvintes, pois a Sociometria como ciência não trata somente de patologias psicológicas e procedimentos terapêuticos. É ciência abrangente do ponto de vista do estudo das relações interpessoais e de seus aspectos relevantes. "A sociometria é um conceito 'guarda-chuva' que lida com a essência do encontro humano numa rica variedade de papéis" (T. MORENO, BLOMKVIST e RÜTZEL, 2001, p.138).

A conectividade estabelecida entre os diversos conceitos da Sociometria, como espontaneidade, criatividade e conserva cultural e o teste sociométrico, permitiu a consideração de uma teoria diversificada e ao mesmo tempo método e instrumento que permitiram explorar as relações de alunos surdos e ouvintes no contexto da sala de aula. "O novo sistema de teorias e conceitos não apenas dá indícios importantes para hipóteses significativas; é também, pré-requisito importante para o uso apropriado das suas técnicas" (MORENO, 1994, p.157).

O resgate da espontaneidade, enquanto base fundamental da Teoria Sociométrica, é o objetivo primordial estabelecido por Moreno a ser atingido nas respostas individuais frente as mais variadas situações sociais, entendida como uma função inata construtiva e adaptável, ligada aos aspectos do desenvolvimento orgânico, mental, social e espiritual do ser humano, servindo de mediadora da ação, atuando em todos os planos das relações humanas. A criatividade dá sentido à espontaneidade, sem a espontaneidade a criatividade torna-se desvitalizada, nada será produzido. Juntas produzem o novo. Ser espontâneo significa estar presente às situações, configuradas pelas relações afetivas e sociais. Quando recupera sua liberdade ou luta por ela, o homem reafirma sua essência. Dessa forma espontaneidade esta relacionada a alguma ação que implica em criação, portanto criar é produzir a partir de algo já dado, alguma coisa nova.

Assim, a proposta metodológica deste estudo, nos forneceu elementos suficientes para compreender alguns mecanismos e aspectos relevantes na dinâmica da sala de aula, sustentada por reflexões teóricas de autores especialistas da área atendendo aos objetivos desta proposta de estudo: procurar entender as interações sociais de alunos surdos Pós-Graduandos em sala

de aula, mais especificamente, identificar como alunos surdos escolhem e são escolhidos e qual a posição que alunos surdos ocupam em contexto de sala de aula de Pós-Graduação composta em sua maioria por alunos ouvintes, confrontando os dados do teste sociométrico com os pareceres dos próprios participantes.

Um fator que pôde contribuir significativamente para a compreensão das interações sociais de alunos surdos em sala de aula foi o fato de estarem incluídos cinco alunos surdos na mesma classe, o que permitiu a identificação do sentimento de pertença destes mesmos alunos, a importância desta referência identitária apareceu no resultado do teste sociométrico e nos pareceres dos participantes.

Ainda que a maioria dos alunos surdos não interagisse com os demais colegas ouvintes da sala, contavam com a imagem de alguém do grupo, com o qual havia possibilidade de se reconhecer. Os dados apontam a importância de ter dois surdos, do mesmo subgrupo, dispostos a auxiliar nas atividades acadêmicas e amparo emocional, atendendo assim as necessidades de identicação e reconhecimento desses estudantes. Essas especificidades, embora não lhes garanta uma efetiva interação com os demais colegas pode contribuir para lhes assegurar apoio, amizade, cumplicidade e ajuda para entendimento e interpretação de textos em português na modalidade escrita, conforme relato dos próprios participantes e relativizar, portanto, a rejeição.

Vale lembrar, neste contexto que a rejeição pode contribuir para o rompimento com a prática social interativa no grupo. Esta situação não se efetivou inteiramente no ambiente da classe avaliada, mas evidenciou problemas interpessoais. As práticas sociais têm base interacional, daí a sugestão de Moreno que se resgate a espontaneidade como possível alternativa frente às dificuldades relacionadas às situações de falta de vínculo e de rejeição. A espontaneidade como suporte social permite responder e reagir de acordo com o preestabelecido. Essa maneira de agir e enfrentar pode gerar uma resposta nova a uma situação rejeição.

Além do exposto, conforme a singularidade e as condições que o grupo ofereceu, evidenciou-se que as diferenças determinadas pela surdez, principalmente as dificuldades na linguagem oral, pode se constituir como organizadoras dos subgrupos. Considera-se que a diferença não esta propriamente na surdez, mas no comportamento expresso em decorrência da dificuldade na comunicação. Os participantes com surdez organizaram as escolhas entre si, na maioria das vezes. Constatou-se um subgrupo apresentando neutralidade, não se

aproximando, na maioria das vezes, do outro subgrupo composto por alunos ouvintes e surdos.

Por outro lado, o fato de participantes surdos estabelecerem uma boa relação com colegas também surdos foi determinante para aceitação do seu comportamento, influenciando no movimento de aproximação nas relações interpessoais estabelecidas neste subgrupo com outros integrantes ouvintes. Nesse sentido e contexto a inclusão possibilitou arranjos identitários, construídos no encontro da diferença, possibilitando a configuração de relações interpessoais dentro de um subgrupo.

Segundo os dados deste estudo a responsabilidade de instaurar, assegurar e mediar às relações entre os alunos desta sala de aula de Pós-Graduação no grupo foi atribuído ao líder ouvinte e ao segundo participante surdo mais escolhido no desempenho do papel de articuladores, que equilibrou as relações do grupo de alunos, salientando-se assim a influência do exercício desse papel nas interações estabelecidas entre os membros que constitui a sala de aula. Ainda que o líder escolhido ocupe um lugar de mediador em sala de aula constatou-se a formação de subgrupos, de um lado participantes ouvintes e de outro, movimentos de aproximação e afastamento entre colegas ouvintes e surdos.

Estas constatações servem para questionar o sentido da inclusão na educação. O processo de inclusão do aluno com surdez e formação acadêmica na Pós-Graduação, cresceu no Brasil a partir da legislação que prevê, desde a Constituição Federal de 1988, o direito à igualdade de todos à educação em todos os níveis de ensino. Esse direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, respeito a sua singularidade, a seu preparo para a cidadania e a sua especialização profissional. Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência a todos (LDBEN, 9.394/96).

Ainda que a proposta teórica de inclusão implique em respeito à singularidade, é preciso estar atento às pseudos inclusões nas quais o aluno surdo só esta incluído no espaço físico e não como membro que pertence ao grupo de alunos. Ao longo da história, os surdos ocupam um lugar de marginalização e sua interação depende, em grande parte, do contexto social. Entretanto, variáveis sociais, estereótipos influenciam nessa dinâmica de inclusão versus exclusão. A inclusão, como vem ocorrendo na prática educacional, pode ser perversa e danosa à subjetividade dos alunos, na medida em que oportuniza a invisibilidade do aluno segregado que passa a ocupar somente o mesmo espaço geográfico dos demais.

Segundo Moreno (1994), a formação de subjetividades esta pautada nas possibilidades de relações sociais, de desempenho de papéis, da espontaneidade e criatividade, a partir da

relação do homem com seus pares, do homem com o meio, bem como com a história e a cultura. Moreno imprimiu tanta importância à espontaneidade a ponto de considerá-la um fator de transformação das situações preestabelecidas, de adaptatação às mudanças, de iniciativas sobre suas ações e sobre seu próprio destino, até mesmo como fator de evolução humana.

Os dados deste estudo reafirmam que a deficiência auditiva pode gerar dificuldade na construção da identidade, no desempenho de papéis, tornar um indivíduo dependente da ajuda de outras pessoas, possibilidades de rejeição social, afastamento do convívio na sociedade pela impossibilidade mesma de comunicação e perspectivas de futuro, questões estas mencionadas pelos participantes em seus pareceres.

Para além de tarefas adaptativas para enfrentar para estas dificuldades, Moreno sugeriu o resgate da espontaneidade como enfrentamento social, para um reordenamento da própria identidade contribuindo assim para a reorganização de papéis sociais, rompimento de conservas culturais e de esteórtipos sociais.

Conforme nos ensinou Moreno, a espontaneidade pode ser resgatada por meio da aquisição cultural, criatividade, criação de livre expressão, encontro verdadeiro, originalidade. A espontaneidade é percebida quando a pessoa com alguma dificuldade é capaz de emitir uma resposta, que seja nova, criativa, adequada ao seu contexto cultural, contudo, espontaneidade só existe devido à conserva cultural. Nenhuma das duas existe em sua forma pura, sendo uma ligada à outra. A conserva cultural tem a função de preservação e continuidade e, assim, permite a manutenção de uma herança cultural. Contudo, se as conservas podem ser tranquilizadoras, podem significar também, barreiras ao enfrentamento das dificuldades por diminuir a necessidade de ações espontâneas ou inspiradoras.

Adultos, como disse Moreno (1992), tendem a usar mais conservas culturais, não porque a espontaneidade vá se perdendo com passar dos anos, mas porque vão se adequando aos estereótipos sociais, a segurança transmitida pelas conservas previnem os imprevistos. Já, a espontaneidade é a capacidade de adaptação e adequação ao novo, ao encontro, diz respeito à mobilidade e flexibilidade, criada a cada instante, para cada circunstância.

Às conservas culturais é atribuída à função de preservação valores de uma determinada cultura, de apresentar-se sob a forma de rituais, matriz cultural, científica, tecnológica, artística, linguística de uma cultura, entre outros. Assim, pode-se agir regidos por conservas culturais que nos moldam ao longo da vida. Contudo, menciou Moreno, as conservas culturais devem constituir-se somente como ponto de partida e base da ação, sob

pena de se transformarem em obstáculos aos encontros, aos vínculos, ao processo de um ato criador. Quando as reservas são mantidas e repetidas, corre-se o risco de embotar a manifestação da criatividade e não apostar na mudança, em iniciativas de ações transformadoras.

Enquanto a espontaneidade e a criatividade buscam o novo e o não-padronizado a conserva cultural busca os costumes, a continuidade da herança. Moreno apresenta advertências contra as conservas, mas admite serem necessárias para que a humanidade tenha histórias. Propõe que o homem re-invente as conservas. "A luta contra as conservas culturais é característica marcante de toda nossa cultura, expressa-se de várias formas na tentativa de escapar destas conservas. Este esforço de escapar do mundo-conserva parece tentativa de retornar ao paraíso perdido (...) (MORENO, 1992, p. 149).

Sendo a espontaneidade inata ao homem e podendo ter-se desviado dela no decorrer de sua socialização, Moreno propõe que o homem a resgate por meio do que chamou de Revolução Criadora. A Revolução Criadora seria a luta do homem consigo mesmo para manter acesa a chama da espontaneidade e criação de encontros verdadeiros.

Assim, a espontaneidade pode interferir nas práticas sociais interativas como um fator positivo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais, na busca do encontro consigo mesmo e com o outro. Ao se deparar com uma dificuldade a resposta espontânea de um indivíduo significa enfrentamento, posicionamento. Enquanto o uso da conserva ou adoção de condutas estereotipadas pode ser, a princípio, um caminho mais fácil, não necessariamente implica na postura de defender suas ideias, principalmente no caso das deficiências em que os estereótipos, na maioria das vezes, são respostas de exclusão, rejeição e isolamento.

Quando um grupo de alunos surdos se assume como estudantes da Pós-Graduação, ele esta rompendo com a tradição histórico-educacional que limitava o Ensino Superior e a Pós-Graduação á algumas camadas da população, podendo significar recuperação do sentido mais abrangente da educação, como capaz de acolher a sensibilidade e a inclusão de alunos historicamente segregados.

Mas, o mais interessante é o sentido político mais profundo deste rompimento que esta na dimensão pedagógica que este grupo assume dentro da sala de aula de Pós-Graduação e da própria vida social em geral. O conjunto de relações sociais que se estabelecem nesta oposição de significados culturais presentes no contexto da educação dá sentido histórico a este enfrentamento. É dessa forma que constrói e amadurece a identidade política do grupo, fortalecendo a contunuidade do enfrentamento e dando condições concretas para que seus

resultados se efetivem: a satisfação pedagógica de estar aprendendo; o prazer político de estar se transformando enquanto enfrenta este contexto. A participação de sujeitos surdos na Pós-Graduação é exemplo desse processo em que estão envolvidos, pela mediação entre cada um e a ação política coletiva que representam. Uma intervenção lícita aqui seria, então, o trazer à tona essa dimensão.

Elucidar as relações entre alunos surdos e ouvintes estabelecidas dentro de uma sala de aula da Pós-Graduação no contexto do movimento de educação inclusiva é esclarecer o processo pedagógico de reflexão de sua organização social que acaba se constituindo em mais uma de suas experiências de vida social.

Os componentes interativos que estão presentes nestas relações, repercute na oportunidade de transformar a realidade que lhe oprime, de inventar sua utopia, resgatar sua imaginação criadora, como queria Moreno. Este ser sujeito é, também, aprendizagem importante da capacidade de inventar as ações estratégicas coletivas mais eficazes para transformar a realidade. Ao assumir seu potencial criativo, esta se preparando para recuperar o seu papel de sujeito construtor da sua história.

Foi possível observar que no passado histórico da deficiência, há toda uma vivência de relações sociais conservadoras, de subordinação ideológica a padrões de vida alienantes e segregadoras. Se estas relações não forem desmistificadas e coletivamente discutidas, impedirão, por certo, a construção real de novas possibilidades históricas. Além de facilitar a socialização e a reflexão sobre estes dados históricos, representa uma forma de memória coletiva que revela traços geralmente ausentes dos discursos oficiais sobre os fatos.

Os pareceres descritos pelos participantes surdos, em geral de forma emocionalizada e pelo descompromisso com uma lógica formal de comunicação foi capaz de revelar, com muita riqueza, o processo pelo qual os sujeitos vivem suas relações e reelaboram sua história pregressa e cotidiana, o que pode auxiliar na compreensão de como articula as influências culturais com os próprios valores e articulação de sua própria identidade. Os alunos surdos desta sala de aula, parecem já ter percebido que "aprendizagem crítica, participação emocional e eficácia política podem ser parte de um mesmo ato" (BRECHT, apud CANCLINI, 1984, p.198).

É exatamente nesta articulação entre as várias dimensões da existência humana que reside o sentido político de qualquer projeto de inclusão social que também é de transformação social. Enquanto fazem a Pós-Graduação, permitem aflorar sua condição de

sujeitos da história. Não se trata, pois, de usar a inclusão como compensação de um estado miserável, trata-se de viver os resultados e conquistas polícas desta luta.

A partir desta síntese, uma reflexão final sobre a produção do conhecimento que atinge sua finalidade quando se torna conhecimento-emancipação, podendo romper com o conservadorismo, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para transformar a si mesmo num conhecimento novo e emancipatório. Acreditamos que a educação somente se define dentro do contexto histórico de emergência de cada uma de suas práticas. Ou seja, o compromisso de uma prática pedagógica é com os sujeitos sociais a quem se destina e não com os modelos abstratos de desenvolvimento humano. Por isso, pensar a educação dentro do movimento de inclusão educacional é uma das possibilidades concretas de pensar uma educação real e historicamente atuante.

O fato de seguir as sugestões morenianas para compreender as relações estabelecidas entre integrantes de um grupo por meio do teste sociométrico, mesmo que o nível reflexivo aqui realizado não atinja a totalidade de suas possibilidades, seus resultados confrontados com a reflexão por meio de pareceres dos participantes, não deixa de ser produção de conhecimento conjunto proporcionados por seus participantes. Esses dados são excelentes veículos de informações e mesmo de reflexões sobre a essência do ato educativo que está nos processos sociais concretos vividos pelos indivíduos surdos constituídos por relações pedagógicas. A partir destas, pode-se pensar em uma proposta de educação inclusiva, que só tem sentido se desenvolvida como um processo coletivo. Ou seja, uma forma de ler sua identidade cultural e ao mesmo tempo, fortalecer sua autoconfiança como sujeitos.

O compartilhamento dos resultados do teste sociométrico com os participantes foi limitado pelo contrato educacional, mas uma exposição sobre a concepção moreniana da Teoria da Espontaneidade e Criatividade fez parte de nosso último encontro.

Refletir sobre os dados expressos é relevante para a Sociometria, são formas de expressão de um grupo, registradas e apresentadas para análise e ponderações. As estruturas dos resultados em informativos descritivos organiza a maneira de agir e de pensar de um grupo naquele momento. “Isso pode significar (...) que o mundo dos homens precisa ser (...) compartilhado (...) pelo esforço de todas as pessoas” (MORENO, 1992, p.133).

Moreno afirmava que todos os homens são infinitamente criativos e que vivem em um mundo de relações interpessoais, o que os torna interdependentes uns dos outros e evidencia que uma pessoa esta sempre em relação com o outro e com seu meio. Moreno reforçava a

importância de a pessoa ser capaz de emitir respostas novas por acreditar que os homens são centelhas divinas, que somos representantes de Deus na terra e, como tal, temos a capacidade de criar. É essa capacidade de criar que nos permite lidar de diferentes maneiras com conflitos semelhantes, em busca de uma maneira mais adaptativa, que cause menos sofrimento ao indivíduo. Moreno atribui, portanto, um grande poder aos homens: o de criadores de sua própria história, de autores de seus roteiros e de diretores de suas vidas.

Os resultados do estudo apontam para a validade das medidas sociométricas respaldando assim sua utilização no presente estudo com participantes surdos Pós-Graduandos. Entretanto, é consenso dos teóricos e pesquisadores consultados a necessidade de aprofundar mais as investigações nesta área que engloba experiências de indivíduos sobre sua posição sociométrica nos grupos.

A inclusão de estudantes com surdez na Pós-Graduação é um terreno fértil para novos estudos já que esse processo, nesse nível de ensino é recente na realidade do contexto educacional brasileiro. Como resultados, ainda não se conhece as repercussões que a inclusão terá na construção da subjetividade e interações sociais dos estudantes. Cabe o aprofundamento dos estudos e o convite para ampliar o debate sobre a temática, com a participação de educadores e, primordialmente, das pessoas com surdez para maior compreensão neste nível de ensino.

Referências Bibliográficas e Eletrônicas

ALDWIN, C. M.; Stress: coping and development and integrative perspective. **ERIC,** The Guilford press, London, 1994.

ALMEIDA, W. C. de.; **Psicoterapia aberta:** formas de encontro. São Paulo, Ágora, 1988.

ALMEIDA, W. C.; **Moreno:** encontro existencial com as psicoterapias. Ed. Ágora, São Paulo, 1999.

ALSTON, R. J.; BELL, T. J.; HAMPTON, J.L.; Learning disability and career entry into the sciences: a critical analysis of attitudinal factores. **Journal of career development,** 28 (4), 263-275, 2002.

ALVES, M.; As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. **Dissertação de Mestrado**, FE, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

AMARAL, L.A.; **Pensar a diferença/deficiência**. Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1998.

AMIRALIAN, M. L, T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I.G.; Conceituando deficiência. **Revista Saúde Pública,** 34 (1), p.97-103, 2000.

ANDERY, M. A.; **Para compreender a ciência:** uma perspectiva hitórica. Ed. Espaço e tempo, Rio de Janeiro, 1994.

ARANTES, V. J. (Org). **Magia psicodramática:** nascer, viver e morrer. Ed. FE, UNICAMP, Campinas, 2007.

_____ Psicodrama e orientação profissional. FE, UNICAMP, **Tese de Livre Docência,** Campinas, SP. 2002.

_____ Ação psicodramática em sala de aula. **Tese de Doutorado**, FE, UNICAMP, Campinas, SP. 1993.

ARAÚJO, J. P.; SCHIMIDT, A.; A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de educação especial;** 12 (2) 241-254, 2006.

ARROYO, M. G.; **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de janeiro, 2000.

BARDIN, L.; **Análise de Conteúdo.** Edição 70, Lisboa, 1979.

BASTOS, A. L. G.; O adolescente com deficiência e seu processo de escolha profissional. Adolescência latinoamericana. (online). 3 (1),0-0. Disponível em:

http://raladolec.brs.br/scielo.phd?script=sci_arttext&pid=s141471302002000100005&ing=pt&nrm=iso. Acesso em 22/07/2013.

BASTOS, A. L.; G.; AMIRALIAN, M. L.; O processo de escolha profissional: caminhos e percalços da pessoa deficiente visual. **Boletim de psicologia,** 11 (115), 201-214, 2001.

BATISTA, C. A. M.; A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho e suas correlações com a prática de responsabilidade social. In: TEODÓSIO, A. S.; GIVISIÉZ, L. J. V. B.; (orgs); **Gestão inclusiva**: primeiro, segundo e terceiro setor. Ed. Armazém das Idéias, Belo Horizonte, BH, 2003.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R.; Inclusão escolar e deficiência: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, 9 (1), p.101-11, 2004.

BÉRCIA, J. U.; RAYMANN, B. C. N.; GIGANTE, L.; FIGUEIREDO, A. L.; Perda auditiva incapacitante e fatores sócio-econômicos: um estudo de base populacional em Canoas. **XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia**. Foz do Iguaçu, RS. 2004.

BERMUDEZ, J. G. R.; **Introdução ao psicodrama.** Ed. Mestre Jou, São Paulo, 1970.

BEYER, H. O.; **Inclusão e avaliação na escola de alunos com encessidades educacionais especiais**. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2005.

BHABHA, H.; **O local da cultura**. Ed. da UFMG, Belo Horizonte,1998.

BISOL, C. A.; Adolescer no contexto da surdez: questões sobre a sexualidade. **Tese de doutorado.** FE, UFRGS, RS., 2008.

_____ Estudantes Surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, São Paulo, 2010.

BLATNER, A.; BLATNER, A.; **Uma visão global do psicodrama.** Fundamentos históricos, teóricos e práticos. Ed. Ágora, São Paulo, 1997.

BOBBIO, N.; **A era dos direitos.** Ed. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BONETI, L. W.; Ser ou estar pobre: a construção social da noção de desigualdade. **Revista Contexto e Educação**; nº 62, p. 11-134, abr/jun., 2001.

BORGES, A. R.; **Com a palavra os surdos**: o que eles têm a dizer sobre a escola regular? UFPEL, Pelotas, RS, 2004.

BORGES, B.; CRUZ, J. e SEMINOTTI, N.; O grupo como organizador do ambiente de aprendizagem. **Revista Psicologia,** USF, 9 (2, 9), 181-199, 2004.

BOTELHO, P.; Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. **Sociedade Inclusiva**. M.G., 1999. Disponível em: http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf. Acesso em: 10/06/2014.

BRANDER, N.; **Auto-estima,** liberdade e responsabilidade. 2ªed.; Ed. Saraiva, São Paulo, 1997.

BRASIL; **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (1961);** de 20 de dezembro de 1961.

_____ **Lei Federal nº 4,440, de 27 de outubro de 1964.** Brasilia. Disponível em: http://www010.dataprv.gov.br/sislex/páginsa/42/1964/4440.htm. Acesso em: 15/08/20014.

_____ **II Plano Nacional de Pós-Graduação: 1982-1985.** Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1982.

BRASIL; **III Plano Nacional de Pós-Graduação: 1986-1989.** Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1986.

_____ Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Brasília, Cgraf, 1988.

_____ **Lei n° 8.213 de julho de 1991.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L8213cons.htm. Acesso em 01/12/ 2013.

_____ **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). **Lei Nº 9.394 de 20, dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacioanl. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____ Presidência da República**. Decreto n° 6.949 de agôsto de 1997**. Disponível em: http://planalto. gov. br> Acesso em 12, agosto de 2013.

_____ Presidência da República. **Decreto n° 3.298 de dez. de 1999**. Brasília. Disponível em:http://portal. MEC.gov.br/arquivos/pdf. Acesso em 15, agôsto de 2013.

_____ Ministério da Educação**,** Secretaria de Educação Especial. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 10/07/2014.

_____ Ministério da Educação. **Portaria Federal n° 3.284/2003**. Brasília MEC, 2003. Disponível em http://mp.SC.gov.br/portal-lista.asp?campo=1015> Acesso em 10/08/2013.

_____ Presidência da República. **Lei nº 10. 973 de 2 de setembro de 2004.** Disponível em: http://.wwwplanalto.gov.br. Acesso em 20/11/2015.

_____ Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) 2005-2010. Ministério da Educação MEC: **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES.** Brasília, DF, dezembro de 2004.

_____ Presidência da República. **Decreto Presidencial nº 5. 622 de 18 de outubro de 2005**; e **Decreto Presidencial nº 5. 205 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br Acesso em 19/05, 2015.

_____ Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES; v. 1, 2010.

_____ Secretaria Especial em Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação. Brasília: SEDH/CNEDH, 2007.

_____ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____ **V Plano Nacional de Pós-Graduação**: 2011-2020. Brasília. MEC/SESU/CAPES, 2011.

_____ Ministério da Eduação. Secretaria de Educação Especial. Programa de capacitação de recursos humanosl: **Deficiência auditiva**. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: http://www.ines.gov.br/institucional/Paginas/historiadoines.aspx. Acesso em: 20/06/2014.

BRITO, L. F.; **Deficiência auditiva**. SEESP, Brasília, 1997.

_____ Integração social e educação de surdos. Ed. Babel, Rio de janeiro, 1993.

BRITO, A. M. W. de; DESSEN, M. A.; Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia, reflexão e crítica,** 12, 429-445, 1999.

BRITO, V.; Um convite à pesquisa. In: MONTEIRO, A.; MERENGUE, D.; BRITO, V.,; **Pesquisa qualitativa e psicodrama.** Ed. Ágora, São Paulo, 2006.

BUENO, J. G. S.; Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: **Anais do XI seminário de educação inclusiva**. UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2004.

BUKOSKI, W. M.; NEWCOMB, A. F. Stabilty and Determinants of Sociometric Status and Friendship Choice. **Development Psychology**, v.20, n.5, p. 941-952, 1984.

BUSTOS, D. M.; **O teste sociométrico**: fundamentos, técnica e aplicações. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1979.

CABRAL, A.; **Dicionário técnico de psicologia**. 14ª ed.; Ed. Cultrix, São Paulo, 2006.

CAMINO, L (Org.). **Conhecimento do Outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição social. Ed. Universitária, João Pessoa, 1996.

CANCLINI, N. G.; **A socialização da arte**. Teoria e prática na América Latina. Ed. Cultrix, São Paulo, 1984.

CARNEIRO, M. A. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** Ed. Vozes, São Paulo, 2007.

CARVALHO, C. H. A.; Política para o ensino superior no Brasil: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de; MANCEBO, D. (org.): **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. Ed. Alínea, Campinas, 2004.

CARVALHO, R.; **Educação inclusiva com os pingos nos "is".** Ed. Mediação, Porto Alegre, 1997.

CASTEL, R.; **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

CEDES – **Antropologia e Educação**; Interfaces do Ensino e da pesquisa. Papirus, 46, 68-80, 1998.

CECHINEL, L. C.; Inclusão do aluno surdo no ensino superior: um estudo do uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Santa Catarina, 2005.

CICCONE, M.; **Comunicação total**. Ed. Cultura Médica, Rio de Janeiro, 1990.

CLAYTON, A.; ROBSON, P.; Learning disability. In: **Mental Health program for the deaf**. St. Elisabth's, ERIC,1971.

CLAYTON, CONCEIÇÃO, M. I. G.; AUAD, J. C.; NERY, M. P.; Sociodrama de gênero. In: Federação de psicodrama (org), **XV Congresso Brasileiro de psicodrama,** FEBRAP, São Paulo, 2006.

CLEMENTE, C. A.; **Trabalho docente:** leis, mitos e práticas de inclusão. Ed. Do Autor, São Paulo, 2008.

CONCEIÇÃO, M. I. G.; Biofeeback eletromiográfico na reabilitação de portadores de lesão medular. **Tese de Doutorado.** Universidade de Brasília, Brasíli, 2000.

CONTRO, L.; **Nos jardins do psicodrama.** Ed. Alínea, São Paulo, 2004.

CORREIA, L. M.; (org) **Educação especial e inclusão**: quem disser que uma sociedade sobrevive sem a outra não esta no sei perfeito juízo. Porto Ed., Porto, 2003.

CORSINI, C. F.; Dificuldades de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos. **Dissertação de mestrado**, Faculdade de Psiclogia, Puccamp, 1998.

COSTA, A. B.; **Exclusões sociais**. Ed. Gradiva, Lisboa, 2001.

COSTA, J. S.; **Max Scheler:** o personalismo ético. Ed. Moderna, São Paulo, 1996.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S.; Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 65-80, 2009.

CUBERO e MORENO; In: FANELLI, J. R. S.; Um estudo sobre o auto conceito e a escrita de alunos com deficiência visual. **Dissertação de Mestrado,** FE, Unicamp, 2003.

CUKIER R.; **Palavras de Jacob Levy Moreno**: vocabulário de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria. Ed. Ágora, São Paulo, 2002.

CURY, C. R. J.; **Os fora de série da escola**. Ed. Armazém do Ipê. São Paulo, 2005.

DARTIGUES, A.; **O que é fenomenologia?** Tradução M. J. G. Almeida, Centauro, São Paulo, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DEMO, P.; **Charme da exclusão social**. 2ª ed.. Ed. Autores Associados, Campinas, 2002.

_____ **A nova LDB**: Ranços e avanços. Ed. Papirus, São Paulo, 2004.

DENHAM, S. A.; MCKINLEY, M. Sociometric Nominations of Preschoolers: A Psychometric Analysis. **Early-Education-and-Development**, v.4, n.2, p. 109-22, 1993.

DIAZ, A. L.; A. **História de las deficiências**. Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995.

DOLLE, J. M.; **Para além de Freud e Piaget.** Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1993.

DOMINGUES, J. **Diálogo hermenêutico.** Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/domingues_jose_dialogo_hermeneutico.pdf>, acesso em 26/10/15.

DREZZA, E. J.; Inclusão no ensino superior. Relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade de São Paulo. **Dissertação de Mestrado** em Educação. USP, São Paulo, 2007.

EIDE, A.; ROYSAMB, E.; Psychological problems, social activity. Rehabilitation psychology, 47 (2), p. 165-183, **ERIC,** 2002.

ERIC **– Educational Resources Information Center** – Noorwood, MA, USA: Silver Platter Information, 1966-1997. (CD-ROM).

ESTRADA-HERNÁNDEZ, N.; WADSWORTH, J. S.; NIETUPSKI, J. A.; WARTH, J.; WINSLOW, A.; Employment or economic success: the experience of individuals with disabilities in transition from school to work. **Journal of employment counseling.** 45, 14-24, 2008.

EVANGELISTA, O.; **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 20/08/ 2014.

FANELLI, J. R. S.; Um estudo sobre o auto conceito e a escrita de alunos com deficiência visual. Disseração de Mestrado. FE, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2003.

FÉLIX, A.; Surdos e ouvintes em sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades. **Tese de doutorado.** IEL, UNICAMP, 2008.

FENEIS; Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado no pré-congresso: **V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos,** UFRGS. Porto Alegre, 2005. Site:www.feneis.org.br/legislacão/educacão.shtml> Acesso em 02/12/2013.

FERREIRA, S. L.; Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista brasileira de educação especial**. 13 (1), 43-60, 2007.

FONSECA FILHO, J. S.; **Psicodrama da loucura**: correlações entre Buber e Moreno. Ed. Ágora, São Paulo, 1980.

_____ Raízes do encontro na psicoterapia: a influência de J. L. Moreno na filosofia dialógica de Martin Buber. In: **Revista Brasileira de Psicodrama.** Vol. 20, nº 2, São Paulo, 2012.

FONSECA, V.; **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Ed. Notícias, Lisboa, 1984.

_____ **Educação especial:** programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein. 2ª ed., Ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 2008.

FOX, J.; **O essencial de Moreno**. Textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. Ed. Ágora, São Paulo, 2004.

FRAGATA, J. S.; **Problemas da fenomenologia de Husserl**. Braga livraria Cruz, São Paulo, 1962.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J.; Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas. **Coordenadoria nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência** – CORDE, Brasília, 1999.

FREIRE, P.; **Conscientização:** teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed., Ed. Moraes, São Paulo, 1980.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 27 ed., Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GADAMER, H. G.; **Método e verdade** II: complementos e índice. Trad. de E. P. Giachini; Revisão de M. de S. Cavalcante-Schuback. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

GADOTTI, M.; **Paulo Freire**: uma biografia. Ed. Cortez, São Paulo, 1996.

GALLO, S. e SOUZA, R.; Porque matamos o barbeiro: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade**, 79, 39-63; 2002.

_____ (Org); **Educação do preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Ed. Alínea, São Paulo, 2004.

GIL, A. C.; **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed., Ed. Atlas, São Paulo, 1999.

GIMENES, M. G. G.; **A teoria do enfrentamento**: suas implicações e insucessos. Editorial Psy, São Paulo, 1997.

GOÉZ, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B.; (Org); **A significação nos espaços educacionais:** Interação social e subjetivação. Ed. Papirus, São Paulo, 1997.

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

GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; e ALMEIDA, W. C. de.; **Lições de psicodrama:** introdução ao pensamento de J. L. Moreno. Ed. Ágora, São Paulo, 1988.

GONÇALEZ, M. H.; Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes. **Tese de Doutorado**, FE, UNICAMP, 2000.

GUIMARÃES, S. E. R.; Motivação intrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E. e BUZUNECK, J, A.; **Motivação do aluno:** contribuições da psicologia contemporânea. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2001.

HARRINGTON, T. F.; HARRIGAN, T. A.; Practice and research in career counseling and development. **The career development quarterly,** 55 (4), 98-167, 2006.

HAAS; 1949; In: GERSHONI, J. (org.) **Aplicações clínicas e educacionais.** Ed. Ágora, São Paulo, 2008.

HEIDEGGER, M.; **Marcas do caminho**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

HENDRY; LIPPITT e ZANDE, 1947. In: GERSHONI, J. (org.) **Aplicações clínicas e educacionais.** Ed. Ágora, São Paulo, 2008.

HITCHINGS, W. E,; RETISH, P,; The career development needs of students with learning disabilities. In: D. A. LUZZO (Orgs.), **Career counseling of college students:** an empirical guide to strategies that work (217-231). Washington D. C.: American psychological association press, 2000.

HOLMES, P.; KARP, M.; e WATSON, M. (Orgs). **O psicodrama após Moreno**: Inovações na teoria e na prática. Ed. Ágora, São Paulo, 1998.

HUISMAN, D. **História do existencialismo**. EDUSC, Baurú, São Paulo, 2001.

HUSSERL, E.; **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Tradução de M. Suzuki. Ideias e Letras (Coleção Subjetividade Contemporânea) Aparecida, São Paulo, 2006.

IBGE; Sistema de dados agregados, **censo demográfico 2012**. http://www.ibge.gov.br> Acesso em 05/12/2014.

JANUZZI, G. M.; **A educação do defiente no Brasil**: dados dos primordios do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2012.

KAUFMAN, A.; **Teatro pedagógico:** bastidores da iniciação médica. Ed. Ágora, São Paulo, 1992.

KNOBEL, A. M.; **Moreno em ato**. A construção do Psicodrama a partir das práticas. Ed. Ágora, São Paulo, 2004.

KRANTZ, M. Sociometric Awareness, Social Participation and Perceived Popularity in Preschool Children. Child Development, n.53, p.376-379, **ERIC,** 1982.

KUHN, T. S.; **A estrutura das revoluções científicas**. Ed. Perspectiva. Coleção Debates, São Paulo, 1970.

LACERDA, C. B. F. de; Um pouco sobre a história da educação dos surdos. **Cadernos CEDES** (46), Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa. Ed. Papirus, São Paulo, 1998.

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 9.394/1996, Brasília DF.

LENOIR, R.; **Les exclus**: un français surdix. Le Seuil, paris, 1974.

LIMA, N. S.T.; A inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção. **Tese de Doutorado**, FE, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2003.

LINDGREN; In: FANELLI, J. R. S.; Um estudo sobre o auto conceito e a escrita de alunos com deficiência visual. **Dissertação de Mestrado**. FE, Unicamp, 2003.

LINDQUIST, I.; **A criança no hospital**: terapia pelo brinquedo. Ed. Páginas Abertas, São Paulo, 1993.

LOPES, G. B.; KATO, L. S.; CORREA, P.R.C.; Os pais das crianças com deficiência: reflexões a cerca da orientação. **Revista Psicologia, teoria e prática,** 4 (2), p.67-72, 2007.

LOPES, M. C.; A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia, a Revista do Curso.** v. 3, n° 6, p. 7-20, São Miguel do Oeste, Santa Catarina, 2004.

LOPES, M. C.; **Surdez e educação.** Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

LOPÉZ, A. M. O.; Aspectos psicoevolutivos del niño/a a hipoacusico. I/E: Revista digital **Investigación y educación,** 3, 1-13, 2006.

LUIPEN, W.; **Introdução à fenomenologia existencial.** EPU Universitária Ltda, São Paulo, 1973.

LUZZO, D. A.; MACGREGOR, M. W.; Practice and research in career counseling and development. **The career development quarterly,** 50, 98-139, 2001.

LYOTARD, J. F.; **A fenomenologia.** Tradução de A. Rodrigues. Edições 70, Lisboa, 2008.

MACIEL, M. R. C.; **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2000.

MAGALHÃES, I. V.; A história da deficiência. **Revista Educación y pedagogia.** nº 32, 2003. Disponível em: htpp://www. apree/linea.udia.edu.co/revista/revista/index.php/> Acesso em 9/09/2013.

MAISONNEUVE, J.; A sociometria e o estudo das relações preferenciais. In: FRAISSE, P., PIAGET, J. **Tratado de Psicologia Experimental**. Ed. Florense, p.225-280; v.9, Rio de Janeiro, 1970.

MANTOAN, M. T. E.; Caminhos pedagógicos da inclusão. In: **ANPED**, Caxambu, 1998.

MARCHESI, A.; A comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: COLL, C.; PALÁCIOS e MARCHESI, A., (orgs), **Desenvolvimento psicologia e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Ed. Artes médicas, Porto Alegre, 1995.

MARINEAU, R. F.; **Jacob Levy Moreno**: o pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. Ed. Ágora, São Paulo, 1989.

MARQUES, L. P.; CARNEIRO, C. T.; ANDRADE, J. D.; MARTINS, N. T.; GONÇALVES, R. M.; Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista brasileira de educação especial.** 14 (2), 251-272, 2008.

MARQUEZAN, R.; O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. **Revista brasileira de educação especial**. 14 (3), 463-478, 2008.

MARRA, M. M.; **O agente social que transforma:** o sociograma na organização de grupos. Ed. Ágora, São Paulo, 2004.**.**

MARRA, M. M.; COSTA, L. F.; A pesquisa-ação e o sociodrama: uma conexão possível? **Revista Brasileira de Psicodrama**. v. 12, nº 1, 2004.

MARTINS, G.; **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. Ed. Atlas, São Paulo, 2006.

MAZZOTA, M. J. S.; **Educação especial no Brasil**: história e políticas. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

MCDONALD, C. D. Children's Awareness of Their Social Behaviors. Biennial of Meeting of the Society for Research in Child Development, **ERIC,** p25-28, 1993.

MEIRA, A. M. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. **Escritos da criança,** 6,41-51, 2001.

MENDES, E. G.; A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** V. 11, n° 33, Rio de Janeiro, 2006.

MENDES, E. G.; Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y pedagogia.** N° 57, 2004. Disponível em: hppt://www.revistas/index.php/ revistauyp/article/viewarticle/984. Acesso 17/09/2013.

MENDES, E. G.; NUNES, L. R.; FERREIRA, J. R.; SILVEIRA, L. C.; Estudo da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. **Temas em psicologia,** 12 (2), 105-108. 2004.

MENEGAZZO, C. M.; TOMASINI, M. A. e ZURETTI, M. M.; **Dicionário de psicodrama e sociodrama.** Ed. Ágora São Paulo, 1995.

MERY, J.; **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1985.

MORAES, M; OTTA, E.; e SCALA, C.; Status sociométrico e avaliação de características comportamentais. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. 1 (14), 119-131.2001.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N.; Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Revista, escritos sobre educação**, 5 (10), 19-25, 2006.

MOREIRA, L. C.; Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BATISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Ed. Mediação, Porto Alegre, 2008.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama:** Introdução à teoria e à práxis. Tradução Antonio C. Mazzaroto Cesarino Filho. Ed. Mestre Jou, São Paulo, 1974.

_____ **O Teatro da Espontaneidade**. Ágora/Daimon, São Paulo, 2012.

_____ **Quem sobreviverá?** Fundamentos da Sociometria, da psicoterapia de grupo e do soociodrama. Edição do estudante. Daimon, São Paulo, 2008.

_____ **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria de grupo e sociodrama. Dimensão, v.1. Goiania, 1992.

_____ J. L. **Moreno:** autobiografia. Trad. De L. Cuschnir, Ed. Saraiva, São Paulo, 1997.

_____ **Psicodrama** – 1º v., Ed. Cultrix, São Paulo, 2009.

_____ **Psicodrama**, Tradução de A. Cabral, Cultrix, São Paulo, 1975.

_____ **Fundamentos do Psicodrama.** (1959b), Tradução Maria Silvia Mourão Neto. Summus Editorial, São Paulo, 1983.

MORENO, JONATHAN; In: HOLMES, P.; KARP, M.; WATSON, M.; **O psicodrama após Moreno**: inovações na teoria e na prática. Ed. Ágora, São Paulo, 1998.

MORENO, J. L.; MORENO, Z. T.; Psicodrama 3º v. Terapia da ação e princípios da prática. Ed. Daimon, São Paulo, 2006.

MORENO, Z. T.; BLOMKVIST, L. D. e RÜTZEL, T.; **A realidade suplementar e a arte de curar.** Ed. Ágora, São Paulo, 2001.

MPOFU, E.; HARLEY, D. A.; Racial and disability identity: implications for the career counseling or african americans with disabilities. **Rehabilitation counseling bulletin,** 50 (1), 14-23, 2006.

NAFFAT NETO, A.; **Psicodramatizar**. Ed. Ágora, São Paulo, 1978.

_____ **Descolonizando o imaginário**. Ed. Plexus, São Paulo, 1997.

NANGLES, D. W. e cols.; Sociometric Peer Nominations: An Idiographic Examination of Temporal Stability. **Education and Treatment the Children**, v.16, n.2, p.175-186, 1993.

NERY, M. P.; **Vínculo e afetividade**: caminhos das relações humanas. Ed. Ágora, São Paulo, 2003.

_____ Epistemologia da socionomia e o psicodramatista pesquisador. **Revista Brasileira de Psicodrama**. V. 15, nº 2, 2007.

NETOJ, P. A. G.; Anais do IV Congresso de Fenomenologia. Região Centro-Oeste. **Caderno de textos**, p. 02, 2011.

NOONAN, B. M.; GALLOR, S. M.; HENSLER-MCGINNIS, N. F.; FASSINGER, R. E.; WANG, S.; GOODMAN, J.; Challenge and success: a qualitative study os the career development of highly achieving womwn with psysical and sensory disabilities. **Journal of counseling psychology,** S1 (1), 68-80, 2004.

NUDEL, B. W.; **Moreno e o Hassidismo**: princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama. Ed. Ágora, São Paulo, 1992.

NUNES, C. A., Ética, sexualidade e educação. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEM, P. (Orgs.) **Ética e educação:** reflexões filosóficas e históricas. Autores Associados: Histedbr, Campinas, 2005.

_____ A educação brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. In: ROMÃO, E.; NUNES, C .A.; CARVALHO, J. R.; (Orgs). **Educação, docência e memória**: desafios para a formação de professores. Librum Editora, Campinas, São Paulo, 2013.

OIT: Secretaria Internacional do Trabalho. Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho. Repertório de recomendações práticas da OIT. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A.; A surdez infantil. **Revista brasileira de otorrinolaringologia.** V. 68, nº3, São Paulo, 2003.

OLLENDICK, T. H. e cols.; Sociometrics Status academic behavior and psychological adjustment: a five year longitudinal study. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, V.60, n.1, p.80-87, 1992.

OMS; **Organização Mundial de Saúde,** 1997. http://www.who.int/en/. Acesso em 24/06/2013.

PATTERSON, C. J., KUPERSMIDT, J. B., GRIESLER, P. C. Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric Status. **Child Development**, n.61, p.1335-1349, 1990.

PATTO, M. H. S.; **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. Ed. T. A. Queiroz, São Paulo, 1993.

PAVAN, S. M.; A escola e o auto-conceito. **Dissertação de mestrado**, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.

PELLEGRINI, C. M.; Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade de Santa Maria. **Dissertação de Mestrado,** Santa Maria, RS., 2006.

PENNA, A. G.; **Os filósofos e a psicologia**. Ed. Imago, Rio de Janeito, 2006.

PEREIRA, C. D.; Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCAR, Universidades de São Carlos, São Carlos, 2006.

PERES, V. L. A.; O estudo da subjetividade na família: desafios metodológicos. In: GONZÁLES REY, F.; (org). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Ed. Thomson, São Paulo, 2005.

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

_____ O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C.; (org). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. EDUNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2005.

_____ Identidades surdas. In: Skliar, C.; (org). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4ª ed., Ed. Mediação, Porto Alegre, 2010.

PIGATTO, A., e cols.; A critical analysis of attitudinal factors. In: Mental health program for the deaf. St. Elisabth's, **ERIC**, 2000.

PIGATTO, C. S.; KLEIN, E. T. E WISNESKY, R. do R.; **Orientação profissional no contexto da deficiência auditiva.** Ed. Juruá, Curitiba, 2000.

PICHON-RIVIÈR, E.; **O processo grupal.** 6ª ed., Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

_____ **Teoria do vínculo.** Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1980.

PPNE; **Programa de apoio aos portadores de necessidades especiais**. http:/www.unb.br/ppne> jul., 2013.

PROPPER, H.; O psicodrama como educação vivencial: exploração da literatura e promoção de um ambiente de aprendizagem cooperativa. In: GERSHONI, J. (org); **Aplicações clínicas e educacionais.** Ed. Ágora, São Paulo, 2008.

QUADROS, R. M.; **A educação dos surdos:** a aquisição da linguagem. Ed. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M.; CAMPELO, A. R. S.; A contituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais – LIBRAS. In: MACHADO, V.; LOPES, M. C. (Orgs). **Educação de surdos:** políticas, língua de sinais, comunidade e cultura. Ed. Edunise, Santa Cruz do Sul, RS, 2010.

QUINTÃO, D. T.; Algumas reflexões sobre a pessoa portadora de deficiência e sua relação com o social. **Psicologia e sociedade,** 17 (1), 17-28, 2005.

RAMBO, C. P.; A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Dissertação de Mestrado.** Universidade de Maringa, PR., 2011.

RANSON GILES, T.; **História do existencialismo e da fenomenologia**, EPU, São Paulo, 1973.

RATH, J.; HENNESSY, J.; DILLER, L.; Social problem solving and community integration. **Reabilitation Psychology,** 48 (3), p.137-144, 2003.

REIFF, H. B., GERBER, P. Cognitives Correlates of Social Perception in Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 23, n. 4, Apr.p.260-262; 1990

REZENDE, C. B.; **Antropologia das emoções**. Ed. FGV, Rio de Janeiro, 2010.

RITZEN, P. D.; MELEKIAN, B. **Perturbações do comportamento da criança**. Ed. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1973.

RODRIGUES, D.; **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto Ed., Porto, 2001.

ROHDEN, V.; **Interesse da razão e liberdade.** Ed. Ática, São Paulo, 1981.

ROMAÑA, M. A.. **Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama**. Ed. Papirus, Campinas, SP, 1996.

_____ **Psicodrama pedagógico:** método educacional psicodramático. Ed. Papirus, Campinas, SP,1985.

_____ **A construção coletiva do conhecimento através do psicodrama.** Ed. Papirus, Campinas, SP, 1992.

RÔMEO, J. R. M.; RÔMEO, C. I. M.; JORGE, V. L.; **Estudos de pós-graduação no Brasil**. UNESCO, 2004.

ROSA, L. C. S.; **Transtorno mental e o cuidado na família**. Ed. Cortez, São Paulo, 2003.

SACKS, O.; **Vendo vozes.** Ed. Companhia das letras, São Paulo, 2005.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. V.1, MEC, SEESP, Brasília, 2007.

SALTINI, C. J. P.; **Afetividade e inteligência**. Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, C. M. dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: A questão da dependência. **Ensaio, avaliação, políticas públicas e educação**. V. 10, n°37, Rio de Janeiro, 2002.

SANTOS, R. M. S.; **O psicodrama e o jogo dramático;** 2006. Disponúvel em: http://www.jperegrino.co.br/temas_diversos_psicodrama e o jogo dramático.htm. Acesso em 3/6/2014.

SARAVALI, E. G.; **Dificuldades de aprendizagem e interações sociais:** implicações para a docência, Cabral Editora e Livraria Universitária, Taubaté, SP, 2005.

SAVIANI, D.; A pós-graduação em educação no Brasil. Trajetória, situação atual e perspectiva. **Revista Diálogo Educacional**. V.1, n° 1, 2000.

SAWAIA, B.; (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial da ética da desigualdade social. Ed. Vozes, Petrópolis, 2001.

SEGOVIA, J. D.; Discapacidad auditiva. Avazando y conquistando la integración. **Revista currículum y formación del professorado**. 3, 2, 1-16, 1999.

SEIXAS, M. R. D.; **Sociograma familiar sistêmico**. Ed. Aleph, São Paulo, 1992.

SEMINOTTI, N.; Primero la semejanza y luego las diferencias. **Revista Clínica y Análisis Grupal;** 86 (23), 79-90; 2001.

_____ A organización y dinâmica del grupo psicológico: la multiplicidade/diversidade de organizadores dél grupo. **Tese de Doutorado.** Universidade Autónoma de Madrid, Espanha, 2000.

SHERMAN, J.; DEVINNEY, D.; SPERLING, K.; Social support and adjustment after spinal cord injury: influence of past peer – mentoring experiences and current live in partner. **American Psychological Association**, 49 (2), p. 140-149, 2004.

SILVA, D. N. H.; **Como brincam as crianças surdas**. 2ª ed., Ed. Plexus, São Paulo, 2002.

SILVA, T. T.; **Teoria cultural e educação**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. M. B.; Inclusão escolar de crianças com deficiência: Concepção de pais e professores. **Revista psicologia, teoria e prática**, 22(1), p.79-88, 2006.

SIMONELLI, A. P.; Contribuções da análise da atividade e do modelo social para inclusão no trabalho de pessoas com deficiência. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCAR, São Carlos, 2009.

SIQUEIRA, M. C. B.; **Mulher, um papel em construção**. 2008. http://www.sistemica.com.br> Acesso em 4/07/ 2013.

SOUZA, R. M. de. Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo. **Cad. CEDES,** v. 19, n° 46, p.57-67, 1998.

SPRAGUE, K.; Pisando no cosmos com os pés no chão. In: HOLMES, P.; KARP, M.;

WATSON, M. (Orgs). **O psicodrama após Moreno:** inivações na teoria e na prática. Ed. Ágora, São Paulo, 1998.

SKLIAR, C.; A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **Revista Educação e Realidade**; jul/dez., 1997.

_____ Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5ª ed., Ed. Mediação, Porto Alegre, 2006.

_____ Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.; (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4ª ed., Ed. Mediação, Porto Alegre, 2010.

STILIADIS, K., WIENER, J. Relationship between Social Perception and Peer Status in Children with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 22, n.10, Dec., 1989.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D.; **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. Ed. Cortez, São Paulo, 2004.

SWINK, A. Career entry into the sciences. In: Mental health program for the deaf. St. Elisabth's, **ERIC,** 1985.

TAGIURI, A. (1952) citado por MAISONNEUVE, J.; A sociometria e o estudo das relações preferenciais. In: FRAISSE, P., PIAGET, J. **Tratado de psicologia experimental.** Ed. Florense, p. 225-280; v.9, Rio de Janeiro, 1970.

TANAKA, E. D.; MANZIF. E. J.; O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoas com deficiência **. Revista brasileira de educação especial.** 11 (2), 273-294; 2005.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M.; Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades educacionais no Brasil. **Cadernos de educação**, UFPEL. P., 2010.

TIEN, H. L. S.; Practice and research in career counseling and development. **The career development quarterly,** 56, 98-139, 2007.

TORTELA, J. C. B.; amizade no contexto escolar. **Dissertação de mestrado,** Faculdade de Educação da Unicamp, 1996.

TUXI, P.; A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. **Dissertação de mestrado**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

UNESCO; **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil.** Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990;

VALDÉS, M. T. M.; **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil.** Universidade estadual do Ceará, IESAL/UNESCO, Fortaleza, 2006.

VALSS, A. L. M.; **Entre Sócrates e Cristo**: ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2000.

VAYER, P.; RONCIN, C.; **Psicologia atual e desenvolvimento da criança**. Ed. Manole Dois, 1990.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; Percursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no Estado do Espírito Santo. **Tese de Doutorado.** FE, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

VOLTOLINI, R.; Psicanálise e Inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da clínica;** 16 (4), 92-101; 2004.

VYGOTSKI, L. S.; Fundamentos da Defectologia. **Obras completas.** Tomo V, Pueblo e Educación, Habana, 1995.

WANDERLEY, M. B.; Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAVAIA, B.; (org). **As artimanhas da exclusão social**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Ed. Vozes, Petrópolis, 2001.

WERNECK, C.; **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusive**. Ed. WVA, Rio de Janeiro, 2000.

WESTON, K. J.; KOLLER, J. R.; Vocational rehabilitation counselor perceptions of the general educational development test. **Journal of rehabilitation,** 68 (3), 33-40, 2002.

WINNICOTT, D.; **O brincar e a realidade.** Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1975.

WINZER, M. A.; **The history of special education**: from isolation to ingration. Washington, DC: Gallaudet University, 1993.

XIBERRAS, M.; **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Instituto Piaget, Lisboa, 1993.

Anexos

Anexo 1

Modelo de folha entregue por ocasião da aplicação do Teste Sociométrico

Sociograma Critério Afetivo

Nome:

Idade:

Gênero M( ) F( )

Graduação em:

Pergunta: De sua classe da pós-graduação, quem você convidaria para comemorar seu aniversário?

Parecer sobre sua escolha:

Anexo 2

Modelo de folha entregue por ocasião da aplicação do Teste Sociométrico

Sociograma Critério Intelectual

Nome:

1ª Pergunta: De sua classe da pós-graduação, quem mais respeitaria seus pontos de vista em trabalho de grupo?

Parecer sobre sua escolha:

Anexo 3

Modelo de folha entregue por ocasião da aplicação do Teste Sociométrico

Sociograma Critério Intelectual

Nome:

2ª Pergunta: De sua classe da pós-graduação, quem seria o organizador capaz de ajudar a focalizar com maior clareza o trabalho de grupo?

Parecer sobre sua escolha: