



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LAURO ARAÚJO MOTA

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA/COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: UM ESTUDO NA REGIÃO DOS INHAMUNS CEARENSE**

CAMPINAS

2019

LAURO ARAÚJO MOTA

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA/COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA:
UM ESTUDO NA REGIÃO DOS INHAMUNS CEARENSE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação área de concentração em Educação.

Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO
ALUNO LAURO ARAÚJO MOTA, E ORIENTADA
PELA PROFESSORA DRA
ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA.

CAMPINAS

2019

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

M856c Mota, Lauro Araújo, 1981-
A constituição social da pessoa surda/com deficiência auditiva : um estudo na região dos Inhamuns cearense / Lauro Araújo Mota. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Surdos - Educação. 3. Teoria histórico-cultural. 4. Surdez. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The social constitution of deaf people/with hearing deficiency : a study in Ceará Inhamuns region

Palavras-chave em inglês:

Special education

Deaf - Education

Historical-cultural theory

Deafness

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka [Orientador]

Adriana Lia Frisman de Laplane

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Maria de Fátima Carvalho

Data de defesa: 12-11-2019

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9327-6687>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1200396048178203>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA/COM DEFICIÊNCIA
AUDITIVA: UM ESTUDO NA REGIÃO DOS INHAMUNS CEARENSE**

Autor: Lauro Araújo Mota

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Dra. Adriana Lia Frizzman de Laplane

Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Dra. Maria de Fátima Carvalho

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Não tendo mais medo das palavras, do que eu temeria?

Autor desconhecido

À minha mãe, Maria Isabel, por ser a mãe suficientemente boa, continente, valorosa.

Ao meu pai, Francisco Lauro, homem reto e que sempre confiou em mim e autorizou-me a “ser o que eu quisesse ser”

AGRADECIMENTOS

À força divina, criadora do mundo, por ter me permitido vivenciar esse processo, desse modo. Pela possibilidade de aperfeiçoamento como ser humano e como profissional;

À professora Ana Luíza, orientadora desse trabalho, pela acolhida, convivência, incentivo e os muitos aprendizados durante esses 4 anos;

Às professoras Cristina Lacerda e Fátima Carvalho, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação;

À professora Lilian Nascimento, pela acolhida no curso de extensão em Ensino de Português para surdos, importante espaço de convivência e aprendizado;

Aos meus familiares: pais (Lauro e Maria Isabel), irmãos (Ana Paula e Tarcísio) e sobrinhos (Pietro, Ana Laura e Heitor), que me incentivaram e estimularam a enfrentar esse processo de doutorado;

À Celia Trevizan, que segurando-me pela mão, me ajudou na travessia da selva escura e no enfrentamento dos meus fantasmas;

À Luciana Rodrigues, pelo colo, aconchego e cuidado, tão essenciais nesse processo;

À Cristina de Oliveira, pelo incentivo e confiança no meu potencial;

À Marilda Dantas, SAE-UNICAMP;

À Ana Cláudia Rodrigues, pelo reencontro, pela amizade e as muitas aventuras em Campinas;

Ao casal Carlos e Cláudia Cassano, pela acolhida, convivência e afeto nesses processo;

Aos queridos colegas do GPPL, especialmente, Núbia, Paulina, Dalvane, Juliana, Rodrigo e Adriana, com quem a convivência foi mais próxima, pelas trocas afetivas e os momentos de descontração;

Ao professor Sérgio Lorezanto e colegas do GPEMAI;

Aos alunos, professores e profissionais das escolas públicas de Tauá-CE, que participaram da pesquisa;

Aos colegas da UFPI/CSHNB, Michelle, Juliana, Edneide, Gardner e Fábio, pelas muitas gentilezas e o apoio recebido nesse período de afastamento;

À Universidade Federal do Piauí-UFPI, pela liberação integral para a realização desse doutorado.

RESUMO

A tese tem como objetivo investigar os diferentes modos de constituição social das pessoas com deficiência auditiva/surdez (que oralizam, que sinalizam e que usam sinais caseiros) que vivem na região do sertão dos Inhamuns, interior do Ceará, considerando os elementos constituintes do meio em que os participantes estão inseridos e como as condições de vida possibilitaram modos distintos de constituição subjetiva, de apropriação da cultura e de participação na sociedade. O trabalho articula referenciais da Psicologia e da Educação e tem a Abordagem Histórico Cultural do desenvolvimento humano como a principal referência teórico-metodológica que fundamenta a pesquisa e que dialoga com autores contemporâneos que investigam o desenvolvimento humano. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou diferentes instrumentos e técnicas para construção dos dados, tais como: levantamento das produções acadêmicas, levantamento dos alunos matriculados na rede de ensino, entrevistas - vídeo e áudio- gravadas, realizadas tanto com os alunos como com seus pais, professores e profissionais que trabalham e trabalharam na cidade investigada, bem como os registros escritos no diário de campo do pesquisador. Num primeiro momento participaram da investigação cinco sujeitos (dois oralizados, um usuário da Libras, um que estava em processo de oralização e uma pessoa adulta usuária de sinais caseiros). Desses cinco sujeitos foram selecionados dois para aprofundamento no caso: o que estava em processo de oralização e o que opera por meio de sinais caseiros. Os resultados abalizam: a) como as condições materiais (disponibilidade ou ausência de recursos e a desigualdade social) interferem no desenvolvimento das pessoas afetadas pela deficiência; b) a importância do diagnóstico e do acesso a uma língua o mais precocemente possível; c) a importância das políticas públicas como promotoras de serviços que favorecem o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Constituição social da pessoa. Deficiência auditiva. Surdez. Educação de Surdos.

ABSTRACT

The thesis aims to investigate the different ways of social constitution of people with hearing loss / deafness (who oralize, who signal and who use the household language) who live in the Inhamuns region of Ceará countryside, considering the elements from the environment in which the participants are inserted and how the living conditions enabled different ways of subjective constitution, culture appropriation and participation in society. The work articulates references of Psychology and Education and has the Historical Cultural Approach of human development as the main theoretical-methodological reference that underlies the research and which dialogues with contemporary authors who investigate human development. The qualitative research used different instruments and techniques for data construction, such as: academic productions` survey, survey of students enrolled in the school system, video and audio-recorded interviews conducted with both students and their parents, teachers and professionals who work and who had worked in the investigated city, as well as the written records from the researcher's field notes. At first, five subjects have participated in the investigation (two oralized, one LIBRAS user, one who was in the process of oralization and one adult person using household language). From these five subjects, two were selected for further study: the one who was in the process of oralization and the one who operates through the household language. The results have indicated: a) how material conditions (availability or absence of resources and social inequality) interfere with the development of people affected by such disability; (b) the importance of early diagnosis and access to a language as early as possible; c) the importance of public policies as services promoters which favor human development.

Keywords: Person`s social constitution. Hearing deficiency. Deafness. Education of the Deaf

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos alunos com deficiência auditiva/ surdez participantes da pesquisa.....	53
Quadro 2- Perfil dos colaboradores.....	57

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AHC	Abordagem Histórico Cultural
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASSI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FEEC	Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação
FPS	Função Psicológica Superior
GPPL	Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IC	Implante Coclear
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NUTEP	Núcleo de Tratamento Estimulação Precoce
Q.I.	Quociente Intelectual
QV	Qualidade de Vida
SOE	Sistema de Orientação Educacional
SU	Síndrome de Usher
SUS	Sistema Único de Saúde
UNIT	Universal Nonverbal Intelligence

SUMÁRIO

1	DAS LAGOAS DE BEBEDOURO ÀS TERRAS DE BARRO VERMELHO: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR NOS SERTÕES DOS INHAMUNS	15
2	DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI	24
3	DIÁLOGO COM OS TRABALHOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL NO BRASIL	38
4	DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
4.1	Campo de pesquisa	52
4.2	Os sujeitos da pesquisa	53
4.2.1	José	53
4.2.2	Rafael	54
4.2.3	Lúcia	55
4.2.4	Carmem	55
4.2.5	Maria do Patrocínio	56
4.3	O trabalho investigativo em perspectiva: a costura em ponto atrás	58
4.4	Instrumentos e técnicas utilizadas	60
4.5	Processo de transcrição do material empírico	62
4.6	Análise do material empírico	62
4.7	Reflexões sobre os problemas, as dificuldades e os ensinamento da inserção no campo investigativo	64
5	JOSÉ: MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	67
5.1	Fragmentos da memória 1: primeiro contato	67
5.2	Fragmentos da memória 2 – o reencontro	69
5.3	A infância	70
5.4	Indagações sobre o caso	73

6	MARIA DO PATROCÍNIO: MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL PELO OLHAR DO OUTRO	75
6.1	O primeiro contato com a família	75
6.2	Maria do Patrocínio: fragmentos de uma história.....	76
6.4	As condições de escolarização: relato dos profissionais	84
7	O DRAMA E A TRAMA DAS RELAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	97
7.1	O narrar e o escutar	104
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	ANEXOS	118
	ANEXO 1- MAPA DO CEARÁ POR REGIÕES	119
	ANEXO 2- GRAVURA SOBRE O SERTÃO DOS INHAMUNS	120

1 DAS LAGOAS DE BEBEDOURO ÀS TERRAS DE BARRO VERMELHO: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR NOS SERTÕES DOS INHAMUNS

Nas lagoas de Bebedouro, por entre as terras de Barro Vermelho, construí-me e constituí-me professor, por escolha e por formação, ao longo de quase duas décadas, quando assumi o campo educativo como projeto de trabalho e de vida.

Nasci em Aiuaba, cidade localizada na região sul do Estado do Ceará, nas longínquas e calcinantes terras dos Sertões dos Inhamuns, ao norte do Equador. A cidade, surgida nas terras margeadas pelo Rio Umbuzeiro, era habitada pelos índios da tribo Jucás e os primeiros núcleos familiares vieram da descendência do Padre José Bezerra do Vale com a índia cristianizada e batizada por Micaela¹, na casa grande do Sítio Toalha.

Vivi a infância e a adolescência nessa cidade e no início dos anos 2000, concluí o curso normal de nível médio. Minha primeira experiência como professor ocorreu durante o ensino médio, quando, ao ser aprovado numa seleção para o Programa Alfabetização Solidária², lecionei durante seis meses em uma comunidade da zona rural do município de Aiuaba. Durante o período vespertino assistia às aulas do curso normal e, ao sair da escola, na garupa de uma moto e na estrada de terra, percorria 23 km até a localidade de Lagoa dos Vieiras.

Na época, a pequena comunidade rural não tinha energia elétrica³ nem água encanada e possuía apenas um pequeno grupo escolar com duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros e um pequeno pavilhão. Na garagem da casa de uma das pessoas da localidade, funcionava uma sala de aula como anexo da escola. No período noturno, a pequena escola recebia alunos das localidades circunvizinhas de Cantim, Poço, Floresta, Descanso e Riacho, que vinham cursar os anos finais do ensino fundamental pelo sistema de segmentos, equivalentes a: 2º segmento (5ª e 6ª séries) e 3º segmento (7ª e 8ª séries). Atuei como professor alfabetizador numa sala anexa que funcionava na pequena garagem, mobiliada com algumas poucas cadeiras, muitas delas sem “braço”, um pequeno quadro verde e um lampião a gás que era aceso pouco antes de iniciar as aulas.

¹ Micaela era uma índia de aproximadamente 14 anos quando foi encontrada por cachorros, no alto de um umbuzeiro e capturada pelos escravos do padre, que haviam sido liberados para colher mel e umbu num domingo de páscoa. Seu primeiro nome passou a ser Páscoa e, posteriormente, Micaela. Foi batizada, catequizada e passou a residir na casa grande do sítio Toalha. De sua prole com o Padre José Bezerra do Vale nasceram 10 filhos.

² O Programa Alfabetização Solidária foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997. Objetivava reduzir o analfabetismo entre jovens e adultos no país, na faixa etária de 12 a 18 anos. No primeiro ano, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%, nas regiões norte e nordeste. (Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012)

³ Próximo a encerrar minhas atividades foi instalada energia solar nas casas da comunidade, por meio de um projeto do governo do Estado do Ceará.

Sempre chegava “em cima da hora” para iniciar as atividades da noite e, nos períodos em que chovia, formava-se um grande atoleiro e os riachos “não davam passagem”, literal e metaforicamente, para a comunidade. Algumas vezes fiquei ilhado, sem poder retornar no mesmo dia para casa. Após o primeiro mês de aulas, a garagem precisou ser utilizada para funcionar como outra sala da escola e fomos transferidos, inicialmente para a casa de uma aluna e, posteriormente, para uma sala improvisada numa antiga casa abandonada na própria comunidade.

Era uma casa de alvenaria, mas somente a sala de estar havia sido rebocada, cimentada e pintada com cal, para funcionar a sala de aula. Naquele espaço havia aproximadamente 20 carteiras, um pequeno quadro verde e o lampião a gás. Ao lado da minha mesa, havia uma pequena janela que me possibilitava ver a lua e as estrelas. Do lado de fora da escola, na escuridão do pequeno vilarejo, a vida seguia e fervilhava. ***A escola dava vida ao lugar. A escola era a vida do lugar.***

No ano seguinte a essa experiência e após concluir o curso normal, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, *Campus* dos Inhamuns. Desde essa primeira experiência como professor alfabetizador até à docência no ensino superior em uma universidade pública federal, toda uma trajetória de escolhas, decisões e redirecionamento de caminhos foram necessárias. Muitos foram os fatores “imponderáveis” que alteraram o meu percurso de desenvolvimento. Muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho e me possibilitaram chegar a lugares que não chegaria sozinho, seja pelo diálogo, pela convivência, pela troca de informações etc.

A temática da educação especial configura-se como uma questão de estudos e interesse desde o período da graduação em Pedagogia. No final do primeiro ano fui convidado para fazer a coleta de dados da pesquisa de mestrado da coordenadora do curso, que investigava a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Naquele momento, início da década de 2000, a questão da inclusão, as discussões, produções e os debates, ainda eram incipientes e escassos naquelas regiões e quase não chegavam aos sertões do país. Pouquíssimos eram os cursos que ofereciam disciplinas na área da educação especial/inclusiva em todo o Estado do Ceará. No entanto, no campus da Universidade Estadual do Ceará, onde estudava, foi ofertado um curso de especialização em Educação Especial e algumas questões borbulhavam, mobilizando a comunidade acadêmica da provinciana cidade de Tauá, originada de uma sesmaria, as margens dos rios Jaguaribe e Trici, nas agrestes e escaldantes terras de Barro Vermelho.

A partir da experiência com a coleta de dados, fui convidado a participar de um projeto de iniciação científica com o objetivo de investigar a participação dos agentes pedagógicos na elaboração e efetivação da proposta de inclusão educacional no município de Tauá, que havia sido contemplado com a criação de um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (MOTA, 2004).

Os Núcleos foram criados em alguns municípios do interior do Estado do Ceará, bem como na capital Fortaleza, como resultado da primeira Política Estadual de Educação Especial do Ceará (1997) e passou a ter um importante papel no sentido de garantir condições para acesso e permanência dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais nas escolas públicas cearenses, com a realização de serviços de triagem e acompanhamento psicopedagógico de alunos e professores dos municípios atendidos. Como Tauá havia sido contemplado com um desses núcleos a investigação foi conduzida no sentido de compreender as motivações e negociações desse processo.

O trabalho de iniciação científica realizado entre os anos de 2002 e 2004 frutificou na forma de um convite para atuação na sala do Espaço Sócio Educativo Especializado⁴ que foi implantada no ano de 2004. Apesar de toda a política inclusiva e sob o auspício da Declaração de Salamanca, uma das primeiras ações desenvolvidas em âmbito local foi a instalação de uma sala especial, que também seguia as diretrizes emanadas pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

A sala do Espaço Sócio Educativo Especializado funcionava nos períodos matutino e vespertino atendendo entre 8 e 12 crianças com deficiências múltiplas. O trabalho, além de muito desafiador, permitiu colocar em prática alguns dos conhecimentos aprendidos durante os dois cursos de formação de professores de que havia participado anteriormente.

Passados dois anos de trabalho na sala especial fui convidado a integrar a equipe do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado - NAPE, cuja implantação havia investigado anos antes. No NAPE, integrei a equipe multidisciplinar juntamente com outras 2 pedagogas, 1 psicóloga, 2 fonoaudiólogas, 2 terapeutas ocupacionais e 2 assistentes sociais. Juntos éramos responsáveis por atender a demanda dos municípios que compunham a região dos Inhamuns. Realizávamos serviços de triagem, elaboração de hipótese diagnóstica e acompanhamento psicopedagógico para alunos e professores.

Os atendimentos eram realizados diariamente e, geralmente, as crianças eram atendidas uma vez por semana ou a cada 15 dias, dependendo da demanda e/ou necessidade.

⁴ Denominação para as antigas salas de educação especial que funcionavam no estado.

Os atendimentos tinham duração de 30 minutos em cada setor e no final de cada semestre era realizado um estudo de caso de cada criança atendida para análise dos avanços, das dificuldades e para o planejamento das estratégias e intervenções para o semestre seguinte.

Concomitante ao trabalho no NAPE assumi a coordenação do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS no município de Aiuaba – CE. No desempenho da função, estruturamos e implementamos os serviços para crianças com deficiência, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e idosos. No CRAS, organizamos duas salas de atendimento para pessoas com deficiência (intelectual e auditiva) com atividades educativas, mas que não se encaixavam no modelo escolar.

Passados quatro anos, encerrei as atividades no CRAS e passei a ministrar aulas como professor convidado nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no Polo de Tauá. Na mesma época, fui aprovado em seleção e ingressei como professor substituto na Universidade Estadual do Ceará, Campus dos Inhamuns. Nessas duas instituições de ensino, ministrei disciplinas do campo da Pedagogia, em interface com a Psicologia e a Educação Especial, orientei trabalhos de conclusão de curso e supervisionei estágios. Importante ressaltar que antes de ingressar no ensino superior, lecionei por alguns anos, sempre concomitantemente com outras atividades, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos. A prática docente foi, dessa forma, meu espaço formativo por excelência.

As inquietações, dúvidas e problematizações que surgiram nas licenciaturas me mobilizaram na busca de respostas. Dentre os assuntos recorrentes, naquele momento, estavam aqueles relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos; as questões metodológicas e curriculares referentes ao atendimento educacional especializado e, mais especificamente, a avaliação da aprendizagem. A busca por respostas materializou-se no projeto de mestrado, cujo título foi “Avaliação da aprendizagem para alunos surdos”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação (Biênio 2012-2013), fui convidado a compor um grupo de pesquisa que, na época, estava investigando o Programa Ler e Escrever, política pública do estado de São Paulo, em suas várias faces. Na ocasião, investiguei o processo de avaliação na área de matemática, o que resultou na publicação do livro: *Avaliação e Ensino de Matemática: o Programa Ler e Escrever em foco* (MOTA, 2017). Ainda durante esse período, tive a oportunidade de lecionar em alguns cursos de licenciatura da PUC Campinas e de supervisionar os estágios em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso de Pedagogia.

Com a conclusão do mestrado em 2014, ingresso como docente na Universidade Federal do Piauí – UFPI, no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza. O curso, originado de um conjunto de políticas afirmativas do governo federal é destinado a professores leigos, camponeses e assentados, que vivem e habitam a região centro sul do Estado do Piauí, tendo uma abrangência de aproximadamente 40 municípios que compõem a macrorregião do município de Picos.

A Pedagogia da Alternância⁵ é a metodologia adotada no curso, com importante papel na formação humana e profissional dos jovens camponeses, na redução das desigualdades locais e no desenvolvimento de práticas de convivência com o semiárido nordestino que, em algumas regiões, já se encontra em processo de desertificação.

Ainda no ano de 2014, matriculei-me em um curso de especialização em Língua Brasileira de Sinais oferecido pela UFPI, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil. No pleito, investiguei as relações entre escolarização e trabalho pedagógico desenvolvido com alunos surdos no município de Tauá (MOTA, 2016). Nesse curso, tive a possibilidade, agora como pesquisador, de executar o projeto que havia sido planejado para o mestrado.

Em 2015, tanto por uma necessidade do curso ao qual estou vinculado, como por um desejo pessoal de continuar a formação acadêmica, elaborei um projeto de doutorado para investigar a relação entre escolarização e desenvolvimento cognitivo em alunos surdos. A proposta inicial apresentada ao GPPL objetivava: “investigar os impactos que a escolarização produz no desenvolvimento cognitivo de alunos surdos” e partia da hipótese inicial de que “o impacto produzido pela escolarização na vida dos alunos surdos está relacionado não apenas com o desenvolvimento dos vários processos cognitivos, mas afeta os sujeitos como um todo, modificando significativamente suas relações sociais, sua autonomia, sua independência, o desenvolvimento dos sentimentos éticos e estéticos que são necessários para o processo de humanização” (MOTA, 2015, p. 6-7).

Naquele momento pretendia, por meio das narrativas autobiográficas, analisar as trajetórias de escolarização de alunos surdos. Para tal empreitada tomava como referência o estudo de Rêgo (2002) que investigava como adultos altamente escolarizados relatavam suas

⁵ Na Pedagogia da Alternância, o ensino segue uma organização e uma temporalidade diferentes dos outros cursos de graduação da universidade considerando as necessidades específicas das populações do campo. O curso é composto por dois períodos anuais, nos quais o aluno alterna as atividades acadêmicas entre a universidade (Tempo Universidade - aulas concentradas nos períodos matutino e vespertino, correspondentes a 75% da carga horária de cada disciplina) e a comunidade de origem (Tempo Comunidade - desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, equivalentes a 25% da carga horária de cada disciplina). No final de cada período na comunidade, o aluno retorna para a universidade para socializar, junto aos colegas, os resultados de suas atividades de pesquisa e de extensão desenvolvidas naquele período.

experiências de passagem pela escola, identificando indícios relacionados a esse momento de vida específico.

Ao longo do processo de doutoramento fui gradativamente compreendendo que focalizar a escolarização dos alunos surdos/com deficiência auditiva no âmbito da didática e das questões que circunscrevem o campo de atuação do pedagogo não seriam suficientes para compreender e explicar as influências da escolarização no desenvolvimento humano.

As disciplinas cursadas tanto na área da educação como da linguística, as discussões do/no grupo de pesquisa, as leituras dos textos originais dos autores da AHC e de autores contemporâneos e, também, a convivência com jovens e adultos surdos que frequentam um curso de extensão em língua portuguesa para surdos⁶ na qual atuei como professor colaborador, fizeram-me apurar o olhar e compreender o direcionamento do estudo que pretendia realizar. Desse modo, ao focar sobre a questão da escolarização da pessoa surda hoje, considero como urgente a necessidade de problematizar, não somente o acesso deles à escola na sala regular, mas principalmente, o acesso a uma língua dentro da escola como condição *sine qua non* para que a aprendizagem aconteça⁷.

Sem uma língua compartilhada entre professor e alunos no ambiente escolar⁸ torna-se quase impossível ter acesso aos conteúdos e conceitos vinculados durante as aulas; a significação do que está sendo ensinado pelo professor fica comprometida, senão prejudicada; os alunos surdos podem também ficar prejudicados pela sua (im)possibilidade de comunicação e interação com os outros colegas e o professor, ou na dependência do intérprete em sala de aula.

Pude compreender, de forma gradativa, como as condições materiais e concretas de vida impactam a constituição do humano, do psiquismo e do desenvolvimento de formas superiores da conduta, sempre mediadas pela ação do outro por meio de signos e instrumentos.

⁶ O curso de extensão é pioneiro na Unicamp e vem sendo oferecido para jovens e adultos surdos focalizando a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

⁷ Temos percebido e observado que talvez a questão que mais impacte a passagem dos surdos pela escola seja a ausência de uma língua compartilhada que possa servir como elemento constituinte dos processos psicológicos superiores. Nota-se que muitas crianças surdas ao ingressarem na escola nem dominam a língua de sinais nem dominam a língua oral. Comunicam-se utilizando todos os recursos possíveis e disponíveis naquele momento e naquelas condições (gestos, sinais, sons, imagens, etc.) para estabelecer um diálogo, mas não possuem uma língua propriamente dita que possa ser compartilhada.

⁸ Fazemos referência aqui ao espaço escolar especificamente, mas sabemos o impacto que tem para muitas crianças surdas nascer em famílias ouvintes, o que geralmente acontece em 95% dos casos, cuja falta de interlocutores que dominam a língua de sinais ou de pais que não conseguem, não querem ou não podem aprender a língua de sinais atrasam o desenvolvimento linguístico de muitas crianças. Lacerda e Nascimento (2016) argumentam que em famílias em que existem membros fluentes da língua de sinais e a criança surda tem interlocutores, o que geralmente ocorre em família que já tem algum membro com surdez, o desenvolvimento linguístico ocorre sem atrasos. Nesses casos, o que faz toda a diferença é a língua compartilhada entre os adultos e a criança.

Por condições concretas de vida estamos nos referindo, nesta tese, às condições do meio social em que os participantes estão inseridos (existência ou não políticas públicas, serviços especializados de saúde, educação, equipamentos e recursos especiais etc.) que dão suporte e ancoragem no enfrentamento da condição orgânica. É preciso enfatizar, também, que tais condições, que são históricas e sociais, não são estanques ou permanecem inalteradas no tempo e no espaço. São condições em transformação, nas suas contradições, com seus avanços e recuos.

Desse modo, compreender a historicidade das condições concretas de vida no Sertão dos Inhamuns nos ajuda a compreender como a presença do Estado foi, gradativamente, adentrando os sertões profundos do país através de políticas públicas que diminuíram as condições de pobreza e as desigualdades sociais em que vivia parte da população local, criando serviços e possibilitando, de algum modo, a inclusão social e a mudança de mentalidade com relação as pessoas afetadas por algum tipo de deficiência e suas famílias.

Na reflexão sobre a influência e determinação das condições de vida no desenvolvimento e na trajetória das pessoas surdas, a leitura do trabalho de Mendonça (2007) ajudou-me a ampliar o olhar e possibilitou-me o diálogo com os conceitos teóricos de Bourdieu sobre o capital social e o capital cultural. Tais conceitos explicam como é produzido o sucesso e, principalmente, o fracasso escolar dos alunos de classes sociais desfavorecidas, desmascarando os mecanismos que legitimam os supostos “dons” ou “aptidões” dos sujeitos com maior volume de capital cultural.

Percebi também como a cultura⁹ impregna, encarna, delinea, impacta e constitui modos de ser, pensar, conhecer, sentir, estar no/com o mundo. É o/no caldo cultural em que o sujeito está imerso, embebido, encharcado, que o torna, constitui e o transforma em ser tão singular.

Assim, as primeiras entrevistas realizadas com os participantes evidenciaram a necessidade e a importância de rever a investigação como um todo e de redirecioná-la. Rever a condição orgânica da surdez entretecida pela ambiência cultural na qual os participantes estavam inseridos e, ainda, entender quais recursos e condições concretas eles possuem para participação na sociedade e na cultura.

⁹ O impacto da cultura sobre o desenvolvimento humano principalmente no que se refere à construção e uso de instrumentos e signo, o uso da linguagem na significação do mundo são questões fulcrais para os autores da AHC. Desse modo, (im)possível pensar um sujeito, uma pesquisa, (des)colado, (des)contextualizado das condições concretas e materiais, do con-texto histórico, geográfico e simbólico e, também, das muitas e diversas condições subjetivas que absorvem, consomem, embebem o pesquisador no processo de construção do trabalho empírico e de sua interpretação e significação.

O foco muda e o trabalho se reconfigura. A escolarização passa a ocupar o lugar de uma das condições para a participação das pessoas surdas/com deficiência auditiva na cultura e na sociedade, mas não é entendida como a condição essencial nas experiências de constituição deles. A questão deixa de ser “como os surdos participam da escola” e passa a ser “como a escola participa da vida dos surdos”.

O olhar volta-se para a ambiência cultural e para o acesso a determinadas condições e instrumentos técnicos semióticos que possibilitaram a diversidade de modos de constituição social e operação com/na cultura (falar oralmente, falar mediado por aparelho auditivo, falar por meio de Libras, falar com gestos caseiros) etc. Mirar as condições concretas de vida, ver o que elas (im)possibilitam em termos de desenvolvimento humano e do que é possível fazer, ser, pensar, sentir, constituir-se diante dos recursos que se tem à disposição.

Faz-se necessário evidenciar as diferentes histórias de vida com atenção não somente para a condição orgânica, mas no que os casos de surdez/deficiência auditiva numa determinada área do país corroboram. Evidenciar a precariedade de condições materiais ou a condição de pobreza que alguns desses sujeitos vivem e o que isso significa como possibilidade para acessar os recursos e serviços disponíveis; a desigualdade das/nas relações sociais; a condição de isolamento, linguístico e geográfico; de ignorância, pela falta de acesso ao saber sistematizado; o não saber propriamente dito relacionado aos cuidados preventivos, ao diagnóstico precoce e o acesso a serviços que poderiam ter minimizado os efeitos da limitação orgânica.

Tendo em vista o momento histórico vivenciado na educação brasileira, principalmente a partir da década de 2000, algumas questões emergem e outras se fortalecem, no cenário político e educacional, como por exemplo: o ensino de Libras na formação de professores, as trajetórias de escolarização de sujeitos surdos, além de os próprios surdos narrarem as suas histórias de vida, a defesa da escolarização bilíngue para os surdos, a Libras como espaço de disputa com a oralização, a presença de alunos com Implante Coclear na escola comum, a formação e atuação do intérprete em sala de aula, dentre outras questões.

Desse modo, a nossa investigação integra uma problemática bem mais ampla, atual e necessária, que investiga a complexidade das condições de vida e de tudo aquilo que constitui a cultura local e possibilita a emergência do que é singular e particular na pessoa com deficiência auditiva/surdez. Para tal intento, definimos como **objetivo geral** problematizar os modos de constituição social da pessoa com deficiência auditiva/surdez evidenciando as condições concretas para a participação na sociedade e na cultura.

São objetivos específicos:

- caracterizar a ambiência cultural onde os participantes estão inseridos;
- analisar as condições de participação nas práticas culturais e sociais;
- compreender os modos de constituição social da pessoa com deficiência auditiva/surdez pela análise das narrativas de vários sujeitos (familiares e profissionais) envolvidos nas relações.

Assim, com base no quadro exposto, delinea-se a seguinte questão problema: **como os recursos e as condições concretas de vida propiciam as pessoas surdas/com deficiência auditiva, modos distintos de constituição social e de participação na cultura e na sociedade?** Como desdobramento dessa questão é necessário refletir e problematizar, também:

- como cada sujeito posiciona-se e é posicionado no jogo das relações sociais? Que lugares as pessoas com deficiência auditiva/surdez ocupam na trama das relações sociais locais?

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL DE VIGOTSKI

Neste capítulo discutiremos a condição de surdez/deficiência auditiva: como ela afeta a pessoa e como é significada por ela e por aqueles com quem ela convive. Abordamos nessa discussão alguns textos de Vigotski sobre linguagem, surdez e desenvolvimento humano, focalizando principalmente os trabalhos sobre defectologia (VIGOTSKI, 1997).

Os Fundamentos da Defectologia é uma coletânea de trabalhos e pesquisas desenvolvidas entre as décadas de 20 e 30 do século passado, como resultado de palestras, conferências, artigos escritos e apresentação de obras de autores estrangeiros feitos pelo autor e publicados em várias revistas da época sobre questões de desenvolvimento humano, principalmente sobre aqueles problemas infantis que haviam se complicado por um defeito¹⁰ e que compunham uma ciência da época, denominada de Defectologia. As questões e os problemas que eram estudados por essa ciência são contemporaneamente objeto de estudo da Pedagogia, da Educação Especial e da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, em suas várias instâncias e dimensões.

Os textos defectológicos apresentam um conjunto de princípios, leis e teses sobre o desenvolvimento humano, normal e atípico, que Vigotski foi elaborando ao longo de sua obra e que aparecem, em alguns textos, brevemente enunciados, enquanto em outros, tais princípios, leis e teses são aprofundados e discutidos detalhadamente. Seleccionamos, dentro da obra Fundamentos da Defectologia, alguns deles que guiarão nossa discussão sobre o processo de constituição social da pessoa com deficiência auditiva/surdez

Princípios

- Os princípios do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com e sem deficiência;
- Os princípios da educação são os mesmos para as crianças com e sem deficiência;
- A criança com surdez/deficiência auditiva é antes de tudo uma criança e só depois uma pessoa afetada por uma deficiência.

¹⁰ Apesar de o termo, hoje, ser carregado de sentido negativo, no contexto atual ele equivale ao termo “deficiência”, que utilizamos para nos referir as pessoas com algum tipo de limitação orgânica ou psíquica.

Leis

- Lei genética geral do desenvolvimento psicológico- Todas as funções psicológicas superiores aparecem em cena duas vezes no desenvolvimento, primeiro como categoria interpessoal, enquanto relação entre as pessoas e depois, enquanto categoria intrapessoal, como funções da personalidade;
- “(...) as leis que governam a atividade vital seguem sendo as mesmas se são normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto” (VIGOTSKI, 1997, p. 231).

Teses

- Seguindo as mesmas leis gerais, o desenvolvimento de uma criança afetada por uma deficiência é um desenvolvimento que segue outro caminho na ontogênese. É um outro modo de desenvolver-se;
- As funções psicológicas superiores têm uma origem social tanto no percurso filogenético quanto no percurso ontogenético.

Esses princípios, leis e teses vão demonstrando como Vigotski foi conceituando e elaborando sua concepção de desenvolvimento humano afetado pela deficiência, uma perspectiva radicalmente qualitativa nos modos de conceber a constituição social da pessoa, impregnada semioticamente pela cultura. A defesa de uma defectologia e de uma psicologia do humano, para o humano, com princípios e leis que valessem igualmente para todos os membros da espécie, independentemente de sua constituição psicofisiológica.

O que a introdução de tais formulações significou e significa para as ciências que estudam o desenvolvimento humano? Quais os argumentos propostos, quais os interlocutores e de quais campos do conhecimento ele se utilizou para teorizar e defender que os princípios, leis e teses que regem o desenvolvimento são os mesmos, independentemente se as condições da pessoa são normais ou atípicas? Ao levantar essas questões a nossa intenção é refletir sobre quais as contribuições teórico metodológicas de Vigotski para a psicologia.

Os textos possibilitam também compreender as argumentações do autor na defesa de percursos ontogeneticamente distintos para os membros da espécie humana e modos distintos de constituir-se pessoa. Concebe nos artefatos e instrumentos culturais, na mediação semiótica e nas relações sociais, os fundamentos que ancoram e sustentam a materialidade concreta da existência humana, indicando um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto daquele pelo qual passam os indivíduos de outras espécies.

No início de sua atuação, a Defectologia era considerada uma pedagogia menor que descrevia, mensurava e quantificava as capacidades e habilidades infantis de crianças com deficiência antes de iniciar os trabalhos investigativos de natureza qualitativa sobre o potencial e as possibilidades prospectivas de desenvolvimento dessas mesmas crianças com desenvolvimento atípico.

Vigotski criticava esses aspectos da defectologia tradicional, antiga e caduca, que se pautava em princípios aritméticos de quantificação, medição, experimentação do desenvolvimento que se tinha complicado por uma deficiência. Esse ramo era fortemente influenciado pelas ideias pré-formistas de caráter embriológico em vigor na época sobre crescimento, maturação e funcionamento das funções de natureza orgânica e psicológica. Nesse ramo da defectologia desconsideravam-se as particularidades, os modos e ritmos distintos de desenvolvimento de crianças com deficiência.

A Defectologia que o autor defendia era uma forma de conceber e explicar o desenvolvimento por um outro modo que não o da falta, da menos valia ou da patologia, considerando que as crianças com alguma deficiência ou limitação orgânica podem seguir percursos diferentes feito por caminhos indiretos e por vias alternativas quando as vias diretas estão impedidas, como no caso das pessoas surdas e das pessoas cegas, por exemplo, que utilizam de outra forma seu aparato orgânico.

Nessa perspectiva o foco não é a deficiência, a limitação, mas como a pessoa afetada por ela se insere no mundo social e enfrenta sua condição. A mudança no modo de conceber o desenvolvimento é radical para a época fortemente dominada pelas ciências naturais e seu determinismo biológico. Radical, porque coloca em evidência as relações da pessoa com o meio, evidencia as implicações que exercem as condições concretas de existência e o que a falta ou a precariedade delas pode comprometer em algum período de desenvolvimento.

Radical, também, pela concepção histórica, materialista e dialética que inspira e guia Vigotski no modo de olhar para as contradições da sociedade capitalista e identificar nessa sociedade os mecanismos que geram alienação social, sofrimento e adoecimento, mas que o direcionaram a pensar e teorizar também ou principalmente nas possibilidades de construção de uma nova sociedade, de um novo homem. Concepções que, para alguns teóricos, pode ser qualificada como romântica ou utópica, mas que foi extremamente importante para o equilíbrio das forças mundiais no século XX diante da barbárie e desumanização do ser humano que foram as duas grandes guerras mundiais.

Era preciso pensar a educação para a construção de um homem novo, de uma nova sociedade a ser construída pós revolução de 1917, assim como era preciso uma nova psicologia,

revolucionária, embasada em princípios que não concebesssem e estudassem o ser humano como cindido, dicotomizado, apartado da realidade concreta.

Essa psicologia revolucionária, Histórico Cultural, tinha dentre os seus objetivos: 1- investigar a gênese e constituição das funções psicológicas superiores de natureza cultural; 2- investigar os processos de desenvolvimento em suas dimensões onto e filogenética; 3- construir um método de investigação válido, em que se pudesse ter acessos aos processos psicológicos superiores sem atomizar as várias funções; 4- analisar os processos e não objetos; explicar em vez de descrever e estudar historicamente as funções psicológicas em seu movimento e mudanças (VIGOTSKI, 2007). Era esse o contexto em que Vigotski trabalhava enfrentando o desafio de pensar e teorizar sobre as relações da pessoa com o mundo afetando o modo de expressão da deficiência ao longo do desenvolvimento.

Ampliando o foco de abrangência, cabe também a reflexão sobre quais mudanças podem/foram provocadas e incentivadas nos processos de cuidado, nas práticas sociais, nas políticas públicas e nas ações cotidianas, principalmente no século XX, quando se muda a forma de conceber o desenvolvimento da pessoa afetada pela deficiência e que nos remente a problematizar como a deficiência era significada pelo grupo social humano em cada período histórico, nos diferentes espaços da vida social em sua estreita vinculação com a luta pela sobrevivência. Como a condição de ser afetado pela deficiência alterava/altera, modifica: 1) a significação de si na relação com o outro; 2) as possibilidades de ação no mundo; 3) a produção da existência material concreta e 4) a relação com o grupo social;

Para Vigotski (1997; 2011) os caminhos indiretos e as vias alternativas constituem-se como as únicas possibilidades de educação e desenvolvimento das crianças com deficiência e que se dá no âmbito do desenvolvimento cultural humano e da coletividade. A língua de sinais para os surdos e a escrita em braile para os cegos seriam essas vias alternativas,

(...) que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outros sistemas de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (...) Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento (...) o importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso. E, para a criança surda-muda, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, é que a fala humana é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

É a defesa explícita de que existe uma diversidade de formas de desenvolvimento e de constituição social da pessoa, todas elas marcadas e somente possibilitadas pelos

instrumentos da cultura. É a defesa, como feita em muitas das obras do autor, de que não é a deficiência em si que define o destino da pessoa, mas as consequências e os impedimentos sociais associados a ela.

A surdez, por exemplo, é um estado normal e não patológico para a criança surda, que só toma consciência de sua condição por meio do outro, nas relações intersubjetivas (GÓES, 1999), nos espaços e nas ações da vida cotidiana, como um reflexo secundário.

A surdez não significa outra coisa que a ausência de um dos elementos que permite a formação de relações com o ambiente. A função principal do ouvido é a de receber e analisar os elementos sonoros do ambiente, decompor a realidade em partes singulares com as quais se ligam nossas reações, a fim de adaptar o mais possível o comportamento ao ambiente. Em si mesmo, o comportamento humano, na sua totalidade de reações, excluindo-se aquelas ligadas aos aspectos sonoros, permanece intactos no surdo (LACERDA, 1996, p. 49).

De ponto de vista biológico, a falta de audição é menos grave que a falta de visão, um animal surdo é menos desvalido que um animal cego. Porém, entre os humanos,

la sordomudez¹¹ en el humano es una desgracia muchísimo mayor que la ceguera, porque lo aísla de la comunicación con la gente. La mudez, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye del vínculo común. La sordomudez es una insuficiencia predominantemente social. Destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad” (VIGOTSKI, 1997, p. 87).

De acordo com Smolka (2019)¹² “A mudez provocada pela surdez impede a elaboração das formas de linguagem verbal, oral, privada, etc., que são organizadoras do mundo e da experiência humana”, e que só podem ser compensadas pela criação de sistemas artificiais, no âmbito do desenvolvimento cultural, que possibilita outros modos de funcionamento dos órgãos humanos.

Os órgãos humanos não possuem apenas uma dimensão orgânica, física, mas são principalmente órgãos de natureza cultural e social que, mediados semioticamente, podem se transformar e se redimensionar em seus usos, ampliando as funções comumente mobilizadas pelos sujeitos sem deficiência.

Ver pode ser uma habilidade desenvolvida com os olhos e com as mãos, no caso dos cegos. Ouvir pode ser uma habilidade realizada com os ouvidos ou com os olhos, quando os surdos são usuários de língua de sinais ou quando aprendem a fazer leitura labial, por

¹¹ O termo surdo-mudez foi mantido no texto tendo em vista preservar a terminologia utilizada na época em que o autor escreveu sua obra. Historicamente, essa era a forma de nomear as pessoas com perda auditiva e surdez e que refletia o conhecimento que se tinha sobre a pessoa e a deficiência. Hoje, o termo já não é mais utilizado na literatura especializada por representar uma conotação negativa e equivocada sobre a pessoa com deficiência auditiva/surdez

¹² Nota da orientação de tese realizada em janeiro de 2019.

exemplo. Eles carregam ainda as marcas das condições culturais de seu tempo, que potencializam aquilo que é de pertinência da espécie.

O problema, portanto, do desenvolvimento cultural da criança com deficiência estaria relacionado com a dificuldade de ela servir-se, de empregar as ferramentas culturais para o domínio da natureza e, principalmente, para o domínio da própria conduta. A dificuldade em operar com os sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, afetaria de maneira considerável o desenvolvimento dos processos superiores comprometendo a relação da criança com o mundo e a constituição do seu psiquismo.

Num de seus textos, Vigotski (2018) argumenta sobre a unidade indissolúvel que compõe a relação da pessoa com o meio em que se insere e nas formas ideais de comportamento que deveriam encontrar-se nesse meio no final do desenvolvimento, mas que se encontra no início do processo.

O texto está organizado em duas partes: a primeira que estuda a influência do meio no desenvolvimento infantil e das vivências; e a segunda parte que estuda o meio como fonte do desenvolvimento. Essa aula, especificamente, vem sendo muito estudada no Brasil recentemente porque nela aparecem os conceitos de *perijivanie*¹³ e de meio como fonte do desenvolvimento. Amplia o olhar para compreender o desenvolvimento e sua ancoragem nas condições concretas da vida social.

Tais conceitos realçam outros já desenvolvidos pelo autor ao longo de sua obra, principalmente no que se refere ao caráter dialético nos modos de conceber o desenvolvimento, da sua não linearidade e evolução. Desenvolver-se não diz respeito somente ao crescimento físico e à maturação orgânica do corpo ou somente à evolução de formas menos complexas para formas mais complexas da conduta. De uma mudança de funções elementares para superiores, como se essas funções estivessem guardadas na pessoa, em estágio embrionário esperando o momento adequado para amadurecerem e aflorarem.

As metamorfoses, as mudanças, as transformações que vão acontecendo ao longo do ciclo vital passam a ter outra significação para os autores da AHC. Estes autores não desconsideram as influências biológicas, os aspectos hereditários e genéticos constitutivos da materialidade do corpo e nem o fato de que toda a estrutura social e a cultura estão organizadas

¹³ O termo *perijivanie* aparece em elaboração por Vigotski num curso de formação para professores que ele ministrou na década de 1930. Na 4ª aula, especificamente, o autor aborda a questão do meio na pedologia e desenvolve a ideia de *perijivanie* como sendo a relação entre a personalidade e o meio. O termo foi traduzido do russo para português como *vivência* ou *vivência emocional*, mas os possíveis equívocos que poderiam ocorrer na tentativa de interpretação, compreensão ou mesmo aplicação, nos fizeram optar por manter, neste trabalho, o termo em russo.

para um tipo de ser humano sem deficiência, mas não atribuem a esses fatores o papel determinante na constituição do psiquismo humano.

Esse caráter dialético, contraditório, tenso, não somente evolutivo, mas revolucionário¹⁴ pela crise da idade, que ocorre em várias etapas do desenvolvimento humano, realça, enfatiza e joga luzes para pensar a relação da pessoa com o meio e como esse meio vai se configurando e reconfigurando ao longo do curso de desenvolvimento.

Muda-se o meio e muda-se também a compreensão da pessoa sobre ele. Na medida em que a pessoa se desenvolve também se alteram suas relações, ampliando o domínio sobre a linguagem e sua capacidade de nomear, narrar e generalizar as experiências vividas.

Desse modo, não se pode conceber que ser pessoa aos 4 anos se assemelha a ser uma pessoa aos 14 anos e aos 36 anos. Tanto pelas características físicas, sociais, emocionais e psicológicas presentes em um cada momento da vida, como pela forma como a pessoa vivencia essas configurações do meio que nas palavras do próprio autor não pode ser consideradas tomando como referência padrões absolutos, senão relativos.

É no conceito de *perijivanie* que Vigotski procura estabelecer a relação entre a pessoa e o meio e como a experiência se configura na consciência humana. A vivência é essa unidade indivisível que contempla/ congrega/ agrega os elementos indissociáveis dessa relação.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado- a vivência sempre se liga aquilo que está localizado fora da pessoa- e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

O autor argumenta que “o que define o destino de uma pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão as suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (VIGOTSKI, 1997, p. 19). A ação da deficiência não é sentida diretamente pela pessoa como

¹⁴ Qual o sentido etimológico da palavra revolução e o que ela explica e implica para a compreensão do complexo processo de desenvolvimento humano? Saviani (2017, p. 54) expõe que: “Etimologicamente a palavra “revolução” deriva do verbo “revolver”, que significa revirar, colocar o que estava embaixo para cima e vice-versa. Assim, quando se revolve a terra as camadas inferiores vêm para cima e as que estavam acima, sustentando-se sobre as de baixo, passam para o plano inferior. Essa analogia é interessante por três motivos: a) o ato de revolver, ou seja, **a revolução, não acontece pela introdução de algo externo, trazido de fora, mas se dá internamente vindo à tona o que estava submerso e submergindo o que se sobressaía;** b) **o ato de revolver, a revolução, não ocorre espontaneamente; ao contrário, exige a intervenção de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta;** c) a revolução não é uma simples mudança, uma transformação de aspectos acidentais ou conjunturais que não afetam a estrutura do fenômeno objeto da modificação. A revolução é sempre transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata-se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma. (Grifos meus).

consequência da condição orgânica. Ela age de maneira indireta, secundariamente, baixando a posição social diante do grupo, provocando um sentimento de inferioridade que tem causa e origem na inadequação social ao não se adaptar no modelo psicofisiológico normal de pessoa e ter dificultadas ou (im)possibilitadas as formas de acesso aos artefatos culturais e aos sistemas de signos.

Envolve também o modo como os muitos outros das relações sociais qualificam determinados modos de ser, agir e estar no mundo atribuindo, por exemplo, o status de normal ou patológico para um determinado comportamento, possibilitando ou não sua manifestação. Nesse sentido, muitos dos comportamentos manifestados pela criança e qualificados como psicopatológico tais como: embotamento, elevada sensibilidade emocional, ensimesmamento, precisam ser observados com cuidado porque eles podem sinalizar para uma couraça protetiva da criança diante de um meio agressivo e hostil e que, num outro ambiente, em outras condições, essa mesma criança pode manifestar outras características e comportamentos totalmente distintas (VIGOTSKI, 1997).

Até nos casos mais extremos provocados por uma deficiência, o desenvolvimento pode ser modificado e alterado pelo meio, mediante o acesso aos instrumentos culturais que ancoram e dão sustentação à vida biológica. Se as condições presentes no meio não são capazes de reverter a condição orgânica lesionada, elas possibilitam outro modo de funcionamento dos órgãos e sistemas. Desse modo, para pensar o meio como fonte do desenvolvimento é preciso pensá-lo na forma ideal que pode ser oferecida à criança, como exemplifica Vigotski (2018) ao argumentar sobre o desenvolvimento da fala, mais especificamente o desenvolvimento da fala na criança surda.

O autor apresenta uma situação hipotética de uma criança ouvinte vivendo num ambiente com pais e parentes surdos e pergunta-se, se essa criança ouvinte vivendo nesse ambiente que não usaria a linguagem oral desenvolveria a fala. Claro que não, responde Vigotski.

Essa criança não desenvolveria a fala, porque nesse meio onde ela estaria inserida não existiria a forma ideal de fala a ser desenvolvida, embora ela não fosse surda e não tivesse nenhum comprometimento no aparelho fonoarticulatório. Ela desenvolveria o balbucio que é um comportamento também compartilhado com crianças surdas e assim como estas, nesta situação hipotética, não avançaria na aquisição da linguagem oral.

Vigotski (2010) argumenta que a aquisição da língua oral pelas pessoas surdas é uma das questões mais problemáticas, no sentido de que elas continuariam impossibilitadas de falar, embora tivessem a forma ideal presente.

Apesar da posição de Vigotski em defesa do ensino da linguagem oral e da oralização parecer hoje contrária ou, no mínimo, distante das proposições e modos de conceber a pessoa surda como bilíngue, o autor antecipa uma série de discussões que seriam feitas décadas depois sobre a aquisição da língua de sinais pela criança surda e da importância de outras pessoas usuárias dessa língua convivendo no mesmo ambiente e servindo como forma ideal,

(...) tomando uma criança surda-muda, vê-se que o desenvolvimento da fala em crianças surdas mudas seguirá dois cursos distintos, dependendo se esse surdo-mudo for o único filho da família ou se ele irá se desenvolver com outras crianças surdas-mudas. Pesquisas demonstram que crianças surdas-mudas desenvolvem sua própria fala, a mímica, uma língua de sinais, muito rica e desenvolvida. A criança desenvolve uma outra linguagem, uma linguagem particular. Juntas, em parceria, em sociedade, as crianças constroem essa linguagem. (VIGOTSKI, 2010, p. 696).

O autor reconhece e defende a importância do contexto familiar para que a criança adquira uma língua. O reconhecimento de que crianças surdas que nascem em família que já possuem membros surdos têm maior probabilidade de interação social, têm nesse meio o modelo ideal para a aquisição da língua. Esse texto, escrito mais de uma década depois dos primeiros textos defectológicos e bem próximo da morte do autor demonstra o processo de reelaboração do pensamento pelo qual Vigotski passou e assume no texto da quarta aula um caráter de positividade e atualidade.

Positividade, por reconhecer que a pessoa surda pode encontrar em espaços onde já existem outros parceiros fluentes em língua de sinais as formas ideais a serem desenvolvidas. Atualidade, porque muitas dessas discussões que o autor empreende na forma de conceituar e conceber o desenvolvimento humano enfatizando dimensões e aspectos, como o relacional, o interativo, o dialético, semiótico, dentre outras, colocava e ainda coloca em xeque campos e abordagens mais ortodoxos da psicologia.

Outro aspecto relevante da Abordagem Histórico Cultural diz respeito à relação entre pensamento e linguagem que foi muito discutido no início do século XX, no contexto da psicologia científica da época e que buscava definir quais aspectos da constituição humana (comportamento, a consciência, o inconsciente, etc) deveriam ser privilegiados nos estudos dessa ciência e quais os métodos mais adequados para ter acesso a tais processos. De acordo com Vigotski (2009) esses processos eram estudados de maneira isolada e atomística e por sua vez não conseguiam resolver o problema central que era a relação entre o pensamento e a palavra.

Enquanto parte das teorias em voga centravam-se principalmente nos aspectos biológicos referentes ao desenvolvimento filogenético, os autores da abordagem histórico

cultural, principalmente Vigotski, via esses dois processos como tendo origens diferentes e desenvolvimento independentes na ontogênese.

As investigações desse autor, no diálogo com diferentes campos do conhecimento, levaram a elaboração da hipótese de uma fase pré-linguística do pensamento e de uma fase pré-intelectual da linguagem que se cruzaria num determinado momento do desenvolvimento da criança e promoveria mudanças qualitativas na constituição e no funcionamento psicológico humano e que corresponde a entrada no mundo simbólico.

No estágio pré-linguístico do pensamento, a criança consegue resolver problemas utilizando a inteligência prática em um plano concreto, apoiada na percepção sensorial imediata. A criança é capaz de agir sobre o ambiente, no entanto, essa ação não é mediada pela linguagem.

No estágio pré-intelectual da linguagem, a criança pequena ainda não domina a fala como sistema simbólico. Comunica-se por meio de gestos, sons, expressões faciais, balbúcio, que possuem a função de alívio emocional e que servem também de interação entre ela e os adultos que a cercam e cuidam dela.

Por volta dos 02 anos, essas duas linhas se cruzam e se conectam dando origem ao pensamento verbal mediado pelo significado da palavra. A fala torna-se intelectual com função generalizante. De acordo com Luria (2005) a partir do momento em que a criança conquista a generalização verbal, a sua relação com o mundo se transforma constituindo-se como um novo fator do desenvolvimento com a possibilidade de aquisição da experiência histórico social humana que se converte e atua no desenvolvimento do pensamento,

(...) a função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento (LURIA, 2005, p. 110).

A partir do momento em que o pensamento cruza-se com a linguagem dando origem ao pensamento verbal uma série de transformações qualitativas começam a ocorrer no funcionamento mental humano e na consciência, semioticamente constituída. Com o desenvolvimento do pensamento verbal possibilitado pela capacidade de generalização a criança passa a operar num mundo totalmente simbólico mediado pela linguagem. A significação das coisas do mundo, possibilitada pela linguagem e suas várias funções, vai sendo internalizada das relações interpessoais e são reconstituídas na esfera privada da pessoa e constituindo-se como funções da personalidade (VIGOTSKI, 1929).

A explicação de como ocorre o processo de internalização, reconstituição e apropriação, não somente da linguagem mas de todas as FPS, é uma das principais contribuições de Vigotski para a Psicologia atual. A internalização da linguagem de uma dimensão social, coletiva, interpessoal, compartilhada entre os seres humanos para uma dimensão individual, pessoal e intramental passa por momentos e tem como marco o aparecimento da fala egocêntrica ou egocentrismo do pensamento.

Esse fenômeno foi inicialmente elaborado por Piaget (1999) que acreditava que essa fala não possuía nenhuma função específica no desenvolvimento, que era apenas uma característica do pensamento infantil e que tendia a desaparecer com o desenvolvimento da criança, por volta dos 06 anos de idade.

Para o autor, “o egocentrismo constitui uma espécie de centralização do pensamento, uma inocência de espírito no sentido de uma ausência de toda relatividade intelectual e todo sistema racional de referência” (PIAGET, 1999, p. 113). O argumento utilizado era de que a fala egocêntrica era uma etapa de transição entre uma dimensão mais individual para uma dimensão mais socializada dos estados mentais do indivíduo. O desenvolvimento humano, ancorado em pressupostos e teorias biológicas, tendia para estados de progressiva socialização do pensamento.

Vigotski tem acesso a obra de Piaget, reconhece a contribuição dele no estudo da relação entre pensamento e linguagem, principalmente com o uso do método clínico para o estudo do pensamento infantil, apropria-se do fenômeno da fala egocêntrica para refletir e ir além. Percebe que essa fala egocêntrica, esse centramento do pensamento infantil no próprio ponto de vista, muitas vezes confundido com o falar em voz alta para si, aparecia no comportamento da criança em situações de dificuldade e conflito nas quais a criança precisasse resolver alguma situação específica. Uma fala aparentemente sem função, mas que era utilizada pela criança para organizar sua ação e regular seu comportamento.

O argumento de Vigotski com relação à fala egocêntrica é diferente. De acordo com o autor, essa fala tem um papel muito importante na atividade infantil. Ela representa um estágio de transição de uma fala oral direcionada para o outro para uma fala interna, direcionada para si e que, ao ser internalizada, adquiria uma nova função agindo como planejadora da ação da criança e diretora de sua conduta. A função planejadora da linguagem se desenvolve e permite ao homem antecipar, planejar e organizar sua ação no mundo, o que promove mudanças qualitativas nas relações com a natureza, com os outros homens e consigo.

A partir do momento em que a criança descobre que cada coisa tem um nome e passa a relacionar-se no mundo através da palavra, ocorrem mudanças radicais na vida que é justamente

quando o pensamento torna-se verbal e é possível pensar conceitualmente. O pensamento por conceitos representa um salto qualitativo na consciência humana. Por meio da palavra e seu poder generalizador a relação com o mundo amplia-se, desdobra-se, a consciência desenvolve-se.

O conceito é impossível sem a palavra, o pensamento por conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento do conceito, é o emprego específico da palavra; é o emprego funcional do signo como meio de formação dos conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 170).

É somente na palavra, na capacidade generalizadora da língua, através dos significados que os conceitos se desenvolvem. É no âmbito da conceitualização, mais especificamente, que podemos visualizar o maior problema de algumas pessoas surdas (naqueles casos em que a pessoa só teve como única possibilidade o acesso a um conjunto de sinais caseiros). Esse tipo de comunicação possui um léxico limitado, restrito a um pequeno grupo familiar, com forte iconicidade e que limita as interações sociais e o acesso da pessoa a produção cultural humana.

Sobre as possibilidades de elaboração conceitual podemos encontrar em alguns trabalhos da Abordagem Histórico Cultural (SILVA; SILVA; SILVA, 2014; MONTEIRO, SILVA, RATNER, 2017; VANCONCELOS, 2018) que analisam as narrativas de pessoas surdas importantes elementos para se pensar como esse processo ocorre. Nessas narrativas os surdos falam, dizem sobre como era viver num mundo apenas com gestos e sinais caseiros e por qual transformação passaram quando se aproximaram da comunidade surda, da língua de sinais e começaram a compreender de maneira mais aprofundada as ações e relações por ela propiciada; como se tornaram líderes de suas comunidades e ampliaram sua compreensão do mundo a partir das relações intersubjetivas estabelecida pela língua, pela troca de experiências e pelo aprendizado escolar.

O relato dos surdos sobre a passagem pela escola apresenta as marcas de como essa instituição historicamente foi e está organizada e o que deles é/era esperado. Nas escolas regulares onde os surdos começaram a frequentar era esperado deles uma comunicação com os ouvintes, que pudessem expressar oralmente suas experiências, que falassem, o que nem sempre era possível. Os profundamente surdos tinham suas relações e interações limitadas, seja pela ausência da língua, seja pela ausência de intérprete. Como não tinham acesso a língua oral,

pouco compreendiam do que se passava na aula e do que acontecia na escola e pouco podiam dizer sobre o que viviam e de como sentiam-se naquele espaço. Na sala especial, os surdos relataram a importância do contato com outros iguais e do aprendizado da língua de sinais e o quanto esses fatores alteraram o percurso de desenvolvimento ressaltando as parcerias e trocas simbólicas, as interações em língua de sinais e a ampliação das possibilidades comunicativas.

As narrativas produzidas pelos próprios surdos significam um avanço pois até então eram os ouvintes que narravam suas histórias de vida, seus modos de fazer, que interpretavam os seus comportamentos e, geralmente, atribuíam padrões de condutas que muitas vezes não tinham relação direta com a condição orgânica da surdez.

Sacks (2010) relata vários casos em seu trabalho, tanto de pessoas que nasceram como daquelas que tornaram-se surdas ao longo do processo de desenvolvimento. Dentre os casos apresentados pelo autor, dois deles, nos ajudam a compreender como o acesso a língua possibilitou o florescimento da atividade mental e novas formas de inserção da pessoa no mundo quando elas puderam compreender e narrar a própria história.

O primeiro caso é o de Joseph, na época com onze anos e que havia nascido surdo. Esse garotinho que passou por um período em que a surdez foi confundida com autismo e até com deficiência intelectual, teve um diagnóstico tardio e que implicou também numa aquisição tardia da língua. Por conta disso teve limitadas suas possibilidades de comunicação no ambiente familiar e influenciou diretamente no seu estado afetivo e o tornou um garoto inseguro. Quando sua condição de surdez foi diagnosticada e ele começou a aprender a língua de sinais na escola sua vida mental deu um salto e ele começou a se relacionar com o mundo de um outro modo através da palavra.

Sacks (2010) relata também o caso de Idelfonso, nascido numa pequena comunidade rural do México e que somente se comunicava com gestos até os 27 anos de idade, quando já adulto teve seus primeiros contatos com a língua de sinais. Num primeiro momento ele só repetia os gestos sem entender o que eles significavam. Repetia, repetia, num movimento de “ecolalia manual” até que começou a compreender que aqueles gestos significavam alguma coisa, que tinham sentido, que se relacionavam com situações e objetos que nem sempre encontravam-se presente. Foi gradativamente aprendendo a nomear as coisas do mundo e aprendendo seus significados. Quando descobriu o significado da palavra houve um despertar do mundo interno, um florescimento da vida mental.

Os estudos apresentados aqui nos ajudam a refletir sobre a complexidade que envolve a condição de perda auditiva/surdez e os modos possíveis de acesso a língua e de constituição do psiquismo. Evidencia como o pensamento verbal e as formas de elaboração da experiência não são dadas exclusivamente pelo pertencimento do homem a espécie, mas adquiridas nas formas de vida sociais possibilitadas pela cultura.

3 DIÁLOGO COM OS TRABALHOS NA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL NO BRASIL

Inicialmente pretendíamos realizar um estudo documental das produções sobre surdez e escolarização compreendidas no intervalo entre 1995-2014, objetivo inicial da pesquisa. Para tal intento realizamos um levantamento documental na plataforma de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações utilizando as seguintes palavras-chave, entre aspas: “surdez e escolarização” e “surdez e alfabetização”.

Com o descritor: “surdez e escolarização” foram encontrados 39 trabalhos, dentre os quais, 31 dissertações e 8 teses. Deste total, 8 trabalhos encontravam-se fora do prazo circunscrito para análise, 1 trabalho apresentava temática que não se encaixava na pesquisa e apareceu nos dois descritores e um trabalho que apareceu 2 vezes na busca. Total para análise nesse descritor: 30 trabalhos.

Com o descritor “surdez e alfabetização” foram encontrados 15 trabalhos, dentre os quais, 10 dissertações e 5 teses. Destes, 3 trabalhos estavam fora do prazo para análise; 1 trabalho não se encaixava na temática e 3 trabalhos apareceram nos dois descritores e só foram analisados uma vez. Total de trabalhos para análise no descritor: 8

Vale ressaltar que a intenção ao realizar esses levantamentos era identificar e analisar os trabalhos produzidos e que assumiram no resumo o referencial teórico metodológico da AHC. Atenderam a esse critério 7 trabalhos que foram lidos, mapeados e analisados.

Esse primeiro levantamento documental foi apresentado no momento do exame de qualificação mas não consta na versão final desta tese, uma vez que, por conta das reformulações que o trabalho passou, sentimos a necessidade de realização de um outro levantamento, que circunscrevesse e adensasse os estudos no Brasil na Abordagem Histórico Cultural.

O levantamento que contemplou os novos objetivos do estudo foi realizado nos arquivos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem- GPPL- Unicamp, contemplando a produção de seus pesquisadores (alunos e docentes) e de trabalhos realizados por esses pesquisadores e seus colaboradores e orientandos e que estava distribuídos em teses, dissertações, artigos e capítulos de livro, abrangendo a análise dos seguintes trabalhos: Góes (1996, 1999); Lacerda (1996); Gesuelli (1998); Ferreira (1998); Marin e Góes (2006); Lodi e Moura (2006); Silva (2006); Kelman, Silva, Amorin et al (2011); Silva, Silva, Silva (2014); Costa, Kelman, Góes (2015); Kelman (2015); Silva, Silva e Santos (2016); Lacerda, Santos e Lodi (2016); Lodi (2017) e Vasconcelos (2018).

Góes (1996) realizou um estudo sobre a produção escrita de alunos surdos matriculados em duas salas de supletivo para Jovens e Adultos, uma na rede estadual e outra na rede municipal de Campinas-SP, analisando os modos como esses sujeitos concebem sua experiência com a linguagem e as dificuldades relatadas pela professora com relação ao desempenho deles. As relações interativas e comunicativas entre a professora ouvinte e os alunos surdos e as atividades pedagógicas eram desenvolvidas por meio de práticas bimodais e a interação entre os pares surdos ocorria pelo meio da língua de sinais.

A autora constatou que os surdos apresentavam dificuldades com a linguagem escrita mesmo depois de muitos anos de escolarização, ressaltando que esta dificuldade não é uma condição inerente à surdez e que somente afeta esse grupo de pessoas. Observou problemas na mediação da aprendizagem relacionada ao não domínio da língua de sinais, tanto pela professora como pelos alunos surdos, identificando algumas características no texto escrito de alunos surdos, tais como: desvios de regras comuns na construção do português, instância de referenciação ambígua, escolha lexical indevida, ordenação inadequada dos termos e sentido incompleto ou indefinido. Os textos, por sua vez, apresentavam poucos erros ortográficos.

A professora sinalizou algumas dificuldades para o trabalho pedagógico com surdos como: a limitação na sua formação como professora - na época, ainda voltada para as práticas de oralização e comunicação total, a falta de colaboração da família, o pouco esforço dos surdos para a realização das atividades acadêmicas, visualizando que a escola para eles tinha mais um sentido de local de encontro e socialização. Dentre os problemas apresentados pelos alunos e identificados por ela, estavam: a restrição lexical, a inflexibilidade semântico conceitual e elaboração conceitual restrita, relacionada às experiências perceptuais imediatas.

Lacerda (1996) investigou os processos dialógicos e interativos entre alunos surdos e uma professora ouvinte na construção do conhecimento. A pesquisa foi realizada numa sala especial cujas práticas comunicativas eram predominantemente bimodais e os alunos surdos não dominavam nem a língua oral nem a língua de sinais. Os participantes utilizavam vários recursos semióticos em sala de aula o que nem sempre garantia a comunicação uma vez que esses vários recursos utilizados concomitantemente, às vezes, dificultavam a negociação dos sentidos, gerando mal-entendidos, compreensões equivocadas, dificuldade de compreensão da polissemia da linguagem, o deslizamento dos sentidos. A autora ressalta, assim como Góes (1996) que todos esses processos não são características exclusivas dos alunos surdos e que também ocorrem nas relações entre pessoas ouvintes.

Os resultados abalizam alguns problemas na prática pedagógica relacionados, principalmente, com a (in)eficiência do ensino e com as dificuldades de elaboração conceitual,

dificuldade de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos evidenciando que “a passagem pela escola, seja ela regular ou especial, não propiciou recursos consistentes para uma interação comunicativa fluente ou a consolidação de conhecimentos sistematizados” (LACERDA, 1996, p. 135). Ressalta ainda a prevalência de situações não dialógicas entre a professora e os alunos surdos, com a ocorrência de mal entendidos, deslizamentos de sentidos, dentre outras características que indicam que o grande problema da educação dos surdos está na prática pedagógica que foca a linguagem apenas nos seus aspectos comunicativos, em detrimento de seus aspectos constitutivos no funcionamento psicológico humano.

Gesuelli (1998) realizou uma pesquisa com um grupo de crianças em fase inicial de aquisição da escrita, investigando a importância da linguagem na construção do conhecimento e na subjetivação, elegendo como foco de investigação as narrativas de histórias infantis e a interação entre leitura e escrita com uso da Libras. Participaram do estudo 6 crianças entre 5 e 6 anos que tinham contato com um instrutor surdo duas vezes por semana e cuja presença desse profissional foi considerada extremamente importante para as crianças surdas, servindo de modelo no processo de aquisição da língua de sinais.

Ele (instrutor surdo) trabalhava as histórias infantis em Libras. Essas histórias depois eram retomadas pela pesquisadora que, na ocasião, abria a possibilidade para que as crianças recontassem a história, dialogassem e produzissem sentidos sobre as narrativas. Os resultados indicaram a importância que a língua de sinais tem para a criança surda, mediando as interações entre os pares na construção do conhecimento. Reitera a importância da presença de um adulto surdo fluente em Língua de sinais na sala de aula, como modelo, para que as crianças desenvolvam a língua.

Ferreira (1998) realizou uma investigação envolvendo o brincar e a linguagem de crianças surdas que estavam em fase inicial de aquisição da língua de sinais, em um grupo de seis crianças que frequentavam quinzenalmente uma brinquedoteca. A análise do material empírico evidenciou alguns modos de como as crianças surdas brincam, como recriam cenas vivenciadas no cotidiano, reguladas por normas sociais que regem as relações interpessoais e que são instanciadas pela linguagem. Parte das brincadeiras demonstra a inserção das crianças no mundo ouvinte, quando fazem uso de objetos, instrumentos e práticas do mundo oral.

Nas brincadeiras de faz de conta apareceram diferentes recursos expressivos utilizados pelas crianças e observou-se a forma como os brinquedos foram sendo utilizados, tanto com seu uso comum, como os usos que transgrediam a realidade dos objetos e sua significação habitual num deslocamento e flexibilização de significado no plano imaginário, somente possibilitado pela linguagem. Os resultados do estudo sinalizam a importância e a

centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento humano e que, por meio dela, as ações da criança no plano imaginário se deslocam e passam a ser guiadas pelo significado do brinquedo. A autora defende a aquisição, o mais precocemente possível, da língua de sinais pela criança surda, tanto para o seu desenvolvimento cognitivo, quanto para sua integração social.

Góes (1999) investigou os processos de constituição de sujeitos surdos nas relações entre linguagem e processos educativos em duas crianças surdas de 6 e 7 anos com surdez bilateral profunda. Analisou o lugar de interlocução ocupado pelas crianças nas trocas interativas que aconteciam tanto na sala de aula regular, como na sala de educação especial em que as crianças frequentavam. A autora ressalta que, para uma das crianças, a maior facilidade de interação e interlocução acontecia na sala especial, uma vez que, neste espaço, ela podia dialogar com a professora em Libras. Para a outra criança, a sala regular era também um espaço de interlocução, além da sala especial, porque lá a professora interagiu em Libras, atuava como intérprete e fazia a mediação das atividades.

Os resultados indicaram que: a) as crianças interagem, dialogam e se envolvem mais nas interações da sala especial, em virtude da presença de um surdo adulto usuário da língua de sinais; b) as crianças passaram a reconhecer-se como surdas e se autorreferirem como tal. Em algumas situações da vida cotidiana, elas passaram a usar a condição de surdez como estratégias de evitação, para não fazer determinadas atividades. A autora realça o contato restrito dessas duas crianças com a comunidade surda o que dificulta um maior desenvolvimento de suas capacidades linguísticas em língua de sinais.

Marin e Góes (2006) analisaram a participação de pessoas surdas em esferas de atividade da vida cotidiana junto com outros atores sociais. Participaram da investigação seis adultos surdos que frequentavam uma clínica-escola de fonoaudiologia de uma universidade e cuja primeira autora atuava com estagiária fonoaudióloga. Os seis participantes eram fluentes em Libras e dois deles também eram oralizados, tendo em comum, também, o fato de todos serem filhos de pais ouvintes.

Na esfera do mundo do trabalho, as autoras elencaram algumas questões que foram sendo evidenciadas nas falas dos participantes, tais como: resistência das empresas e de outras instituições, em contratar pessoas surdas e que, quando as contratavam, só lhes ofereciam informações pela via oral, sem o apoio de intérpretes. Os surdos relataram que sentiam dificuldades de compreender os modos de funcionamento das rotinas e regras das instituições, dificuldades em comunicação com os colegas e para estabelecer relações interpessoais, uma vez que, não havia interlocutores que dialogassem em língua de sinais. A dificuldade de comunicação, a não existência de uma língua compartilhada e a ausência de intérprete,

desconsiderava as condições linguísticas dos trabalhadores surdos e reforçava determinados estereótipos associados à condição da surdez.

Na esfera de acesso aos serviços e locais públicos, os participantes relataram que, normalmente, vão a lugares conhecidos e onde são reconhecidos e que, quando precisam ir a algum lugar específico, como a uma farmácia, clínica médica ou banco, por exemplo, geralmente levam uma pessoa de confiança, que atua como intérprete. Apesar de não relatarem dificuldades de lidar com atividades e compromissos da vida cotidiana, o fato de precisar de outra pessoa como intérprete, limita a autonomia e as interações da pessoa surda, gera uma dependência do grupo familiar reduzindo a privacidade em situações cotidianas em que, normalmente, os ouvintes não teriam problemas de comunicação.

Lodi e Moura (2006) abordaram a importância da língua de sinais como primeira língua para a constituição dos sujeitos surdos e colocam como o acesso a ela, como primeira língua ainda está restrito aos casos de surdos, filhos de pais surdos. Evidenciam, dentre outras questões, o desconhecimento da língua de sinais, tanto pelos surdos, quanto pelos professores que os ensinam. Enfatizam a condição de muitos jovens e adultos que foram submetidos a práticas clínicas e pedagógicas que procuravam a restituição da surdez por meio da oralização e que não possibilitaram, desse modo, a aquisição da língua de sinais.

As práticas escolares voltadas para os surdos ofereciam pouco domínio da língua portuguesa, enfatizando mais as regras gramaticais e menos a aquisição da linguagem escrita e, por não haver uma língua compartilhada entre professor e alunos, uma das consequências educacionais foi a evasão escolar de jovens e adultos surdos que, posteriormente, procuram as clínicas de fonoaudiologia para aprenderem a língua portuguesa escrita, visando as oportunidades de trabalho.

Silva (2006) investigou como as brincadeiras infantis de faz de conta entre crianças surdas pode contribuir para o debate sobre imaginação, criatividade, modos de participação nas práticas culturais da sociedade ouvinte e na inclusão social dos surdos. O estudo analisou a atividade lúdica desenvolvida com 8 crianças surdas entre 6 e 7 anos que frequentavam uma brinquedoteca na cidade de Campinas-SP. A análise do material empírico concentrou em dois episódios nomeados de: a) telefone e b) o show.

No episódio em que as crianças brincam de utilizar o telefone, evidencia-se tanto os modos de apropriação dos instrumentos culturais utilizados na cultura ouvinte, como a posição social ocupada pela criança surda nas relações com o mundo oral, exercitando formas/modos de estar no mundo. No episódio do show, as crianças brincam de ser cantores e assumem papéis tipicamente da esfera ouvinte indicando a inserção na cultura oral “muito antes

de dominar seus registros de escrita e fala” (SILVA, 2006, p. 134) e, explicitando, desse modo, as práticas de participação e inclusão na cultura da sociedade majoritária.

Kelman, Silva, Amorim et al (2011) realizaram um estudo envolvendo pais e responsáveis por crianças surdas que frequentavam um Centro de Apoio ao Surdo (CAS) em Brasília-DF. As autoras estavam interessadas em investigar a qualidade das interações entre pais e crianças surdas e como a qualidade dessas interações poderia estabelecer o vínculo comunicacional. Era interesse também da investigação compreender como os pais e responsáveis significavam a surdez da criança e se posicionavam diante dela. Os dados empíricos demonstraram a resistência de alguns pais do grupo investigado nas discussões referentes à importância da língua de sinais para o desenvolvimento da criança surda e a negação da surdez. Algumas mães sentiam-se culpadas por terem tido um filho com deficiência. Com relação à língua de sinais, foi identificado que ainda há muito desconhecimento e preconceito das famílias participantes, o que impede alguns pais de aprenderem a libras e de se comunicarem com seus filhos.

Costa, Kelman e Góes (2015) realizaram um estudo com 12 professores de uma rede pública de ensino a respeito da inclusão de alunos com Implante Coclear. Os achados indicaram que a criança implantada apresenta, para alguns professores, bom rendimento nas aulas, mas um visível atraso se comparado com os outros alunos da turma. Os docentes também referiram que os alunos implantados apresentavam dificuldades comunicativas, com o conteúdo escolar e de compreender o que estava sendo falado durante as aulas. As autoras identificaram que os professores não faziam uso do sistema FM em sala de aula o que poderia melhorar a escuta dos sons e o desempenho acadêmico. As pesquisadoras relataram, ainda, que os professores não se sentem preparados para trabalhar com alunos implantados, que lhes falta formação continuada e que as escolas bilíngues são aquelas em que os alunos surdos têm apresentado os melhores resultados.

Ainda sobre a questão do IC, Kelman (2015) investigou a relação entre desenvolvimento-aprendizagem em alunos implantados. Inicialmente realizou um mapeamento dos estudantes com IC matriculados em escolas públicas de Ensino Fundamental em 10 Coordenadorias de Ensino do RJ. Participaram da investigação 38 sujeitos, dentre eles: alunos implantados, colegas de classe, responsáveis, professores regentes, professores da sala de recursos e intérpretes. As indagações e provocações direcionadas aos professores relacionavam-se, principalmente, as condições de ensino, as interações, os apoios oferecidos ao aluno surdo. As questões direcionadas para a família buscavam identificar as motivações para o a realização do IC e as condições de acompanhamento após a cirurgia.

Com base no material empírico, as autoras fizeram algumas constatações: a) os alunos implantados utilizavam a leitura labial como estratégia de compreensão quando a sala estava muito barulhenta; b) os alunos implantados não se reconheciam como surdos; c) os professores não utilizavam a aprendizagem colaborativa entre os alunos como estratégias que poderiam facilitar a aprendizagem dos alunos implantados; d) a direção das escolas demonstrava preocupação com as famílias que não continuavam o tratamento, principalmente o fonoaudiológico após o implante, argumentando que muitas delas não compreendiam bem o que era o implante e como ele funcionava e esperavam que uma vez realizada a cirurgia a criança ficaria curada da surdez e começasse a falar; e) A questão financeira era a principal dificuldade para as famílias continuarem o tratamento após o implante.

Com relação às interações entre os pares, alguns entrevistados informaram sobre a dificuldade das crianças surdas em entender o que os professores estavam falando e que elas recorriam tanto à professora quanto ao intérprete na tentativa de compreender o que estava acontecendo na aula. Os próprios colegas ouvintes relataram que criam estratégias para ajudar os colegas surdos, como por exemplo, marcar as atividades que precisavam ser feitas. A autora ressaltou, ainda, a falta de informação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos implantados e a importância de se criarem mecanismos para a formação continuada de professores.

Silva, Silva e Silva (2014) realizaram um estudo sobre as narrativas de surdos sobre as trajetórias de escolarização. As autoras relatam a lacuna de estudos dessa natureza que privilegiam a voz da pessoa surda, analisando práticas pedagógicas e estratégias utilizadas no seu processo de aprendizagem. Participaram da investigação seis estudantes de um Centro de Ensino Médio da rede pública do DF que narraram suas memórias escolares enfatizando, principalmente, as práticas e estratégias desenvolvidas em sala inclusiva.

As estratégias positivas relatadas na passagem pela escola referem-se às explicações repetidas feita pelo professor, o uso de desenho e outros recursos imagéticos, a presença do intérprete em sala de aula como requisito necessário para a compreensão dos conteúdos. Os aspectos negativos estavam relacionados à utilização de metodologias com foco na oralidade, à ausência de intérprete e aulas que só contemplavam os alunos ouvintes. Os participantes expressaram, ainda, como expectativa, que a língua de sinais se fizesse presente nas escolas, o desejo de que a equipe escolar fosse composta por profissionais que soubessem Libras e a importância que tem a sala de recursos para a inclusão dos surdos.

Silva, Silva e Santos (2016) investigaram os desafios para a inclusão e escolarização bilíngue de surdos que frequentavam uma escola pública inclusiva de ensino médio localizada

no DF. A pesquisa foi direcionada diretamente para os profissionais da equipe escolar que trabalhavam com esses alunos.

Os profissionais relataram problemas relacionados ao impacto da cultura surda na vida acadêmica, o isolamento dos surdos em pequenos grupos e as barreiras linguísticas da língua como desafios para a inclusão. Para as pesquisadoras, esse isolamento dos surdos pode estar relacionado diretamente à não vivência da língua de sinais no espaço escolar, o que prejudica o desenvolvimento e a sociabilidade nas relações. Os professores relataram que uma formação docente, principalmente, em Libras poderia minimizar as dificuldades linguísticas e possibilitar a inclusão desses alunos. A ideia que prevalece entre os entrevistados é de que a escola mais inclusiva é aquela com mais recursos tecnológicos e que a escola bilíngue seria a ideal para a educação de surdos.

Lacerda, Santos, Lodi et al (2016) relataram a experiência de implementação de um projeto de Educação Inclusiva Bilíngue no município de Campinas-SP. Apresentam um histórico das ações iniciais e das mudanças que foram acontecendo no projeto ao longo do seu período de existência. As autoras explicitam no relato os princípios que para elas são necessários para a construção de uma educação bilíngue, tais como: a) desenvolvimento da linguagem na constituição dos processos psicológicos; b) a importância do surdo adulto com interlocutor de referência; c) a convivência da criança surda com seus pares na sala de aula; d) a centralidade da língua de sinais no ensino de português na sua modalidade escrita e, e) a implementação de um currículo que contemple a diversidade presente na escola.

As ações do Programa Inclusivo Bilíngue iniciaram-se ainda no ano de 2008 com: 1- instalação de sala Libras como língua de instrução na educação infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental; 2- oferecimento de aulas de Libras para professores, funcionários e crianças ouvintes; 3- oficinas de Libras ministrada por instrutor surdo para alunos surdos, uma vez que, muitos desses alunos chegavam à escola com domínio limitado da língua; 4- presença de tradutor e intérprete para mediar a inclusão dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e da EJA; 5- oferecimento de oficinas de Libras em diferentes horários ministradas por instrutores surdos, bem como aulas de português como segunda língua; 6- realização de reuniões semanais com professores, tradutores e intérpretes que possuíam alunos surdos e reuniões periódicas com tradutores, intérpretes e instrutores surdos.

Os relatos das várias etapas e ações do projeto foram organizados em um livro que apresenta, sob o olhar de diferentes atores, como o processo foi sendo construído, implementado e vivenciado. O projeto

(...) possibilitou ainda olhar para o desenvolvimento acadêmico, sócio afetivo e de linguagem dos alunos surdos e sobre as interações dos alunos surdos entre si e com os alunos ouvintes no espaço escolar. Esta reflexão sobre os modos como esse programa de Inclusão Bilíngue para surdos foi se constituindo no decorrer de 6 anos possibilitou também um olhar crítico sobre as práticas desenvolvidas de modo a compreender como o modelo proposto atendeu ou não as necessidades dos alunos surdos e se alcançou, nestas bases, os objetivos propostos pela política nacional de inclusão escolar” (LACERDA, SANTOS, LODI et al, 2016, p. 25).

Lodi (2017) também relata o processo de implementação e acompanhamento de um programa de Educação Bilíngue para crianças surdas desenvolvida em Santa Cruz das Palmeiras, cidade do interior do estado de São Paulo. As ações coordenadas pela pesquisadora iniciaram-se em 2011, tinham a centralidade na linguagem e envolveram inicialmente: oficinas em Libras que aconteciam no contraturno; instalação de sala para o aprendizado do português escrito e a formação continuada para a equipe participante.

No final do primeiro ano foi realizada uma avaliação e constatado que as três crianças surdas só estavam incluídas fisicamente com os outros colegas na sala regular. Com a reorganização do projeto foi criado a “Sala Libras como Língua de Instrução e Interlocução” com características que incluíam uma nova reorganização do trabalho pedagógico e maior flexibilização curricular. Foram mantidas as oficinas em Libras, o espaço para o ensino do português escrito e a formação continuada dos profissionais envolvidos. Foi também contratado um professor surdo para o trabalho com as crianças que tiveram um contato tardio com a língua de sinais. Os resultados do programa ressaltam a importância do respeito as peculiaridades linguísticas da criança surda nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como a importância da presença do adulto surdo fluente em língua de sinais como referência, além da parceria entre os profissionais envolvidos. É ressaltada a importância da vivência da língua de sinais pela criança surda e como o fato de elas poderem enunciar em uma língua possibilita o estabelecimento de novas relações e interações. O ensino da língua portuguesa escrita é indicado pela autora como um desafio que ainda precisa ser vencido nas escolas.

Vasconcelos (2018) realizou um estudo sobre a constituição de lideranças surdas no estado do Pernambuco. Para o intento, entrevistou 11 lideranças que narraram suas trajetórias nos diversos âmbitos da vida social, mas enfocando sua inserção, participação e militância no movimento surdo do referido estado. As histórias de vida relatam as condições do tempo e do espaço, onde os participantes vivem e atuam, suas lutas e enfrentamentos e de como algumas características são compartilhadas por diferentes sujeitos, tais como: nascer surdos (apenas dois participantes nasceram ouvintes, mas perderam a audição precocemente) inserido numa família que não compartilham a mesma língua, a maioria dos entrevistados adquiriu a língua de sinais na adolescência com outros surdos e que embora tendo sido uma

aquisição tardia, não impediu que 8 deles chegassem a concluir o ensino superior e 4 deles, a pós-graduação.

As trajetórias de acesso à escolarização foram marcadas por experiências de fracassos, repetições e evasão em escolas, cujo foco era a abordagem oralista e as dificuldades de comunicação também interferiam nas possibilidades de interação social. Ressaltam que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a escola e, principalmente, a escola especial, exerceu um importante papel nas interações e na convivência com os pares surdos, na aquisição da Libras, na participação política em defesa da causa das pessoas surdas e no reconhecimento e valorização da Libras.

Após a leitura e análise dos vários trabalhos – teses, dissertações e artigos – é possível tecer algumas considerações presentes nas obras que se relacionam com os modos de constituição social da pessoa, os modos de participação nas práticas culturais e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O primeiro elemento a ser destacado é que, praticamente todos os trabalhos, deixaram explícitas a centralidade da linguagem nos processos de constituição do psiquismo humano, enfatizando a importância do acesso à língua o mais precocemente possível pela criança surda, principalmente naqueles casos em que a criança nasce numa família ouvinte e que não tem outros pares para interagir e dialogar em uma língua comum.

Os trabalhos que abordaram as práticas escolares, as trajetórias de passagem pela escola, as concepções de alunos e professores sobre a inclusão, seus processos de aprendizagem e a relação com a família, explicitaram que nem sempre a escola foi capaz de oferecer condições para acesso ao conhecimento e garantir a aprendizagem, mas que, passar por ela, principalmente pela escola especial, onde a língua utilizada era a língua de sinais, foi extremamente importante para a constituição dos participantes.

A sala especial que utilizava a Libras constituía-se como espaço de socialização, convivência e aprendizado com adultos surdos fluentes e para o aprendizado da língua, apesar de tardiamente. Foi no espaço da escola especial que muitos surdos foram se constituindo como lideranças, identificando-se com as lutas que precisariam ser enfrentadas, com os problemas que precisariam ser resolvidos e perceberam a necessidade de se organizarem em associações e lutarem por seus direitos.

Outra temática que apareceu nos trabalhos foi a importância do brincar, dos jogos de faz de conta, da vivência de situações imaginárias para o desenvolvimento humano e como no ato de brincar as crianças surdas deslocam os significados dos objetos de seu uso comum e passam a operar com a significação em outras instâncias mediadas pela linguagem.

A questão das interações, das trocas dialógicas e dos processos de constituição do conhecimento apareceram nos trabalhos evidenciando a natureza das relações intersubjetivas e interativas no espaço escolar. As incompreensões, os deslizamentos de sentidos, os sentidos incompletos, as incompreensões pelo não compartilhar a mesma língua, aconteceram independentemente se os interlocutores eram ouvintes ou surdos, ou seja, procuraram desnaturalizar determinadas características como sendo inerentes à condição da surdez.

Ainda sobre os trabalhos com foco maior nas práticas escolares, foi possível identificar a defesa da participação de tradutores e intérprete em Libras e a defesa de adultos surdos fluentes em língua de sinais como instrutores e agentes da inclusão nas escolas. Esses representantes da cultura surda têm a função de inserir os membros mais novos na comunidade e de facilitar-lhes o acesso à língua de sinais, potencializando o desenvolvimento linguístico que acontece com a convivência numa comunidade de falantes de uma língua.

Os trabalhos sobre implante coclear apareceram como uma questão mais recente, quando se discute a educação de surdos investigando as percepções de pais, professores, funcionários da escola sobre os procedimentos e as práticas que estavam sendo desenvolvidas com os alunos implantados. Os professores referiram sentir dificuldades de ensinar alunos implantados, por desconhecerem as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento deles.

A preocupação de muitos participantes, principalmente dos núcleos gestores, é de que as famílias, em virtude da condição financeira, não continuem o acompanhamento necessário, principalmente o fonoaudiológico após o implante, o que geraria uma série de consequências negativas para a criança. Foi ressaltado, ainda, nos trabalhos, que algumas famílias, apesar de não compreender direito o que seria um implante coclear, recorreram a ele numa tentativa de cura para a surdez e que os resultados nem sempre eram os esperados, gerando mais frustração no âmbito familiar.

Estudos com surdos adultos fluentes em Libras relataram também a dificuldade que eles sentiam em esferas de atividades da vida cotidiana e que, por não dominarem a língua oral e nem receberem instruções em língua de sinais, tinham dificuldades de compreensão das normas e rotinas de funcionamentos dos locais de trabalhos e de estabelecer vínculos com os colegas ouvintes. Essas mesmas dificuldades comunicativas também foram sentidas em outras esferas da vida cotidiana, como no acesso a bens e serviços, como por exemplo, ir à farmácia, ao médico ou ao banco, situações em que normalmente precisam levar algum familiar de confiança para atuar como intérprete. Tais ações influenciavam na conduta das pessoas surdas, limitando-a e reduzindo sua privacidade.

Alguns trabalhos relatam os processos de planejamento e implementação de projetos de Educação Bilíngue, as ações desenvolvidas e os princípios orientadores que sustentam essas propostas tais como: a centralidade da linguagem nos processos humanos, a importância do aprendizado precoce da língua de sinais, a importância do adulto surdo fluente, o uso da Libras como língua de referência e o desafio a ser enfrentado que é o ensino do português escrito.

Em suma, todos esses trabalhos ressaltam a questão da centralidade da linguagem nos processos humanos, a dimensão interativa dos usos da linguagem e o quanto o acesso a uma língua o mais precocemente possível fez/faz diferença na vida das pessoas com surdez/perda auditiva. Não é apenas saber falar- mas ter com quem falar, para poder aprender a falar e falar mais e mais; para poder brincar, trabalhar e aprender na escola.

Os trabalhos evidenciam como as condições concretas e materiais estão postas, em diferentes momentos da vida, em diferentes papéis sociais e se configuram para a pessoa de determinada maneira, exigindo dela modos de atuação no mundo que também se transformam ao longo do desenvolvimento.

A leitura desses trabalhos possibilitou-me uma ampliação na compreensão da pessoa surda em desenvolvimento e não apenas na limitação orgânica provocada pela surdez, como parecia estar visível no primeiro levantamento realizado. Uma mudança no foco e no modo de olhar para o humano e que refletiu diretamente na última ida ao campo, no processo de reconstituição das condições de vida dos participantes. Ajudaram na compreensão do processo metodológico como sendo dialógico e dialético, com contradições, assimetrias e jogos de papéis. Foi a ampliação do olhar para o movimento, para o micro, para o que escapa, o que desliza, e ao mesmo tempo constitui a singularidade humana e permite a construção do conhecimento.

4 DESENHO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é explicitar o desenho metodológico da pesquisa, bem como apresentar o percurso de retomada e reconfiguração do objeto/foco de investigação ao longo do processo.

Assumimos uma abordagem de natureza histórico cultural explicativa do desenvolvimento humano ancorada e enraizada nas condições concretas de vida com vistas a superar uma dimensão descritiva e assumir uma dimensão analítico explicativa do complexo e multideterminado processo de constituição do psiquismo humano.

A AHC rompe com o modelo da psicologia descritiva, naturalizante e evolutiva que estudava e explicava a gênese e constituição das funções psicológicas superiores a partir da botânica e da zoologia, cuja herança remonta ao período de constituição da Biologia de meados do século XIX, quando procurava constituir-se como ciência aos moldes das ciências naturais de base experimental e positivista (VIGOTSKI; 2007; VIGOTSKI e LURIA, 2007).

Vigotski debruçou-se sobre a literatura da época, que estudava o desenvolvimento humano problematizando, questionando, criticando e propondo um outro modelo para compreender a gênese e a constituição das FPS, tipicamente humanas, bem como a relação entre aprendizado e desenvolvimento, fundamentado numa perspectiva prospectiva, principalmente por meio do conceito de Zonas de Desenvolvimento.

Essa abordagem possibilita que se olhe para o fenômeno em estudo e se rompa com a ideia e a concepção de surdez como pertencente somente ao campo das patologias da linguagem, embebida em um discurso biomédico, clínico e reabilitador, que predominou nas formas de abordar historicamente o fenômeno em estudo.

O que muda nessa abordagem é o modo de olhar para a pessoa com desenvolvimento atípico, afetada por uma deficiência auditiva/surdez, de um lugar não cristalizado, fossilizado, focalizado pelo âmbito da falta, da (d)eficiência.

Desse modo, cabe a pergunta: o que diferencia, então, uma investigação sobre a condição de deficiência auditiva/surdez na perspectiva histórico cultural? A resposta para essa questão está nos princípios explicativos. São os argumentos que sustentam e ancoram a explicação do fenômeno em investigação, sua natureza e constituição. Assim, uma pesquisa que se arvora nesse referencial teórico, parte de uma determinada compreensão de desenvolvimento humano, nos modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais e na forma como as condições concretas de vida nas quais os sujeitos estão inseridos, vão se tornando constitutivas e possibilitando outros modos de operar na cultura.

Elencamos algumas ideias, princípios e fundamentos desta abordagem que se encontram distribuídos ao longo da obra de Vigotski e de seus colaboradores que nortearão a produção dessa investigação e as nossas argumentações em torno da temática da surdez/deficiência auditiva (VIGOTSKI; 1929; 1996; 2007; 2008; 2010; 2012a; 2012b; VIGOTSKI e LURIA, 2007; LURIA, 1990).

1. natureza social do psiquismo humano ancorada nas relações sociais e na vida concreta dos homens;
2. desenvolvimento humano, entendido não como processo exclusivamente biológico, evolutivo, linear, mas como revolução com a emergência de muitas formas e possibilidades de ação no mundo;
3. desenvolvimento cultural como forma de constituição possível para o desenvolvimento das pessoas com deficiência e limitações psicofísicas do organismo;
4. centralidade da palavra/signo na atividade humana;
5. múltiplas funções que a linguagem assume como comunicativa, planejadora, organizadora do pensamento e constituinte do psiquismo a partir e na interação intersubjetiva;
6. papel que a educação escolar assume no desenvolvimento;
7. relações de ensino e de aprendizagem como ponto de partida para os processos de desenvolvimento humano;

Nas pesquisas de natureza qualitativa, o pesquisador não assume um papel neutro diante dos sujeitos que também constituem o campo investigativo. O outro, participante e colaborador, não é reduzido à mera condição de informante, objeto a ser investigado, decifrado, dissecado. Assume outro estatuto, o de sujeito da investigação, com sua história de vida, com as marcas de suas experiências no tempo e no espaço, com suas características pessoais, singularidades, tudo aquilo que foi sendo construído na relação com os outros e com o mundo e que também o modificaram interna e externamente.

O pesquisador e os sujeitos são afetados e vão se afetando, nas e pelas relações, situações e inter-ações produzidas nas e pelas condições concretas da investigação. A pesquisa vai se constituindo como um processo constante de movimentação de ambos os sujeitos, que se revelam no movimento dialético que fazem, nas contradições, omissões, nos embates, tensões dos (des)encontros humanos.

Desse modo, esse trabalho tem um caráter de costura em ponto atrás, conceito utilizado por Smolka¹⁵ (2019) para anunciar a natureza dialética e processual da pesquisa qualitativa na AHC que enfatiza o movimento, o processo, as idas a campo, a reestruturação dos objetivos, o retorno ao campo investigativo e a importância da narrativa do pesquisador ao se colocar em travessia, apresentando os aspectos que obteve sucesso, as mudanças de rota, as situações que geraram desconcerto, as negociações, as estratégias e instrumentos utilizados e que se tornam constitutivos do processo, etc.

4.1 Campo de pesquisa

A investigação foi desenvolvida no município de Tauá, localizado no sul do estado do Ceará, numa região fronteiriça com o estado do Piauí conhecida como Sertão dos Inhamuns.

Inhamuns é uma palavra tupi-guarani e quer dizer “irmão do diabo”. Diz respeito a uma região do semi-árido cearense composta por quatro municípios: Aiuaba, Arneiroz, Parambu e Tauá. Entre zona rural e urbana, somam-se uma população de 108.469 habitantes segundo dados do IBGE (2010) (VALE, 2015, p.11).

O sertão dos Inhamuns está geograficamente situado numa região de clima semi-árido, com baixa precipitação pluviométrica anual, assolada periodicamente por longos períodos de seca. O processo de colonização do município de Tauá iniciou-se em meados da primeira metade do século XVIII, por meio de sesmarias doada pelo rei de Portugal a Lourenço Alves Feitosa, nas ribeiras do Rio Jucá, na época habitada pelas tribos indígenas dos Jenipapos e dos Jucás. A ocupação e exploração das terras foi feita mediante lutas e disputas, entre as famílias Feitosa e Montes e entre os colonizadores e os indígenas que habitavam a região.

O nome Tauá tem origem indígena e pode significar tanto “Barro Vermelho”¹⁶, como “cidade antiga” ou “aldeia antiga”. É o maior município da região dos Inhamuns e o segundo em extensão territorial do estado do Ceará com uma área total de 4.018, 162 km² e uma população estimada de 58.517 habitantes em 2018, segundo dados do IBGE.¹⁷ Esse imenso território abriga uma enorme diversidade de espécies da fauna e da flora do bioma caatinga e que integram um região que envolve os sertões profundos do país.

Os dados educacionais disponibilizados pelo IBGE em 2017 indicavam que a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos era 97,7%, com 7.540 matrículas no ensino

¹⁵ Nota de orientação de doutorado, setembro de 2019

¹⁶ Disponível em: <http://www.taua.ce.gov.br/historia-do-municipio>. Acesso em: 20/10/2019

¹⁷ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/taua/panorama> . Acesso em: 20/10/2019

fundamental distribuídas em 59 estabelecimentos de ensino. No ensino médio foi registrado, em 2017, um total de 2.664 matrículas, distribuídas em 7 estabelecimentos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram inicialmente da pesquisa 05 estudantes com deficiência auditiva/surdez (José, Rafael, Lúcia, Carmem e Maria do Patrocínio¹⁸) matriculados em escolas de Ensino Fundamental e Médio da sede do município de Tauá e que constituíam, portanto, a população definida no projeto inicial. Esses estudantes foram selecionados com base nas informações do Censo Escolar fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação e das informações do NAPE, referentes aos acompanhamentos que estavam sendo realizados no ano de 2017.

Quadro 1- Perfil dos alunos com deficiência auditiva/surdez participantes da pesquisa

Nome	Idade	Série cursada
José	9	3° EF
Rafael	14	9° EF
Lúcia	15	1° EM
Carmem	14	9° EF
Maria do Patrocínio	31	APAE

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados construídos em 2017.

4.2.1 José

José, 9 anos, possui perda auditiva neurossensorial bilateral de grau severo¹⁹, com diagnóstico na infância. Logo após ser detectada a perda auditiva, a mãe iniciou o acompanhamento do filho com médico otorrino e fonoaudiólogo, tanto na capital do Estado, no Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce da Universidade Federal do Ceará – NUTEP, como em Tauá, no NAPE e em outras instituições existentes no município.

¹⁸ Os nomes dos participantes são fictícios

¹⁹ De acordo com relatório médico do otorrinolaringologista que o atendeu. Este documento encontra-se na coordenação da escola onde ele estava matriculado sendo acessado via coordenação escolar

José utiliza aparelho auditivo e é oralizado. A comunicação é predominantemente oral, mas também faz uso de gestos em algumas situações quando a comunicação fica comprometida.

Em 2017, ele frequentava uma sala do 3º ano de uma escola pública e embora apresentasse algumas dificuldades com a linguagem oral, estava sendo alfabetizado numa sala regular. Senta-se nas primeiras filas e faz leitura labial. Assim como as crianças da sua idade, mostra-se curioso com relação à escola, gosta de brincar, de interagir com os colegas no intervalo e sente dificuldade em algumas disciplinas escolares. Pergunta quando não entende a explicação da professora ou sente dúvida e desconserta o pesquisador quando responde:

Lauro – Você consegue entender o que ela [a professora] está falando?

José – Eu entendo pela voz.

4.2.2 Rafael

Rafael, 14 anos, estava no último ano do ensino fundamental. De uma família com muitas limitações econômicas que comprometia até a alimentação dos filhos, viveu um período com os pais biológicos e por conta da desagregação do lar, foi adotado pela madrinha, que possuía melhores recursos financeiros. Na casa dela, ocupa o lugar de filho recebendo carinho, atenção e sendo cuidado por ela.

Quando era criança, caiu de um caminhão²⁰ e perdeu parte da audição em um dos ouvidos, como seqüela do acidente. Apesar do acontecimento, a capacidade de falar não ficou comprometida e ele se comunica oralmente de maneira clara e expressiva. Estuda na escola regular e não faz uso de aparelho auditivo.

Durante algum tempo, foi acompanhado pelo serviço de Pedagogia e Fonoaudiologia do NAPE e pelas AEE da Sala de Recursos. No período da entrevista não estava mais frequentando esses serviços.

²⁰ Era muito comum a utilização de caminhões pau de arara para o transporte de pessoas no interior do nordeste, tanto entre a zona rural e a sede do município como também com a função de transporte escolar, na maioria vezes, como a única alternativa para que as crianças conseguissem frequentar a escola. Não era incomum que esses caminhões não tivessem cobertura e proteção nas laterais o que favorecia uma série de acidentes, principalmente com as crianças pequenas, que ficavam mais vulneráveis e suscetíveis aos acidentes.

4.2.3 Lúcia

Lúcia, 15 anos, no período da pesquisa cursava o primeiro ano do ensino médio. Possui uma perda auditiva moderada na orelha direita e severa na orelha esquerda²¹, além de déficit de atenção e aprendizado com hiperatividade, como seqüela de um quadro clínico que envolveu parto prematuro e meningite bacteriana²².

Fez acompanhamento e estimulação precoce junto ao Núcleo de Tratamento e Estimulação Precoce – NUTEP – UFC e recebeu atendimento especializado do NAPE e da Sala de Recursos Multifuncionais da escola em que estuda atualmente, apesar de não mencionar que frequenta esse serviço.

Comunica-se oralmente e na sala de aula faz uso de aparelho de amplificação sonora individual (ASSI). Informa que o aparelho foi adquirido via SUS e que o uso dele não alterou sua rotina, uma vez que se comunica oralmente.

Lúcia relata que iniciou a escolarização aos 3 anos de idade frequentando a Educação Infantil e estudou em três escolas, nunca tendo sido reprovada. Verbaliza que gosta da escola, dos professores, tem um bom relacionamento com os colegas. Sente dificuldade em matemática e nem sempre entende quando o professor está explicando. Quando não entende o que está sendo ensinado, geralmente pergunta e, quando ainda assim não compreende o que a professora fala, dissimula que compreendeu e depois pergunta para os colegas. Informou que recebe o auxílio diário de uma professora particular que a ajuda na resolução das tarefas escolares.

4.2.4 Carmem

Carmem²³, 14 anos, cursava a 7ª série em um colégio privado que mantém parceria com a instância municipal de ensino. Nasceu surda, mora com os pais e durante um período foi acompanhada por fonoaudiólogos e, quando criança, chegou a usar aparelho auditivo, aprendendo a verbalizar algumas palavras, mas não chegou a desenvolver a linguagem oral.

Começou a frequentar a escola desde cedo, mas a instituição que frequentava numa cidade do interior do estado, não possibilitou o aprendizado da língua de sinais. Aprendeu

²¹ Dados do exame de Audiometria de Resposta Evocadas de Tronco Cerebral. Documento acessado via coordenação escolar

²² Dados do relatório do médico neurocirurgião, acessado via coordenação escolar.

²³ Essa entrevista foi realizada em agosto de 2018.

Libras com algumas senhoras ligadas à comunidade das testemunhas de Jeová. Comunica-se com a mãe e a irmã em Libras e com o pai e o irmão menor, por meio de gestos e de alguns sinais.

Por conta do trabalho do pai, que é funcionário do governo do Estado, a família muda-se com frequência. Numa dessas mudanças, a família foi transferida para Fortaleza. Na capital do estado, ela começou a estudar no Instituto dos Surdos do Ceará e se tornou fluente em Libras. Depois de um período em Fortaleza, novamente a família foi transferida, agora para Tauá, na região dos Inhamuns.

Ao chegarem à cidade, os pais procuraram a rede pública e matricularam Carmem no 4º ano, com o auxílio de uma intérprete. Ela relata que sentia-se sozinha por ser a única aluna surda da escola e que as pessoas a viam e a tratavam diferente. Nesse período, começou a frequentar o atendimento especializado do NAPE e, após o final do 5º ano, precisou transferir-se de escola. Agora para uma escola particular. Nessa instituição, a aceitação da matrícula foi condicionada à contratação de uma intérprete, por parte da prefeitura, que mantém convênio com a instituição.

Relata que apesar de dominar a Libras sente dificuldade em leitura, escrita e matemática. Fala ainda da dificuldade que é viver essa identidade quando não existe uma comunidade próxima e não tem com quem conversar.

4.2.5 Maria do Patrocínio

Maria do Patrocínio, com 31 anos na época da entrevista, apresenta um quadro de surdez não especificada e não desenvolveu a linguagem oral. Foi adotada quando criança e pouco se sabe sobre a gravidez da mãe e o primeiro ano de vida dela. Uma das professoras que trabalhou²⁴ com ela relata que, provavelmente, ela tenha ficado surda após algumas otites, quando era criança, por volta de 4 a 5 anos e que ela fez acompanhamento médico durante algum tempo, quando a família adotiva residia em São Paulo.

Pouco tempo depois, a família retornou para o Ceará. Posteriormente, chegou a ganhar um aparelho auditivo, mas a família não tinha condições de fazer a manutenção do aparelho e o acompanhamento necessário em Fortaleza, distante quase 400 km da residência da família que, na época, vivia na zona rural do município de Tauá. Comunica-se utilizando um conjunto de sinais caseiros, alguns sons e não chegou a aprender Libras na sala especial para

²⁴ Essas informações, recortadas, fragmentadas e distorcidas sobre Maria do Patrocínio serão aprofundadas e discutidas num capítulo específico.

jovens e adultos surdos, que frequentou depois dos 20 anos. Após o fechamento da sala especial, os surdos foram transferidos para algumas escolas da rede pública e, nessa época, ela começou a frequentar a APAE.

Maria do Patrocínio aprendeu a bordar, fazer crochê, ajuda nas atividades domésticas e também participa das atividades escolares. Frequenta os momentos festivos e participa de atividades sociais fora do ambiente institucional.

Além dos alunos com deficiência auditiva/surdez, participaram, também: a) Jaci - que foi professora itinerante de surdos do município de Tauá e professora da sala especial do CEJA; b) Helena – pedagoga que acompanha os alunos com deficiência auditiva/surdez na rede pública e também trabalhou na APAE; c) Ceres – uma professora que trabalhou no AEE do CEJA e atualmente trabalha na APAE; d) Diana – pedagoga que atua na APAE; e) Joaquim e Santana, pais de Maria do Patrocínio; f) Severina, a mãe de José.

Quadro 2- Perfil dos colaboradores

Nome	Vínculo com os participantes
Severina	Mãe de José
Joaquim	Pai adotivo de Maria do Patrocínio
Santana	Mãe adotiva de Maria do Patrocínio
Helena	Pedagoga que trabalhou na APAE e exerceu a função de intérprete nas entrevistas
Ceres	Foi professora do AEE e hoje é professora da APAE
Jaci	Foi a professora itinerante de surdos do município
Diana	Pedagoga que trabalhava na APAE

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o exame de qualificação, foi recomendado o retorno ao campo investigativo para a reconstituição da ambiência cultural onde os participantes estavam inseridos. Foram escolhidos dois casos prototípicos (José, o mais jovem e Maria do Patrocínio, a mais velha) para o aprofundamento no estudo, investigando as singularidades constitutivas de cada uma dessas duas pessoas e os modos de participação na cultura

4.3 O trabalho investigativo em perspectiva: a costura em ponto atrás

Apresentamos a seguir o trabalho investigativo desenvolvido ao longo do processo e todas as modificações, reestruturações e mudanças de rota que se fizeram necessárias. Inicialmente, tínhamos o objetivo de investigar o processo de escolarização e suas relações com o desenvolvimento cognitivo na população de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados nas escolas da sede do município de Tauá- CE.

Com base nesse objetivo inicial, realizamos um levantamento dos trabalhos na plataforma de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD utilizando os descritores “surdez e alfabetização” e “surdez e escolarização”. Os trabalhos selecionados, naquele momento, foram analisados e constituíram um texto apresentado no momento do exame de qualificação.

Com a reformulação dos objetivos da pesquisa, sentimos a necessidade de realizar um novo estudo documental que contemplasse o processo de constituição social da pessoa com deficiência auditiva. Analisamos alguns trabalhos contemporâneos na perspectiva histórico cultural, evidenciando aspectos relevantes nas discussões atuais. Esse estudo corresponde ao 3º capítulo dessa tese.

Em meados do segundo ano do doutorado, iniciamos os contatos (via e-mail e por telefone) com as instituições públicas do município de Tauá para a realização de um levantamento da população de alunos com deficiência auditiva/surdez matriculados na sede do município e obter as autorizações necessárias para o envio do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP. Naquele ano de 2017, a população de alunos com deficiência auditiva/surdez frequentando as escolas da sede do município correspondia a 5 alunos.

Com a autorização do CEP e com o levantamento realizado fizemos nossa primeira imersão no campo investigativo. Viajamos até o Ceará e visitamos as escolas que haviam sido escolhidas para a realização da pesquisa. Entramos em contato com os pais e responsáveis dos alunos selecionados informando sobre a pesquisa, convidando-os a participarem do estudo. Após os aceites, agendamos as entrevistas que foram realizadas nas escolas onde esses alunos, respectivamente estudavam.

Naquele momento da investigação, contamos com o apoio de alguns professores que atuaram tanto como intérpretes como auxiliares de pesquisa, principalmente nas filmagens. Participaram da entrevista, 4 dos 5 alunos selecionados (2 alunos oralizados; 1 aluna usuária de gestos e sinais caseiros e 1 aluno em processo de oralização). A outra participante (usuária da Libras) já se encontrava de férias e, por esse motivo, não pode participar.

Com as entrevistas em mão, retorno para Campinas, para o processo de transcrição do material. As entrevistas orais demandaram tempo mas foram logo transcritas, no entanto, a entrevista da aluna usuária de gestos e sinais caseiros exigiu um esforço extra para transcrição.

O processo de transcrição foi realizado de maneira lenta e cuidadosa. A gravação foi assistida repetidamente e foram feitas várias tentativas de identificar e separar o que eram sinais em Libras do que eram sinais caseiros, resultando numa glosa de caráter descritivo, depois transformada em narrativa.

Com a glosa realizada e decorrido um período de afastamento de um semestre, retorno ao campo para uma segunda imersão. Nessa ocasião objetivamos realizar a entrevista com a outra aluna usuária de Libras que foi agendada via secretaria Municipal de Educação e que contou com a participação da intérprete do município. Em seguida, fiz a tradução da entrevista para a língua portuguesa escrita e encaminhei para uma profissional da área, formada em Letras e professora de uma escola bilíngue para surdos em Campinas, que fez a revisão do material e as adaptações necessárias. Esse material constava no texto apresentado no exame de qualificação.

Nessa segunda imersão, senti necessidade de conversar com as professoras que atuaram como intérpretes na entrevista da aluna usuária do gestos e sinais caseiros. Entrei em contato com as profissionais e agendamos um momento na APAE, onde a entrevista foi exibida e, em seguida, realizamos uma roda de conversa sobre aquele momento²⁵.

De volta a Campinas, inicio o processo de organização do material empírico e de preparação do texto para o exame de qualificação, que foi apresentado juntamente com algumas proposições e possibilidades de análise. Após o exame, que ocorreu em fevereiro de 2019, fizemos a escolha de dois casos prototípicos (José, o do participante mais jovem, que estava em processo de oralização e Maria do Patrocínio, a participante mais velha e usuária de gestos e sinais caseiro) para aprofundamento no estudo.

Em seguida, organizamos a terceira imersão no campo investigativo para reconstruir a ambiência cultural onde os participantes estavam inseridos e seguimos para o Ceará. Estando em Tauá, procuramos a família de Maria do Patrocínio e realizamos uma entrevista com seus pais. Com essa entrevista transcrita, retornamos para conversar novamente com a família e esclarecer algumas dúvidas e lacunas que surgiram.

Nessa segunda entrevista estava presente somente o pai, que nos respondeu questões relacionadas principalmente ao período de desconfiança da surdez. Como foram

²⁵ A roda de conversa foi filmada e transcrita pelo pesquisador.

surgindo mais dúvidas sobre a possível causa da surdez e eu já havia retornado para Campinas, solicitei o auxílio de uma professora da Universidade Estadual do Ceará, que foi até a residência da família e, dessa vez, entrevistou a mãe de Maria do Patrocínio.

Concomitantemente às entrevistas, solicitei a autorização da Secretaria de Educação para consulta aos arquivos do NAPE referentes à passagem dos dois participantes pelo serviço. Por conta da organização do arquivo, não conseguimos encontrar muitos registros sobre a frequência de Maria do Patrocínio na instituição. Com relação a José, foram encontrados seus prontuários e fichas de triagem, que foram copiadas e ajudaram ao pesquisador compor o quadro de desenvolvimento dele.

Ainda nesse momento de imersão no campo, entramos em contato com alguns profissionais que trabalharam com as pessoas surdas/com deficiência auditiva no município e convidamo-los para participarem da pesquisa. Aceitaram o convite: uma pedagoga que trabalhou no serviço de itinerância e na sala especial do CEJA; uma pedagoga que trabalhou no NAPE e no momento encontrava-se na Sala de Recursos Multifuncionais, a técnica da educação especial do município e uma fonoaudióloga que trabalhou no município na década de 1990.

Essas entrevistas foram transcritas e passaram a compor um banco de dados do pesquisador. Algumas delas foram utilizadas nessa investigação, enquanto outras, em virtude do tempo para análise, foram arquivadas.

No retorno para Campinas, o desafio foi de organizar esse material e dar-lhe a forma de uma narrativa. Foram feitas várias tentativas de interpretação do material empírico que foram se constituindo como versões da tese.

4.4 Instrumentos e técnicas utilizadas

Foram utilizados a análise documental, entrevistas vídeo e áudio gravados e registros no diário de campo. A escolha e utilização dos instrumentos e das formas de registro da pesquisa é um passo importante para a sua interpretação posterior, para a significação daquilo que foi visto, percebido, sentido. Desse modo, utilizamos, nesta tese, duas formas principais de registros:

Registros escritos – no diário de campo do pesquisador estão contidas informações, anotações das observações e conversas informais realizadas ao longo de todo o percurso investigativo. Constam ainda anotações sobre o processo de negociação das entrevistas, das informações que eram necessárias para a tese e que foram ou não fornecidas, das autorizações – concedidas ou negadas, das intermediações, daquilo que era possível ter

acesso, naquele momento, das muitas palavras não-ditas, porém conhecidas, acessadas por outras instâncias, da rede de relações que um trabalho dessa natureza requer para sua execução.

Destaco também a importância dos registros nos cadernos das disciplinas, das orientações de tese e das reuniões do grupo de pesquisas, muitas delas com o caráter de anotações para si e com função mnemônica.

O processo de escrita envolveu muitos momentos. Praticamente toda a tese foi escrita manualmente, depois digitada, impressa e trabalhada como rascunho no verso. Os rascunhos, por sua vez, ocuparam o lugar de reflexão, de elaboração e reconstrução das ideias e argumentos.

Registros em áudio e vídeo gravação – destacam-se, além das entrevistas vídeo e áudio gravadas, os registros das conversas que ocorreram antes e depois das entrevistas, das perguntas, dúvidas e questionamentos feitos à intérprete, aos professores que estavam me auxiliando como também dele direcionadas a mim. Por meio desses registros em áudio é possível complementar muitas das informações necessárias para compreensão da investigação.

Além das gravações das entrevistas, merece destaque as gravações das orientações de tese e das leituras do texto, em voz alta. Após a orientação as falas eram escutadas, transcritas e serviram como importante instrumento de reflexão, que possibilitou um salto qualitativo na escrita do trabalho.

Assim, ler em voz alta o texto produzido, gravar a própria voz e ouvi-la depois, funcionou como mecanismo de autorregulação e de tomada de consciência da escrita. Possibilitou a ampliação do olhar sobre os participantes e, principalmente, o reconhecimento da necessidade de retornar ao campo investigativo.

Foi ouvindo a minha própria voz e relendo as inúmeras anotações, que pude me flagrar na posição de outsider nos meus vários retornos ao campo investigativo e o quanto foi importante compreender o jogo de forças, as relações de poder e todos os mecanismos simbólicos que atuaram durante o processo de construção dos dados.

Concordamos com Dainez (2014) quando ela enfatiza a tensão que é a construção dos dados da pesquisa qualitativa, da relação difícil e tensa que é fazer determinadas escolhas teórico metodológicas, da seleção do que vai ser visibilizado, realçado, privilegiado, daquilo que vai ser mostrado e capturado ao longo do processo investigativo.

4.5 Processo de transcrição do material empírico

Parte das entrevistas foram realizadas oralmente e seguiram as orientações para transcrição das entrevistas orais. No entanto, dois casos específicos – Carmem, usuária da Libras e Maria do Patrocínio, usuária de gestos e sinais caseiros – foram transcritas de outro modo, descritos a seguir.

A entrevista com Carmem foi realizada em Libras e contou com o auxílio da intérprete que a acompanha na sala de aula. Após esse momento, fiz a transcrição em glosa e, em seguida, uma tradução para a língua portuguesa que foi revisada por uma professora bilíngue para surdos. Os dados dessa entrevista não foram selecionados para o aprofundamento no caso.

No caso de Maria do Patrocínio, que não se encaixava nem nos padrões das entrevistas orais e nem nos padrões das entrevistas em Libras, o processo de transcrição foi muito delicado e demorado, foi necessário identificar e separar o que eram sinais caseiros dos sinais em Libras, das pantomimas e das dramatizações.

Tendo em vista essas dificuldades, procedemos da seguinte maneira: num primeiro momento, assisti às gravações das duas câmeras, tentando reconhecer e identificar os sinais e os conteúdos dos diálogos. Depois, realizei uma transcrição em glosa de toda a entrevista, descrevendo o máximo possível o que tinha acontecido²⁶. Em seguida, essa glosa foi transformada numa narrativa e analisada. Esse processo de transcrição durou aproximadamente seis meses, até que eu começasse a identificar os sinais e compreendesse a dinâmica interativa que tinha ocorrido na entrevista.

4.6 Análise do material empírico

A organização e análise do material empírico constituiu-se uma tarefa árdua e demorada. Envolveu várias tentativas de transformar os recortes, as falas, as entrevistas em uma narrativa compreensível e fidedigna.

No caso de José, a construção e análise foi mais tranquila e sem tantos percalços. Transcrevemos a entrevista de Severina e organizamos na forma de narrativa: ela conta toda a história sobre como vivenciou os vários momentos da infância de José, desde a desconfiança da perda auditiva até o diagnóstico. Tivemos ainda acesso às documentações tanto do NAPE, como o laudo médico do otorrino que o atendeu em Fortaleza.

²⁶ Apresentado no momento da qualificação do doutorado

Para a construção dessa narrativa especificamente, inspirei-me em dois trabalhos (KELMAN, SILVA, AMORIM et all, 2011; NASCIMENTO e LIMA, 2015) que abordam como esses momentos foram vividos pela família desde a suspeita de surdez, passando pelo diagnóstico, a vivência do luto e as reorganizações ocorridas no âmbito familiar para atender às necessidades da criança. Tais estudos enfatizam, principalmente, a narrativa materna de vivência desse período e do enfrentamento da condição do filho.

No caso de Maria do Patrocínio, o trabalho de análise do material requereu mais tempo e cuidado. Tivemos dois desafios: primeiro, era organizar uma narrativa sobre ela, envolvendo as múltiplas vozes, dos familiares e dos profissionais que convivem com ela em várias instância da vida. O segundo desafio era ouvir e interpretar a narrativa dela, contado sobre suas experiências e seu modo de estar no mundo.

Para o primeiro desafio de tentar construir um texto, uma narrativa, em que, o que se tinha disponível eram informações recortadas, enviesadas, lacunares e muitos silêncios, fizemos várias tentativas e tivemos algumas dificuldades. Construíamos um texto, analisávamos, discutíamos nas orientações, modificávamos a partir de novas leituras e, em seguida, refazíamos o texto. Esse movimento produziu várias versões da tese, que passaram a servir como rascunho e demonstraram o processo pelo qual passou o pesquisador.

A leitura desses e de outros trabalhos serviram como inspiração, em parte, para pensar como a narrativa sobre Maria do Patrocínio seria organizada e apresentada. Quais elementos e vozes apareceriam, quais detalhes seriam ressaltados e quais recortes não caberiam, pois não se tinha condições de analisá-los e aprofundá-los.

O segundo desafio era de identificar, num primeiro momento, alguma narrativa dela e, depois encontrar modos de apresenta-la e, principalmente, de como interpretar essa narrativa que foi enunciada utilizando gestos e sinais caseiros e que envolve, justamente, as possibilidades de interpretação e significação. Nesse momento nos inspiramos em alguns trabalhos (LODI, 2017; LACERDA, 2000) que apresentavam análises de interações em língua de sinais e demonstravam como ocorreu o processo de interpretação desse material.

Para a construção da narrativa de Maria do Patrocínio, consultamos também alguns trabalhos (DALCIN, 2006; SILVA, SILVA, SILVA, 2014; RIBEIRO E SILVA, 2017; MONTEIRO, SILVA E RATNER, 2017; VASCONCELOS, 2018) que abordam diferentes aspectos de narrativas de pessoas surdas: antes e após a aquisição da língua de sinais; no contato com a comunidade surda; na passagem pela escola; sobre as estratégias utilizadas pelos professores, etc. O trabalho de Adriano (2017), especificamente, ajudou-me a compreender como a autora analisou as falas de jovens surdos usuários do que ela denominou de uma “língua

de sinais caseiros”. Estes participantes residem no interior do estado do Ceará e se utilizam dessa língua para comunicação com a família.

Uma primeira versão, ainda bem inicial, foi apresentada no momento de pré-defesa, em setembro de 2019. Após a apresentação e com as contribuições das arguições, foram construídas mais três versões, procurando incorporar as leituras e reflexões que foram surgindo, sempre mirando os objetivos da investigação e de como as leituras dos trabalhos na perspectiva histórico cultural poderiam ajudar-me a compreender tanto a construção do trabalho em si, mas, principalmente, o processo de constituição social da pessoa com deficiência auditiva/surdez.

A seleção do que vai ser analisado e como vai ser analisado é um dos aspectos teórico-metodológicos mais importantes na Abordagem Histórico Cultural. Vigotski ressaltou ao longo de sua obra a importância do estudo do desenvolvimento humano em processo e não somente o produto, compreendendo as mudanças, as transformações, os aspectos históricos dos fenômenos, na sua gênese e constituição, atentando-se também para os aspectos microgenéticos, para as pistas e os indícios que podem indicar que processos singulares poderiam estar ocorrendo na relação da pessoa com meio.

Desse modo, procuramos levar em consideração para análise alguns trechos da entrevista com Maria do Patrocínio que se mostraram bem singulares e carregados de sentido, por representarem os elementos de transformação, principalmente do meu olhar sobre ela, pessoa surda em desenvolvimento.

Foram selecionados três trechos para análise: o primeiro deles, envolve a forma em que nos apresentamos um ao outro, o modo de dizermos quem somos e as minhas expectativas com relação ao modo como ela deveria se apresentar. O segundo trecho, representa um momento de confusão especular e os impactos dessa cena sobre mim na forma de interpretá-la e de tentar compreendê-la, em movimento. O terceiro trecho, somente foi possível depois de um período de afastamento do material empírico e já demonstra as transformações do processo. É uma cena em que consigo visualizar algumas pistas de um possível discurso de Maria do Patrocínio que enuncia, através de gestos e sinais caseiros, uma situação vivenciada coletivamente.

4.7 Reflexões sobre os problemas, as dificuldades e os ensinamento da inserção no campo investigativo

A realização das entrevistas compôs um capítulo à parte dessa investigação, no sentido formativo para o pesquisador. Sua importância maior se revelou na possibilidade de observar as hipóteses e questões elaboradas e planejadas inicialmente como orientadoras do

trabalho, bem como o método que estava sendo utilizado, percebendo, com base numa leitura dos materiais empíricos, que a condução do processo de construção dos dados pode ser alterada, ou modificada, dependendo da formação teórico-prática do investigador e da forma como ele conduz tal processo.

A reflexão sobre o momento das entrevistas sinalizou a necessidade de retornar ao campo investigativo para reconstruir a ambiência cultural onde os participantes estavam inseridos, para escutar os sons, os gestos, os olhares, as/nas múltiplas formas de dizer e enunciar em uma outra língua.

A experiência das entrevistas possibilitou-me refletir de maneira mais aprofundada sobre este lugar, naturalizado e naturalizante, cristalizado e hegemônico do ouvinte, do nativo de uma sociedade oralcêntrica, que escuta e fala com determinados órgãos sensoriais. Desse modo, ver e ouvir constituem-se como dois polos dialéticos de um mesmo processo de compreender a pessoa afetada pela condição da limitação orgânica. De abrir os olhos e os ouvidos para além do que está aparente na realidade. Ouvir também com os olhos torna-se uma possibilidade cultural de estar no mundo e compartilhar significados com quem escuta com os ouvidos.

Ainda sobre o processo de elaboração e condução das pesquisas, de maneira mais geral, e das entrevistas, de maneira mais específica, Bourdieu (2003), referindo-se ao trabalho que realizava com seus colaboradores, indica pistas para entender como a entrevista pode ser um momento importante para reduzir ou minimizar os efeitos da violência simbólica exercida nas relações de pesquisa.

O autor supracitado relata que, após realizar as entrevistas de suas pesquisas, costumava se reunir com seus colaboradores no Collège de France para discutir os problemas, as dificuldades e os ensinamentos deste momento específico. Para Bourdieu (2003), o método aparece na confrontação e na reflexão das experiências dos participantes, que indicam as providências a serem tomadas com relação à pesquisa.

Desse modo, num movimento reflexivo e de autoconfrontação entre teoria e empiria, também realizamos o exercício de pensar a nossa prática como pesquisador, refletindo sobre os problemas, as dificuldades e os ensinamentos aprendidos no processo de pesquisa.

O principal **problema** enfrentado foi a realização, transcrição e interpretação da entrevista com Maria do Patrocínio. Foi uma entrevista muito difícil de ser realizada, uma vez que não existia uma língua comum compartilhada entre nós. Além de entrevistá-la com o auxílio de uma ex-professora dela, que atuou como intérprete, tive o desafio de transcrever a entrevista e transformá-la numa narrativa.

As dificuldades se inscrevem em vários âmbitos: 1 – os entraves institucionais para o fornecimento de algumas informações sobre a organização e funcionamento dos sistemas de ensino; 2 – as dificuldades com a negociação das entrevistas em algumas das instituições; 3 – o pensar e o operar com outro referencial teórico-metodológico.

Os ensinamentos dessa experiência me conduziram para uma reflexão mais profunda sobre o ato de pesquisar, revendo a forma de inserção no campo da pesquisa, as relações com aquilo que é transformado num problema de investigação, com as questões e perguntas que movem a busca de resposta e de como os instrumentos e as técnicas utilizados possibilitam o re-direcionar do processo de investigação. Além disso, faz-se necessário refletir sobre como a experiência de pesquisar nos afeta e, ao mesmo tempo, pode e deve ser considerada no processo de investigação e incorporada no modo de fazer ciência e de produzir conhecimento, arte e cultura.

5 JOSÉ: MODOS DE CONSTITUIÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa

Nesse capítulo apresentamos a narrativa com a história de vida de José, contada pela voz de sua mãe, Severina, que nos relata o drama da vida humana e o modo como ele vem se constituindo pessoa, afetada por uma deficiência auditiva, mas que, em virtudes das condições oferecidas pelo ambiente, pode alterar radicalmente seu percurso de desenvolvimento.

5.1 Fragmentos da memória 1: primeiro contato

José, 9 anos,²⁷ chegou para avaliação com a equipe do NAPE com a indicação de perda auditiva. Na época, ele deveria estar com aproximadamente 3 anos de idade e frequentava a creche do Clube das Acácias, instituição pertencente à Maçonaria, mas que funciona em parceria com a Prefeitura Municipal de Tauá, para o atendimento da população local.

Na época, primeiro semestre de 2011, fazíamos parte da equipe multidisciplinar da instituição e estávamos presente na triagem. Recordo-me de ter sido um dia à tarde, provavelmente, numa segunda ou sexta-feira (naquele ano trabalhei somente no período vespertino e as triagens aconteciam nos dias referidos anteriormente). José chegou ao NAPE e foi acolhido pela assistente social que o encaminhou para a sala da pedagogia, enquanto sua mãe participava da anamnese, na sala do serviço social.

Estavam presentes na triagem eu, uma outra pedagoga que trabalhava na sala de informática, uma terapeuta ocupacional, uma fonoaudióloga e uma psicóloga. A avaliação pedagógica enfocava o reconhecimento de algumas funções da linguagem e a investigação sobre o processo de escolarização da criança, na tentativa de investigar se a queixa do encaminhamento era decorrente de alguma deficiência/NEE ou se, possivelmente, do não

²⁷ Hoje o diagnóstico de José é perda auditiva neurosensorial bilateral de grau severo de acordo com relatório médico do otorrinolaringologista que o acompanha. Este documento encontra-se na coordenação da escola onde ele estava matriculado e foi acessado pelo pesquisador via coordenação escolar

domínio da criança dos processos escolares. Para tal investigação, seguíamos um protocolo adaptado e que havia sido fornecido pela Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará, uma das parceiras responsável pela instituição.

José, muito pequenininho, entrou na sala e sentou-se numa das cadeiras da mesinha infantil, que ficava localizada no lado esquerdo da sala, ao lado do quadro verde e dos armários com os jogos e atividades que utilizávamos nos atendimentos. Muito tímido, apenas nos olhava. Um olhar desconfiado quando um grupo de pessoas “estranhas” apontavam e gesticulavam pedindo para que fizesse coisas (montar jogos de encaixe, apontar imagens, desenhar, etc). José respondia, do seu modo, apontando algumas coisas e fazendo o que estava compreendendo naquela situação específica.

Após cada profissional realizar sua avaliação específica, ficamos conversando entre nós, até que a assistente social voltasse, juntamente com a anamnese e pudéssemos decidir quais os encaminhamentos a serem tomados. Com a chegada da anamnese, a discussão que ocupou o grupo, não era se a criança tinha ou não perda auditiva, mas qual o procedimento a ser seguido na condução do caso.

Lembro-me que o embate entre a fonoaudióloga e nós, pedagogos, era no sentido de: ensinamos Libras, devemos introduzir Libras como língua para a criança, tendo em vista os indícios que percebemos de que a perda auditiva de José poderia ser de grau severo ou profundo ou se deveríamos investir os esforços da equipe na tentativa de oralização, embora soubesse que talvez os resultados não fossem atender às expectativas da família.

A fonoaudióloga era bem enfática na defesa de que se devia oralizar a criança. Tendo em vista o embate que se gerou com relação a essa decisão e o tempo para o atendimento das outras crianças que já estavam à espera da triagem, a decisão dos procedimentos a serem adotados foi postergada. Naquele momento era preciso preencher o protocolo de aceite da criança no serviço e recebermos a mãe para um breve diálogo. Quando ela regressou à sala, juntamente com a assistente social, a fonoaudióloga a informou sobre a hipótese diagnóstica de perda auditiva e das possibilidades do trabalho, tanto de oralização, como de Libras.

Após esse momento, sempre muito difícil de comunicar aos pais uma hipótese de deficiência do filho, a assistente social orientou os procedimentos a serem seguidos. Informou que seriam agendados os atendimentos e que chegariam até a escola, as “cartinhas”²⁸ e, depois, até ela. Foi orientado também sobre a importância da frequência aos atendimentos para que a criança pudesse se desenvolver e para que não fosse desligado do serviço.

²⁸ Como eram chamados os informativos com os horário dos atendimentos

Acompanhei José no NAPE durante o ano de 2011, quando precisei me afastar para a pós-graduação, reencontrando-o somente em fins de 2017, quando da realização da entrevista que originou essa narrativa. Daquele momento da triagem até a sua inserção numa sala regular de alfabetização, são visíveis as conquistas na aquisição da linguagem. De uma criança que só olhava e apontava, para uma criança que está falando, mesmo com algumas dificuldades e troca fonêmicas, um longo caminho foi percorrido na história pessoal de José, no acesso ao mundo da cultura e ao que ele possibilita, em termos de desenvolvimento humano.

5.2 Fragmentos da memória 2 – o reencontro

Em dezembro de 2017, já de posse do mapeamento da população com deficiência auditiva/surdez no município de Tauá, retorno ao Ceará para realizar algumas entrevistas e conversar com os familiares e professores.

O primeiro contato foi feito institucionalmente. Procurei o núcleo gestor da escola, informei das intenções da pesquisa e solicitei o auxílio para a intermediação das entrevistas. No caso de Severina, já nos conhecíamos dos atendimentos no NAPE, porém eu não tinha mais o seu contato. Como diariamente ela ia deixar e ia buscar José na escola, a diretora prontificou-se de conversar com ela e agendar um horário para a entrevista.

Dois dias depois desse contato e, logo após deixar José na sala de aula, a diretora a conduziu até a sala dos professores onde estávamos organizando o espaço para a gravação. Severina estava contente e expressava os êxitos que José vinha obtendo com relação à oralização. Numa conversa informal, foi mencionando um pouco de sua trajetória, de suas memórias e de como tem sido o processo de aprendizagem e desenvolvimento do filho. Narrou alguns momentos de desconfiança com relação ao não falar do filho, das hipóteses com relação a deficiência auditiva, da peregrinação entre fonoaudiólogas até o diagnóstico, e de como tem sido o enfrentamento da condição de filho e o desejo de vê-lo formado.

É sobre essa História que iremos narrar. De uma Severina e de um José, iguais e ao mesmo tempo tão singulares a de tantos outros Josés e Severinas que vivem por esses sertões adentro, Brasil a fora. Iguais na mesma sina, no mesmo destino, nas mesmas dificuldades para o acesso aos bens e serviços construídos pela humanidade. Singulares nos modos de posicionar-se diante da vida, no enfrentamento da condição orgânica, nas crenças no potencial do outro e apesar de todas as hesitações, com todos os medos e dificuldades ... vão em frente.

5.3 A infância

Na maternidade onde José nasceu não era realizado o teste da orelhinha²⁹ e por esse motivo sua perda auditiva não foi identificada precocemente. Até os 3 anos ele não falava, comunicava-se com os familiares e a mãe, principalmente, com sons, gritos, gestos caseiros e que não despertou em Severina nenhuma desconfiança de que estes sinais poderiam ser indicativos de uma perda auditiva uma vez que circulava na tradição oral da região uma crença de que seria normal a criança não falar até os 3 anos de idade. Apegada a essa crença e na expectativa de que José falasse como as outras crianças, ela foi deixando o tempo passar na espera dos 3 anos.

(...) assim... como as pessoas mais antigas falavam...que com 3 anos começavam a falar e eu fui deixando ... não fui atrás... só que quando passou dos 3 anos eu fiquei preocupada que ele não falava (Severina)

Decorrido esse período de espera e a constatação de que José ainda não falava, Severina começou a desconfiar de que algo incomum poderia estar acontecendo com seu filho. Desconfiava, mas não queria acreditar na hipótese/possibilidade de que o filho pudesse ser surdo, conforme sugeriu uma comadre próxima. Argumentava que, como não havia nenhum membro surdo em sua família nem na família do marido, essa talvez não fosse uma hipótese verdadeira.

(...) minha comadre ... que hoje ela é ... ela sempre falava que ele era surdo... só que eu... eu nunca quis ver ... mais aí...com o tempo eu meti a cara e fui mesmo... porque se fosse depender... porque tem muitas pessoas hoje em dia que se tiver bem... tá tudo ok... não liga por outro... e realmente essa pessoa foi quem me ajudou em tudo... sou muito grata a ela (Severina)

A desconfiança da perda auditiva de José, fez Severina procurar uma fonoaudióloga no serviço público. Lá foi realizado o teste da orelhinha que constatou a ausência de audição. O teste foi refeito e confirmou que a audição estava ausente. No entanto, a fonoaudióloga da instituição solicitava que ela fizesse uma BERA³⁰, para realmente confirmar o diagnóstico.

²⁹ O teste da orelhinha também conhecido como Triagem Auditiva Neonatal (TAN), “tem por finalidade a identificação o mais precocemente possível da deficiência auditiva em neonatos e lactentes. Consiste no teste e reteste, com medidas fisiológicas e eletrofisiológicas de audição, com o objetivo de encaminhá-los para o diagnóstico dessa deficiência, e intervenção adequada à criança e sua família” (BRASIL, 2012, p. 8)

³⁰ “O exame BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry, em inglês) tem o objetivo de examinar a integridade das vias auditivas, desde a orelha interna até o córtex cerebral. Com base neste exame, é possível determinar se existe ou não perda auditiva – e caso haja, se ela está relacionada com lesões na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico”. Disponível em: <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/bera-exame-auditivo> . Acesso em: 20/10/2019.

Como Severina relata, naquele momento, não possuía recursos financeiros para fazer o exame e procurou, então, o auxílio de outra fonoaudióloga. A profissional a encaminhou, por meio de uma colega, para os serviços do NUTEP, instituição pertencente à Universidade Federal do Ceará e localizado na capital do Estado.

Primeiramente a gente faz um... porque quando ele nasceu... não tinha o processo de fazer o teste da orelhinha... quando eu fiz com a doutora Ariele... que hoje ela é também fono na policlínica... deu ausente... aí depois eu fiz com a doutora Rafaela... deu também ausente... então eu fiquei... então teve o exame que constou que ele tinha algum problema de surdez.

(...) bom...eu fui para uma fono... e essa fono... só me orientava fazer um BERA... só que o BERA nessa época eu não tinha condições... então eu procurei uma fono... que foi um anjo que Deus colocou na minha vida... que é... foi a doutora Rafaela...que ela me enviou pro NUTEP... através de uma colega dela... e daí em diante... foi encaminhado o BERA... encaminhado todos os exames e constatou... e lá deram o aparelho dele... e hoje eu estou aí (Severina)

Chegando ao NUTEP, foram realizados os exames que confirmaram a perda auditiva e ele iniciou o acompanhamento clínico, em preparação para o uso do aparelho. Esse período de confirmação do diagnóstico foi vivenciado pela família como um período de muita angústia e sofrimento, de não aceitação da perda auditiva e a explicitação de que o filho fosse oralizado e pudesse falar.

Lauro – Como foi que a senhora recebeu essa notícia?

Severina (...) ah... **muito ruim... que eu não esperava...** porque na minha família não tem...na do meu esposo também não tem... mas aí eu como eu fui para o hospital que ele é acompanhado... porque ele é acompanhado pelo NUTEP em Fortaleza... **eu vi outras crianças mais... assim... mais difícil de lutar do que o meu ... se... então... eu vou em frente...** eu estou bem realizada

Lauro – Como a senhora está se sentindo hoje?

Severina – Eu sinto... **eu me sinto realizada porque o que eu pude fazer por ele eu fiz...** eu sofri muito... eu corri muito atrás ... **mais hoje eu estou vendo resultado...**

Severina- Aproximadamente... assim ... uns 4 anos já... porque tem o processo, né? aí... tá aí hoje em dia... **também me orientaram a trabalhar Libras ... só que eu não quis... fui insistente ... porque eu acreditava (...)**

Lauro – O que a senhora acha da Libras?

Severina – Então... eu acho um trabalho bom ... acho um trabalho bem feito... **mas só que eu acho que ele tinha a possibilidade de falar e eu corri atrás.**

Os sentimentos com relação à perda auditiva, começavam a se modificar desde as suspeitas, passando pelo diagnóstico, até quando Severina consegue identificar os avanços de José. Quando começa a escutá-lo e sentir que seus esforços começavam a dar resultados, hoje sente-se realizada com o que vê e escuta.

Na narrativa de Severina evidencia-se, também, a negação da surdez diante da angústia e da dor do diagnóstico, o não acreditar que o filho pudesse ter uma deficiência auditiva ou até mesmo ser surdo, as racionalizações e tentativas de justificação do fato concreto. Mas, também, evidencia-se o movimento de ressignificação da condição da orgânica, não apenas

quando a criança vai demonstrando progressos na fala, mas em relação às outras crianças surdas que Severina observou no NUTEP, na forma como via as crianças surdas interagindo no/com o mundo.

As relações de Severina no meio em que está inserida vão explicitando as formas e os modos de enfrentamento dos imponderáveis e das muitas condições que poderiam (im)possibilitá-la de investir no acompanhamento e nos cuidados com o filho e apesar de todas as dificuldades, com todas as hesitações, os muitos (se... então...), com todo o sofrimento que envolve um diagnóstico e o tratamento numa lugar distante de casa, da família, ela vai em frente.

Um dos aspectos que exerceu muita influência na constituição de José, foi a forma como Severina foi recortando o mundo e o apresentando para ele por meio das palavras, ditas com ele e, principalmente para ele, enunciando o desejo de que ele também falasse, dissesse alguma coisa. Ao contrário de Itard, para quem nenhum som, nenhuma palavra pronunciada por Victor parecia ser intencional, ter sentido e as poucas palavras pronunciadas pelo garoto não eram significadas como sendo uma tentativa de comunicar algo por meio da linguagem. As palavras de Victor não eram provas suficientes de que ele habitava o mundo da linguagem e era por ela habitado (LAJONQUIÈRE, 2017)

Para Severina, no entanto, todos os gestos e sons, até mesmo os gritos de José possuíam um sentido. Eram significados por ela como tentativas de comunicação e não tomados como possíveis indícios de uma perda auditiva. O desejo de ver o filho oralizado conduziu Severina a investir o que tinha e o que podia na busca por ajuda, numa jornada de lutas, enfrentamentos e muito sofrimento. Mas também a expressão do sentimento de vitória e certeza, de que fez tudo o que estava a seu alcance para o desenvolvimento de José.

Severina, por desconhecimento ou falta de experiência, não significava o atraso na aquisição da linguagem, o não controle da voz, o fato de quando José querer alguma coisa conduzi-la pela mão até o objeto, as emissões sonoras sem sentido e os comportamentos agressivos como indícios de perda auditiva.

Para ela, embora José não atendesse às expectativas com relação ao desenvolvimento da fala, ela não emudeceu diante dele. Continuou falando para ele e com ele e não sobre ele, com fez Itard com relação a Victor. O seu desejo pela oralização de José, a expectativa de ver o filho pronunciando palavras a conduziu numa peregrinação por entre serviços públicos, tanto no município de Tauá como na capital Fortaleza, enfrentando toda a sorte de situações, dificuldades financeiras, a distância, o desconhecimento.

A busca de Severina por ajuda, suas súplicas e pedidos foram escutados e atendidos. José foi diagnosticado, recebe acompanhamento, usa o aparelho auditivo e, gradativamente, começa a enunciar algumas palavras.

L- Como era antes...com é que ele se comunicava com a senhora antes de usar o aparelho? Ele apontava? Fazia gestos?

S- Ele apontava... ele pedia as coisas e eu não sabia o que era... eu tinha que levar ele pra me dizer o que era porque eu não sabia o que era... porque ele só gritava mesmo... só gritava mesmo

L- E hoje... como é que ele se comunica?

S- Ele fala... ele pede o que ele quer... ele é meio agoniado ainda, mas a médica disse que é por conta de que ele tem essa perda auditiva e quem tem perda auditiva é agoniado

O fato de Severina não ter parado de falar para José, de nomear as coisas, interpretar seus gestos (não como gestos de uma criança que não conseguia dizer por meio da fala, mas como uma criança que ainda não podia falar, que ainda precisaria de mais tempo – no caso até os 3 anos), recortando o mundo e significando-o de uma determinada forma, nos leva a refletir sobre a importâncias dos cuidados da maternagem, a qualidade das relações no desenvolvimento humano. Desse papel que o outro vai constituindo na relação com o que eu. Um outro que alimenta, nutre, cuida, embala e que principalmente, insere no mundo da linguagem e do simbólico. Que significa a criança para si e para o mundo dando uma existência simbólica por meio da linguagem e o insere no núcleo familiar. Podemos hipotetizar que o fato de não haver outros membros com perda auditiva/surdez na família não gerou a exclusão de José, uma vez que ele foi reconhecido em sua singularidade e respeitado no seu modo de existir.

5.4 Indagações sobre o caso

Para compreendermos o processo de constituição social de José e os seus modos de participação na cultura, faz-se necessário apresentar alguns elementos, pistas e indícios que podem nos dizer de como esse processo foi e vem acontecendo. Entender como as condições oferecidas pela família, pela comunidade e, as próprias condições da criança em interação com os elementos da cultura, possibilitaram a configuração das singularidades e os modos distintos de participação nas práticas sociais.

No contexto em que Severina e José estão inseridos é importante destacar os serviços oferecidos no setor público, no âmbito da saúde e da educação, principalmente os serviços de atendimento educacional especializado.

José começou a frequentar a pré-escola numa creche que dispõe de uma boa estrutura física, com sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca e com salas que não são superlotadas. A instituição ainda era beneficiada com estagiários do PIBID e assim que sua condição orgânica foi diagnosticada, ele passou a ser acompanhado tanto em sala de aula, por uma estagiária do referido programa, como fora dela, por uma professora especialista pertencente ao quadro da própria escola.

Lauro – E lá, como é que eles trabalhavam com ele?

Severina – Lá **ele tinha uma acompanhante com ele na sala... pelo PIBID... tinha... e tinha a tia Ana Lúcia também que era a companheira dele da semana mas fora de sala de aula...** porque como a perda dele é severa... ele pode perder total a qualquer hora... aí ela tinha que trabalhar mais com ele... e tinha a professora do Pibid que ficava com ele na sala... e **a professora falava de frente pra ele para aprender...** ele era... sempre foi bem desenvolvido na escola.

José, ao ser encaminhando para o NAPE com a indicação de perda auditiva, foi avaliado e passou a receber acompanhamento pedagógico e fonoaudiológico concomitante ao acompanhamento que recebia das duas profissionais na escola regular e com o encaminhamento para acompanhamento no NUTEP, onde pode realizar uma bateria de exames e ser preparado para receber aparelho auditivo e o treinamento da fala.

No caso de José, o que parece ter feito toda a diferença, foi a rede de relações e serviços a que ele teve acesso ainda na infância, sem desconsiderar ou minimizar o papel que Severina desempenhou na busca por ajuda. Ter tido acesso a todos os equipamentos, serviços e recursos descritos aqui, possibilitaram que essa família pobre, do sertão nordestino, tivesse condições de enfiamento da condição orgânica.

Faz-se necessário, também, considerar o tempo histórico em que José vive, os avanços nas políticas públicas e inclusivas, no Brasil e no Ceará, nas duas últimas décadas, (LDB nº 9.394/96; Política Estadual de Educação Especial do Ceará (1997); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Lei 10.436/2002, dentre outras) e que constituem as condições concretas existentes, socialmente configuradas. Todos esses fatores tiveram um papel importante na constituição dos modos como Severina significou o filho e a perda auditiva com a qual ambos tiveram que aprender a lidar.

6 MARIA DO PATROCÍNIO: MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA CULTURA E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL PELO OLHAR DO OUTRO

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam.

Guimarães Rosa

Quando, em 2017, conheci Maria do Patrocínio, jamais imaginaria que tentar contar sua história de vida seria um dos maiores desafios da minha trajetória acadêmica. Não imaginava o quanto o contato com aquela moça, que eu só ouvira falar de nome, tantas vezes, nos atendimentos do NAPE e por alguns colegas da APAE, me afetaria e me colocaria num movimento de compreensão do drama da constituição social da pessoa na adversidade de condições, diante dos imponderáveis que alteram parte das rotas, ou mesmo todo o percurso de desenvolvimento em algum momento do ciclo de vida.

6.1 O primeiro contato com a família

Em junho de 2019, retorno ao Ceará para reconstituir a ambiência cultural onde vivem os participantes. Seguindo as orientações da coordenadora da APAE, procurei a casa dos pais de Maria do Patrocínio, que fica localizado num dos maiores bairros da cidade e possui uma boa infraestrutura.

Numa casa de alvenaria, ampla, residem Maria do Patrocínio, Joaquim e Santana, seus pais adotivos, e João, seu irmão mais velho. No dia da primeira visita chamei por Joaquim, mas veio João. Ficamos conversando informalmente, enquanto eu dizia-lhe da minha motivação de estar lá. Em seguida vieram Santana e Joaquim. Falei do objetivo da visita e quando propus agendar um momento para entrevistá-los, eles, gentilmente informaram da não necessidade de tais formalidades. Sentaram-se na varanda da casa e começamos a conversar um pouco sobre a história de vida dela. O irmão mais velho conversou um pouco sobre a relação com a irmã, mas pediu para que a conversa não fosse gravada.

Maria do Patrocínio, que estava dentro de residência, ao perceber que todos haviam saído para a varanda, veio juntar-se aos demais. Num primeiro momento, perguntou ao pai com uso de gestos, e que possivelmente pode ser interpretado como: O que ele está fazendo aqui? Ele lhe respondeu oralmente, dizendo que eu tinha feito uma outra entrevista com ela e usou como referência o local do acontecimento:

Joaquim -Você lembra dele? Lá da APAE

Ela fez um gesto afirmativo com a cabeça e sentou-se entre seu pai e eu, e ficou nos observando. Estávamos sentados em semicírculo, enquanto João permaneceu em pé todo o tempo da entrevista, só observando e sem interferir nas interações que aconteciam.

Santana inicia o diálogo, narra algumas passagens da vida atual e em um certo momento Joaquim toma a palavra e assume o protagonismo da entrevista. Os turnos de fala se alternam entre ele e eu. Santana, que fala sempre com uma voz muito baixa, quase inaudível, começa a ocupar um lugar de coadjuvante na entrevista, limitando-se agora a complementar e contestar algumas passagens, datas e informações que o marido não recorda direito.

Concluimos o momento, acordando o retorno num dia posterior para mostrar a entrevista realizada com Maria do Patrocínio um ano e meio antes. Queria ver com ela o vídeo, conversar com ela sobre o que possivelmente significava/significou daquele momento como havia feito com as professoras.

No dia combinado, fomos até a casa da família levando o computador com a entrevista que foi apresentada para ela e para seu pai. Ambos assistiram o vídeo e algumas vezes foi dado pausa, para que ela reconhecesse o momento. Maria do Patrocínio se via no vídeo e repetia alguns gestos e sinais que ia lembrando. Aproveitei o momento e levei mais questões, dúvidas e indagações sobre a entrevista anterior que já havia transcrito. Joaquim complementou algumas informações sobre a infância e o período de desconfiança e descoberta da surdez. Essas informações encontram-se inseridas na narrativa do texto e não comporão um tópico específico.

6.2 Maria do Patrocínio: fragmentos de uma história

Maria do Patrocínio, atualmente com 33 anos, foi adotada ainda bebê pelo casal Joaquim e Santana, que residiam na zona rural do município de Tauá. A criança é filha de Maria das Dores, irmã de Santana e que já havia morado com ela, antes de migrar para o a região sudeste do país, em busca de emprego e melhores condições de vida.

Uma vez em São Paulo, Maria das Dores consegue emprego em uma firma, fica grávida e não tendo com quem deixar a criança para poder trabalhar, resolve ir deixá-la para que a irmã, que vive no Ceará, cuide dela³¹. Planeja e organiza a viagem sem comunicar nada a Santana e a Joaquim. Viaja até o Ceará com a criança já adoentada, apresentando alguns problemas respiratórios.

³¹ Maria do Patrocínio tinha 18 meses quando chega para morar com os pais no Ceará.

Quando chegou para morar com os tios, Maria do Patrocínio foi registrada por eles e passou a morar com os dois filhos mais velhos do casal. Estava doente e Santana passou a cuidar de seus problemas de saúde tanto com remédios prescritos pelo médico, como também com remédios caseiros.

L – A senhora sabia como vivia a Maria do Patrocínio em São Paulo antes de vir parar aqui?

M – Ela vivia muito bem, a mãe dela trabalhava

L – A mãe dela trabalha em que?

M – Numa firma

L – Era o dia todo?

M – O dia todo (...) Aí ela voltava, pegava ela e trazia para casa

L – O que motivou a vinda da Maria do Patrocínio para aqui?

M – Porque ela achou muito pesado para ela... eu era tia dela e a mãe dela já tinha morado comigo. **Ela veio deixar... também nem falou que vinha deixar...**

L – E quando a Maria do Patrocínio chegou aqui, como ela era?

P – Quando ela era criancinha, **quando ela chegou em nosso poder... ela tinha as perninhas assim ...eu achei que ela... que ela tinha deficiência assim nas pernas... as perninhas delas era desse jeito [faz o gesto para mostrar as pernas arqueadas] quase nem caminhava direito...** Eu disse: não, essa menina não vai dar acerto ajeitar essas pernas não... mais aí ela teve muito doentinha também...

L – Como eram as condições de saúde dela?

M – **É, porque ela já veio de São Paulo muito doentinha. Ela chegou com gripe** aí eu comecei a dar medicamento da farmácia e mentruz(SIC) também em casa...muito... muito mentruz³². Mentruz passado no leite para ela. Aí ela, ela no instante ficou boa de tanta gripe.

L – A senhora lembra que medicamentos da farmácia era esse?

M – Nem me lembro mais, faz tanto tempo

L – E quem passou esse remédio? Porque a senhora comprou na farmácia ou foi o médico que passou?

M – Foi comprado através de um médico, foi ele quem passou

(1ª entrevista- 23/06/2019)

Joaquim relata, também, que a partir da convivência com seus filhos começou a suspeitar que Maria do Patrocínio pudesse ter alguma deficiência, num primeiro momento uma deficiência física, mas depois uma possível perda auditiva³³.

P – Ela veio com um ano e meio... Então por aí, ela, a mãe dela ainda não sabia que ela era muda... aí foi que a gente foi saber, foi começando... assim, se entretendo com ela... pra aqui e pra acolá e sentindo que ela não... que ela não ouvia

L – A senhora percebeu quando?

M – Eu demorei a perceber [risos]

P – [pai toma a palavra e fala] **Eu foi quem analisei primeiro**

L – Então foi o senhor que percebeu primeiro?

P – **Então... então... primeiro eu, eu percebi... eu disse que essa menina... ela é surda...** aí a gente ficou testando... testando... testando... e ela...

L – O senhor percebeu mais ou menos com quantos anos seu Joaquim?

P – Rapaz, eu acho que ela já tinha talvez uns dois anos e meio quando a gente tentou...

L – E ela não falava?

³² Mastruz (mentruz) é uma planta medicinal muito utilizada no meio rural por seu poder anti-inflamatório e curativo de diversas enfermidades

³³ Joaquim relata que Maria das Dores quando trouxe a criança não sabia que ela poderia ter uma perda auditiva. A desconfiança só foi se acentuando a partir da comparação com os filhos do casal que já andava e falavam.

P – Não... ela não falava.
 M – [mãe interrompe e fala] e nem andava... ela veio andar depois de 2 anos
 L – Alguma vez a Maria do Patrocínio chegou a falar?
 P – Não [ênfatisa o não] Ela tem uma surdez profunda.
 M – Ela fez todos os exames.
 P – [O pai complementa] Foi feito todos os exames em Fortaleza e ela, a surdez dela é profunda.
 L – Então ela nunca chegou a falar?
 P – Não, chegou não.
 (1ª entrevista- 23/06/2019)

Aos dois anos de idade, Maria do Patrocínio teve uma febre muito alta com convulsão o que levou a ficar internada e ser medicada com gardenal, nesse período.

L – Em algum momento ela ficou internada?
 M – Ela ficou internada uma vez
 L – Ela tinha quantos anos? Era pequena?
 M – Ela tinha uns dois anos (...) quem atendeu ela foi o Dr. Fábio
 L – E ela ficou internada por quê?
 M – **Ela teve uma febre tão alta com convulsão.** E a gente morava no assentamento (...) aí a gente chamou um vizinho que tinha carro e ele veio com a gente deixar [voz quase inaudível] e depois veio pegar de novo [voz quase inaudível]
 L – E ela passou quanto tempo internada a senhora lembra?
 M – Só a noite
 L – Depois desse período ela voltou a ter novamente...?
 M – Não, não.
 L – E depois que ela ficou internada essa noite o Dr. Fábio passou algum remédio?
 M – **Passou um medicamento para ela, gardenal.** Ele passou... Eu sei que o remédio era o indicado, mas só que ele pediu para eu passar dois anos dando gardenal para essa menina...
 L – Só esse remédio ou ele passou mais outro?
 M – Só esse. Ele também aplicou uma injeção nela
 L – Ela tomou dois anos, aí parou ou continuou tomando?
 M – Parou, depois o Dr. Pablo³⁴ pediu para a gente levar ela lá para Fortaleza que a irmã dele trabalhava lá, numa clínica
 L – E aí a senhora levou?
 M – Levamos
 (3ª entrevista - 5/07/2019)

Joaquim relata que, apesar de perceberem a possibilidade da perda auditiva com pouco tempo que a criança estava convivendo com eles, as condições não possibilitavam que eles fossem até a capital do estado fazer os exames necessários. Somente quando Maria do Patrocínio estava com 10 anos, é que a família recebeu o auxílio de um político local que era médico, e então conseguiram fazer os exames e confirmaram o diagnóstico.

L – E o que o senhor fez na época? O que vocês fizeram? [quando suspeitaram da possível perda auditiva]
 P – **A gente ficou por ali... se aguentando... aí quando ela chegou na idade de 10 anos... e aí uma pessoa aqui de Tauá ... se encarregou de dá o aparelho para ela...** um vereador... Dr Fábio... aí ele disse: Joaquim, a gente vai ajeitar o aparelho dessa menina. Nós vamos com ela em Fortaleza e lá nós... por lá foi feito todos os exames... tudo o que era preciso, aí foi detectado que ela tinha... uma surdez profunda

³⁴ Esse médico atendia no município e também exercia um cargo político. Foi ele quem se dispôs a ajudar a família.

L – Mas é de nascença a surdez profunda dela?

P – **É de nascença**

M – [Santana interrompe e fala] **Não é de nascença... O médico que consultou ela... em Fortaleza, ele falou que a surdez dela tinha sido provocada através de um medicamento... porque ela teve convulsão**

L – Então foi um medicamento?

M – Aí o médico dela... como é o nome dele? pergunta para o marido]. É o doutor, que trabalha lá... o Dr. Pablo, ele consultou ela [referindo-se ao dia da convulsão] ... aí ele passou pra ela tomar dois anos o gardenal e lá em Fortaleza, foi o que o médico dela falou... o médico falou que a surdez dela foi, foi provocada pelo medicamento que ela tinha tomado... aí eu lembrei. Eu não dei, passar dois anos com essa menina que teve convulsão.

L – Vocês têm algum parente surdo na família de vocês?

M – Eu não conheço, eu desconheço. Se tem...

P – Se tiver é na família dela. Na outra família dela

M – Não tem, não tinha não... **porque o médico falou que a surdez dela foi provocada através de medicamento... aí gerou a surdez profunda**

M – Ganhou um aparelho lá em Fortaleza, mas aqui não tinha a fonoaudióloga... daí está guardado os aparelhos.

P – Porque na época, quando eles deram os aparelhos... quando ela ganhou esses aparelhos, aqui não tinha o preparo pra ela, então agora que tem mas o aparelho...

L – O senhor lembra quando foi isso? Em que ano mais ou menos?

P – Que ela ganhou o aparelho? Eu acho que foi... Rapaz eu acho que tá com um bocadão de ano, eu acho que tá... tá com uns 20 anos, mais ou menos isso

M – [Santana interrompe] Está menos...menos

P – Não, porque ela... Santana, que ela tinha, **hoje ela tem trinta...trinta e três**. A Maria do Patrocínio tinha doze anos quando ela...

M – **Quando a Maria do Patrocínio recebeu os aparelhos ela tinha 10 anos.**

(1º entrevista- 23/06/2019)

Com os exames realizados em Fortaleza e com a constatação da inexistência de familiares surdos, o médico levanta a hipótese de que ela teria desenvolvido uma possível surdez profunda, provavelmente provocada por uso medicamento, que a mãe refere como tendo sido o gardenal, prescrito após o episódio convulsivo. Maria do Patrocínio recebeu a doação de um aparelho auditivo e a recomendação de que era necessário fazer o acompanhamento fonoaudiológico conjuntamente, para que ele pudesse funcionar e ela aprendesse a escutar e falar.

De volta ao sítio e sem ter como fazer o acompanhamento adequado, ela não chegou a utilizar o aparelho. Ele foi guardado pela impossibilidade da família de arcar com os custos, tanto do acompanhamento fonoaudiológico – inexistente na rede pública na época – como da manutenção.

Morando no sítio, ela ficava a maior parte do tempo em casa com a mãe. Aprendeu os afazeres domésticos (cuidar da casa, lavar e passar roupas, bordar, fazer crochê etc) e ajudava os pais nas atividades laborais sem, no entanto, ter contato com outros surdos e nem com a língua de sinais. Na localidade onde a família residia, existia uma escola frequentada pelas crianças da comunidade, mas por medo do preconceito que, talvez ela pudesse vivenciar, ou

pela possibilidade de maltratá-la, por ter uma perda auditiva, a família não a matricula na escola quando criança.

L – O que ela fazia lá quando morava com vocês no sítio?

P – **Só em casa. Ela não saía de casa...** só quando a Santana saía

M – Só saía se fosse comigo, aonde eu fosse... eu tinha medo dos cachorros [fala algo que é inaudível]

L – Tinha outras crianças que conviviam lá além dos filhos do vocês?

P – É porque ela gostava dos vizinhos, né? E através dos vizinhos ela tinha aquela convivência com os outros, mas sempre ela foi criada só em casa mesmo... ela só saía mais a mãe dela, mais a Santana

M – **O vizinhos criava os cachorros, eu tinha medo do cachorro pegar ela**

P – Essa menina rapaz, eu não sei se nós erremos, eu acredito que ... acho que... não sei não. **Ela foi criada muito assim ... muito...** não foi jogadinha, assim soltinha para poder ... mesmo aqui ... pra ela... nós nunca... **ela não tem espaço de fazer uma compra numa bodega, porque nós não... A gente não confia... porque hoje, esse tipo de gente... devido as malandragens que tem...** já com pessoas que tem noção, imagino pessoa dessa daí. Ela vai bem ali, uma pessoa às vezes... A gente fica naquilo. A gente tá errado, que a gente devia né? **Mas a gente tem medo. Porque às vezes vai bem ali comprar uma coisa numa bodega...** e por aí é que as coisas...

L – Como é a Maria do Patrocínio em casa?

M – Ela é esperta demais ... ela é muito esperta... ela não deixa eu lavar roupa... só se eu entrar.... eu não posso botar ela pra fazer essas coisas muito pesadas ... lavar roupa, passar roupa. A roupa eu deixo ela passar... mas... as roupas da gente usar eu ajudo ela a lavar

L – Ela ajuda nas outras atividades de casa?

M – Ajuda, ela quer passar o pano nessa casa grande demais e eu não deixo... eu até peguei uma dor aqui [toca nas escápulas informando o local da dor] de ajudar... porque casa grande, cai muito... entra muita poeira... aí eu ajudo ela.

(1ª Entrevista- 23/06/2019)

Os pais expressaram na entrevista o medo que sentiam de que algum mal pudesse acontecer a filha. Joaquim tem medo de que a enganam e, ainda hoje, toma o maior cuidado de não a deixar fazer muita coisa na cidade, como por exemplo, ir ao mercado. O receio de Santana era de que a filha andasse sozinha pelo sítio e de que fosse atacada pelos cachorros dos vizinhos.

Em parte, por esses medos, reais ou fantasiosos, Maria do Patrocínio passava a maior parte do tempo no convívio doméstico e só saía de casa acompanhada pelos pais. Uma proteção que poderia, em algumas situações se transformar em superproteção e que limita a autonomia da pessoa surda em situações da vida cotidiana como reconheceu Joaquim e como pode ser constatado também no estudo de Marin e Góes (2006).

Maria do Patrocínio foi crescendo e aprendendo a comunicar-se com os membros da família utilizando mímicas, dramatizações, gestos indicativos, do olhar, do toque, alguns sons. Foi desenvolvendo um conjunto de sinais caseiros que permitiu que ela fosse inserida no mundo cotidiano e nas instituições pela qual frequentou e frequenta.

Antes da ter acesso a uma língua, as crianças surdas filhas de pais ouvintes geralmente desenvolvem um sistema de comunicação linguística caseira, que permite o cuidado

na relação mãe-bebê, pela maternagem e pelo contato com os outros membros do grupo familiar (DALCIN, 2006).

Behares (s/d) enfatiza que essa linguagem de gestos e sinais caseiros, inicialmente uma comunicação mãe-bebê, foi denominada por Tervoort de simbolismo esotérico e ocupa a função de língua, enquanto a criança surda ainda se encontra impossibilitada de acessar à língua de sinais ou a uma língua oral. Desse modo: “O simbolismo esotérico, consiste nos recursos simbólicos convencionais (ou mais ou menos convencionalizados) compartilhados somente por uma mãe ouvinte e sua criança surda e não são compreensíveis pelos usuários de nenhuma das línguas utilizadas, nem de comunidades surdas e nem da comunidade ouvinte”. (BEHARES, s/d, p.6).

O simbolismo esotérico ou língua de sinais caseiros constitui-se como um sistema linguístico restrito que tem a função de assegurar a comunicação mãe-bebê durante um certo período, mas que em alguns casos pode se prolongar e perdurar por toda a vida da pessoa surda. (ADRIANO, 2010; BEHARES, s/d, DALCIN, 2006, 2009).

Adriano (2010), realizou um estudo com três surdos adultos no interior do Ceará, usuários do que a autora denominou de “língua de sinais caseiros” (LSC). Essa língua geralmente é desenvolvida dentro do âmbito familiar para assegurar que ocorra uma comunicação da criança no núcleo familiar e possa garantir os cuidados mais essenciais, tendo uma estrutura e um caráter emergenciais. Os sinais caseiros são mais restritos do que aqueles produzidos pela língua de sinais oficiais e tem um aspecto icônico mais acentuado, funcionando como um importante elemento na comunicação da criança com o seu entorno. O problema é quando algo que deveria ser emergencial e temporário, se torna a única possibilidade comunicativa da pessoa ao longo dos seus processos de desenvolvimento.

Os sinais caseiros emergem entre familiares de pessoas surdas e são convencionados entre eles (pais ouvintes e filhos surdos). Esses sinais apresentam caráter emergencial, no sentido de que surgem em um estado de crise comunicativa em um contexto familiar em que pais ouvintes não conhecem a língua de sinais, nem a criança surda tem conhecimento da língua oral (nesse contexto, o português) de seus pais. Os sinais emergidos nessa situação são extremamente restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração. (...) mesmo havendo precariedade na comunicação, ao utilizar-se dos sinais caseiros a família possibilita ao surdo se constituir enquanto sujeito psíquico e sustentar sua relação com seus familiares (ADRIANO, 2010, p. 340).

A autora faz uma ressalva importante com relação a essa língua de sinais caseiro:

(...) ainda que a presença da iconicidade nos sinais caseiros seja evidenciada, não significa que haja não arbitrariedade, a convencionalidade existe, mesmo que partilhada por uma pequena comunidade (família), e a sua relação motivacional pode

desaparecer com a passar do tempo, permanecendo o uso do mesmo signo, como acontece nas língua orais (ADRIANO, 2010, p. 39).

Dalcin (2006) também constatou no estudo que realizou com surdos adultos, que só tiveram contato com a língua de sinais tardiamente, uma relação muito peculiar com a dimensão simbólica mais relacionada com o âmbito do concreto, menos metaforizada, mais centrada no corpo. Identificou que, nas pessoas surdas investigadas, existia um sentimento de estranheiridade dentro do núcleo familiar, por não compartilharem a mesma língua e a mesma cultura.

A autora identificou ainda, nos relatos dos participantes antes do contato com a língua de sinais, alguns aspectos que indicavam uma precariedade simbólica, que poderia levar a uma estagnação subjetiva decorrente da não aquisição da língua.

Os surdos que não têm acesso a uma língua especificamente e que somente têm acesso aos gestos caseiros, tendem a um pensamento mais literal, concreto, com dificuldade de organização do pensamento, apresentando ausência de recursos para associar, lembrar, narrar, comprometendo a própria capacidade de simbolização.

Assim como Adriano, Dalcin (2006) ressalta que o desenvolvimento dos sinais caseiros têm a função de estabelecer contato entre a família e a pessoa surda, que geralmente se encontra num estado de precariedade simbólica. Geralmente um dos irmãos, o que tem maior proximidade afetiva com a pessoa surda, passa a agir como intérprete. A autora argumenta, ainda, que os sinais caseiros são pobres em relação à língua de sinais porque:

Contém uma quantidade reduzida de vocábulos, que se caracterizam por serem específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura e impossibilitando o aprofundamento das situações abordadas (DALCIN, 2006, p. 196).

Lacerda e Nascimento (2016), argumentam que crianças surdas que têm acesso tardio à língua de sinais, ficam mais expostas a um vazio de sentidos e que isso pode afetar o desenvolvimento como pessoa (identidade subjetiva). No entanto, todo o estado de precariedade simbólica tende a se alterar/modificar quando do contato com a língua de sinais e a comunidade surda. Ocorre uma série de mudanças qualitativas no psiquismo. Há um despertar da vida mental, da dimensão biográfica do sujeito que pode agora dizer quem é, narrar a sua própria história e transitar numa dimensão temporal. A vida deixa de existir apenas no aqui e agora como argumenta Sacks (2010).

Em outro texto Dalcin (2009) explica os efeitos subjetivos quando os surdos passam a ter acesso a língua de sinais:

(...) a língua de sinais proporciona-lhes novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências anteriores. Com isso, podem apropriar-se da esfera simbólica do passado e do futuro, saindo do presente, além de estabelecer diversas relações conceituais/hipotéticas que culminaram na construção de conceitos novos para si mesmos e na reestruturação dos antigos (DALCIN, 2009, p.40).

Aprender uma língua altera, radical e qualitativamente, a inserção e a relação da pessoa no mundo. Nomear, abstrair, generalizar, categorizar, planejar etc., são funções mentais somente possíveis no âmbito da linguagem. Quando a criança aprende que cada coisa tem um nome, quando aprende que as palavras servem para nomear os objetos, as situações e as relações. Que as palavras significam outras coisas que geralmente não estão presentes no mundo concreto, quando aprende o significado das palavras (seus sinônimos, antônimos, sua capacidade generalizadora e categorizadora do mundo) e passa a operar com elas no plano do simbólico, sua relação com o mundo amplia-se, desdobra-se. Torna-se capaz de planejar sua ação, prevê-la e controlá-la (VIGOSTKI, 2007; LURIA, 1979).

Tantos as condições que impossibilitam a aquisição da língua de sinais pela pessoa surda, como sua aquisição tardia ou, em casos extremos, o estado de predomínio de um conjunto de gestos e sinais caseiros, configura-se numa série de implicações para o desenvolvimento da pessoa e explicita as condições de estar no mundo, ou melhor, de ausência ou de precariedade dessas condições e que afeta, geralmente, as populações mais pobres, como ressalta Nader e Novaes- Pinto (2011):

A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso de surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitaria o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garante apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir) (NADER E NOVAES-PINTO, 2011, p.932).

Os sinais caseiros utilizados por Maria do Patrocínio com a família e, mesmo depois do ingresso na escola, que deveriam ter um caráter emergencial, estenderam-se por muitos anos e tornaram-se a sua forma de comunicação com o mundo, mesmo depois do contato com a comunidade surda e com a língua de sinais.

L – Como é que ela se comunica com vocês? Ela aponta, ela chama, ela mostra...?
 P – É muito simples... **essa menina aqui dentro de casa, pra nós aqui, é quase... é quase... quase uma pessoa normal...** Assim, **devido a convivência nossa, a gente já entende...** e ela dá muito... **ela ajuda muito para poder a gente entender....** aí, por isso que a gente não tem dificuldade...

M – Às vezes eu estou procurando uma coisa, não sei onde foi que eu deixei ... **aí eu olho pra ela... ela fica olhando o que eu estou procurando... aí ela vai lá e traz**

P – Tem muitas vezes que essa menina faz coisas que a gente fica até assim ... **porque às vezes a gente tá até pensando numa coisa, essa menina quando cuida já vem...**

Ela tinha o que...uns... uns doze anos mais ou menos e nós morava no assentamento. Eu fazia feira todos os sábados...**e sempre na convivência...** eu tinha uma liga, liga da gente trazer uma feira, amarrar uma feira... e aí, saía de manhazinha, né? Com uma caixa de queijo pra vender na rua, né? Prá fazer a feira. Levava os queijos e fazia a feira...aí, chegou lá naqueles mei do caminho... ah, rapaz! Eu me esqueci...da...da bicha de amarrar [Santana complementa: Da liga de amarrar] da liga de amarrar a feira... Aí eu voltei...**de longe, de longe ela ficou olhando eu vindo... de longe na estrada... aí ela olhou, eu dei o sinal para ela que tinha esquecido... ela correu e foi buscar a liga... Quer dizer, foi sem falar...**

L – Quando vocês conversam com ela, vocês percebem que ela entende? Quando vocês falam alguma coisa?

P – Tem muitas vezes que ela entende [Santana fala alguma coisa mas passa um caminhão na rua e o barulho atrapalhou a gravação]. Ela sabe, ela é entendida, é inteligente essa menina

M – Eu não sei onde está, uma coisa que estou procurando. **Aí eu pergunto se ela viu... se ela sabe onde está. E aí ela vai direto e pega...**

Muito mais importante do que enfatizar o que falta ou faltou no percurso de desenvolvimento de Maria do Patrocínio, é reconhecer que esse conjunto de gestos e sinais caseiros permitiu e permite a ela sua inserção no mundo e um certo tipo de atividade simbólica e, do seu modo, a participação nas práticas sociais e na cultura local.

6.4 As condições de escolarização: relato dos profissionais

A família residiu na zona rural do município por um período de 30 anos e, em seguida, mudou-se para a sede do município de Tauá. Maria do Patrocínio, na época com 20 anos, é então matriculada numa sala especial para surdos, que funcionava no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA.

De acordo com Jaci³⁵, na época, a sala atendia em média 12 alunos com deficiência auditiva/surdez, mas somente 3 eram fluentes em Libras, os outros alunos estavam no mesmo nível inicial de aquisição da língua de sinais como primeira língua. Havia uma tentativa de que, naquela sala, a Libras fosse uma língua de instrução e que toda a comunicação e alfabetização corresse através dela. Uma vez matriculada nesse espaço, Maria do Patrocínio passou a ser acompanhada pelos serviços de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais da escola e, também, pela equipe multidisciplinar do NAPE.

A professora relembra como Maria do Patrocínio encontrava-se, quando ela iniciou suas atividades na sala especial e como era o trabalho realizado naquele espaço.

³⁵ Foi professora da sala especial e trabalhou com Maria do Patrocínio durante um período.

L – E assim, como era seu trabalho com ela, você lembra?

J – Quando eu cheguei, eu fui fazer primeiro assim, uma análise, né? Do nível que eles estavam, porque... é, apesar de ser uma turma de surdos **nem todos sabiam a língua de sinais, alguns se comunicava oralmente**. Então, eu fui tentar fazer uma análise e perceber o nível que eles estavam e **a Maria do Patrocínio era um dos casos que me dava assim muita angústia de ela não se perceber assim como surda**. E a gente tentar... a tentativa é, é, pegar o que eles já sabem, os sinais caseiros, o que eles entendiam, né? Naquela forma de se comunicar, **pra de certa forma desconstruir e inserir o sinal correto, né?** daquele gesto que ele usava.
(Jaci, entrevista realizada em 29/06/2019)

Após essa triagem diagnóstica para identificar o nível de escolarização em que se encontravam os alunos, Jaci percebeu que a aluna não tinha uma “linguagem definida” nem se comunicando oralmente nem em sinais e que, também, não se percebia como pessoa surda.

A percepção da surdez pela pessoa é algo que acontece na relações interpessoais, conforme observou Góes (1999) num estudo realizado com crianças surdas em interação, tanto com adultos surdos como principalmente com crianças ouvintes, identificando que “crianças ouvintes, em condições usuais de interação, não se descobrem “ouvintes”, porque os outros não lhe dizem isso. Já a criança surda traz uma diferença que é inescapavelmente, marcada nas relações interpessoais” (GOÉS, 1999, p. 54).

Maria do Patrocínio tentava falar, cochichar, dando indícios e pistas para que as outras professoras da escola levantassem a hipótese de que, talvez, ela tenha perdido a audição já grande, entre 5 ou 6 anos e que por esse motivo tentava se comunicar oralmente, tentava mais falar do que fazer sinais, tentava cantar, emitia sons sem sentido, tendo a impressão de que esses sons eram compreensíveis para os outros ao redor.

Somente quando o interlocutor demonstrava não compreender a tentativa de comunicação oral, é que ela recorria a outros recursos semióticos, como as dramatizações e as mímicas, o que nem sempre obtinha sucesso na relação interativa, conforme também constataram Góes (1996) e Lacerda (1996) em seus estudos. Vejamos o que nos dizem as professoras que conviveram com Maria do Patrocínio sobre sua forma de comunicação na escola.

Helena³⁶ – **A Maria do Patrocínio nem é toda oralizada e nem sinalizada ... na família dela que eu convivi a noite, que a noite eu ia para a casa deles para tentar ensinar libras a ela ... quando eu vim pra trabalhar com ela me disseram que ela não tinha conhecimento, domínio da Libras, tinha que ser do princípio**. Na casa dela eu percebi, porque assim, lá é mostrando, não é feito sinal. **Nenhum deles fala com ela por sinal, é falando. Falando diretamente com ela ou apontando, que ela faz ... tem que mostrar o sinal e o cotidiano pra ela entender e falar.**

³⁶ Foi professora na APAE e durante um período ia à noite para a casa de Maria do Patrocínio ensinar Libras.

Diana³⁷ – Ela conhece muito poucos sinais. Assim, ela **usa muito a mímica**, né? **Do jeito que ela faz, todo tempo, barulho, aponta e tudo**. Então... na verdade, **ela não é alfabetizada, né?**

Lauro – Ele [pai] chegou a dizer com que idade começou a perceber que ela era surda?

Ceres – Eu não me recordo, mas foi ... **eu acho que até os 5 ou 6 anos ela chegou a falar, eu não me recordo a data certa**³⁸, mais ele me disse e eu escrevi, só que eu não tenho aqui. Eles têm num caderno, foi feito num caderno deles... E ele me disse que foi muito difícil... porque...é tanto Lauro que **ela chega e quer conversar. Ela quer contar história.... Ela chega aqui e começa a fazer, é... é... emitir sons como se estivesse nós dois aqui conversando normalmente....** Eu não entendi o porquê, eu só vim entender quando ele me relatou isso daí, **que ela só tinha ficado surda depois...** Que ela falava. Uma coisa que **ela gostava muito de cantar ... e às vezes quando os meninos aqui tão, tem música, eles cantam, ela fica observando, aí ela começa a emitir sons. Sons mais rápidos**, aí você percebe que ela tá querendo, que ela tá percebendo que eles estão cantando e quer cantar também ... Então, ele também falou essa questão, e eu achei bem interessante, quando ele disse pra mim: Olhe, **foi uma fase muito difícil** Ceres porquê ela... ela ... **ela agia como se tentasse falar. Assim, como se as pessoas compreendessem... entendeu? O que ela está falando. É tanto que as histórias que ela vai contar ela começa. Acho que vocês já observaram, ela começa a emitir aquele som tal e tal. Ai assim, eu fico olhando pra ela, aí digo que não tô entendendo, aí ela começa a fazer os gestos, as mímicas e nós vamos começando a compreender ... o que na verdade é.**

(Roda de conversa realizada em agosto de 2018).

O comportamento de Maria do Patrocínio reflete sua relação com o mundo real, com o que observa, ver e significa no contato com outros do seu convívio social e com os objetos da cultura, muito parecido com as crianças surdas investigadas por Ferreira (1997) e Silva (2006) que na escolha de suas brincadeiras de faz de conta estavam tão imersas num mundo oral que brincava de cantar, de usar o telefone sem se perceberem como surdas, ou sem que a condição de surdez as impedissem de vivenciar papéis e personagens no mundo da fantasia e do imaginário de pessoas ouvintes e oralizadas.

Para Helena, o fato de Maria do Patrocínio não ser ainda alfabetizada está relacionada à questão de ela não fazer uso nem da língua oral nem da língua de sinais. É como se ela estivesse num limbo, que é justamente o limbo das pessoas que vivem imersas no mundo composto de gestos e sinais caseiros.

Sem palavras, seja pela impossibilidade de dizê-las, enunciá-las, resultante da condição orgânica de não ouvir, seja pela ausência de uma língua compartilhada ou por um léxico reduzido, a capacidade de narrar a própria experiência e compartilhá-la com o grupo social fica comprometida e fragmentada. Perde-se uma importante dimensão histórica e autobiográfica da pessoa, como ressalta Sacks (2010).

Sem uma língua compartilhada, a pessoa pouco pode dizer de sua história biográfica, dos eventos que a marcaram, de suas origens, dimensão também ressaltada por

³⁷ Professora da APAE que auxiliou durante a entrevista

³⁸ Outra informação desconhecida. Maria do Patrocínio, de acordo com o relato dos pais, nunca chegou a falar mas, apesar disso, a professora que a acompanhou várias anos não sabia dessa informação.

Dalcin (2006) no seu estudo com surdos que só tiveram contato com a língua de sinais tardiamente, depois da adolescência, e para quem esse período de predomínio dos gestos caseiros foi um período de lacuna na própria história de vida. Esses surdos relataram, após a aquisição da língua de sinais, que não sabiam quem eram, quem eram as pessoas que estavam próximas, não conseguiam compreender os graus de parentesco e as relações familiares e que essa compreensão autobiográfica, somente foi possível com a aquisição da língua de sinais e com a convivência com a comunidade surda.

Tanto Jaci como Ceres³⁹ demonstraram angústia ao se referirem à condição linguística de Maria do Patrocínio, das dificuldades comunicativas apresentadas por ela e das tentativas que fizeram para alfabetizá-la, sem sucesso. Ambas, no entanto, ressaltam como dificuldades nesse processo, uma aparente resistência, por parte dela, para a aquisição dos sinais associada também a ausência constante nas aulas.

L – Qual era a frequência dela, você lembra?

J – Ah! Ela era **muito faltosa**, muito faltosa nas aula, e assim, **ela não tinha uma linguagem definida...então, ela parecia pensar que falava e que se comunicava bem falando**. Então, quando ela passava muito tempo sem vir, sempre que ela retornava ela tinha uma estória para contar, né? Um acontecimento e era sempre uma coisa trágica, porque ela chorava, né? [fala rindo], e **ela queria se comunicar como se ela estivesse imitando a mãe dela** falando...os jeitos, os trejeitos, o cochichar, tentar cochichar no ouvido da gente como se estivesse contando um segredo. **Ela assim não se percebia como surda**.

(Jaci- entrevista em 29/06/2019)

A intermitência nas aulas era percebida como um fator que dificultava ainda mais a aprendizagem de Maria do Patrocínio. Jaci explica que tudo o que era ensinado e conquistado numa semana, era esquecido por ela na semana que faltava e que, por esse motivo, era preciso recomeçar. A questão da frequência também é apontada por Ceres, que indica que embora ela frequentasse dois espaços institucionais concomitantemente⁴⁰- APAE e EJA, ela só o fazia duas vezes por semana.

Mas por que Maria do Patrocínio faltava tanto às aulas? E o que essas faltas poderiam revelar sobre ela e sua inserção no mundo?

Santana revela parte dos motivos das ausências de Maria do Patrocínio na escola:

L – Quando eu entrevistei ela, há dois anos atrás, lá na APAE, ela disse que sabia fazer crochê, que sabia costurar

S – Ela faz ... **ela faz ... o acabamento... de fralda de criança...** é porque não tem nenhuma aqui para te mostrar.

L – Ela aprendeu com quem? Dona Santana

³⁹ Foi professora do AEE no CEJA e atualmente é professora de Maria do Patrocínio na APAE.

⁴⁰ Durante um período de aproximadamente 6 meses ela frequentou a sala de EJA a noite juntamente com o pai.

S – Eu ... ela viu a minha filha, faz pra minha filha, que ela tem uma lojinha de criança ... aí ela ... **ela faz aquelas fraldas bonitas, muita coisa, sabe? Ai ela... ela só não aprendeu a fazer o bico... mais ela faz o mais difícil que é a trança...**

S – **Aí ela faz crochê... a minha filha pinta... ela borda... aí precisa do crochê... e do acabamento que é uma trancinha... pra... ficar bonitinho o crochê... Aí ela faz as trancinhas... não erra de jeito nenhum... Faz bem feitinho... é porque não tem nenhuma aqui para te mostrar**

L – Ela aprendeu mais ou menos com quantos anos, a senhora lembra?

S – Quantos anos ela aprendeu? Mais ela aprendeu... há uns dois anos atrás... que ela sempre vai lá... pra casa da minha filha... aí ela vê... as coisas que ela faz... e aí a coisa mais bonita que ela viu foi as tranças...as trancinhas... as trancinhas como trança de cabelo... no acabamento dos... das fraldinhas das crianças... ela faz... **crochê ela tenta mas ela ... o forte dela... é a trança**

(1ª Entrevista realizada em 23/06/2019)

Santana apresenta indícios de como sua filha se insere na comunidade e participa dela por meio do trabalho. Do seu modo e com os recursos que possui, ela exerce uma atividade laboral. Borda, faz crochê, cuida da casa, no entanto, como ela só utiliza um conjunto de sinais caseiros, não temos como ter acesso à forma como ela significa tudo isso que vivencia e produz.

Maria do Patrocínio participa também das práticas escolares, embora apenas se apropriando parcialmente delas ou não se apropriando do modo esperado pela família e pelas professoras, relacionado, principalmente, ao domínio dos conteúdos curriculares. Vejamos o que nos relata Joaquim.

L – Por que ano passado quando eu tive lá na APAE, ela tava indo de tarde e ela ia com o senhor a noite também

P – Exatamente.

L – Ela passou quanto tempo estudando de tarde e de noite?

P – Rapaz, ela talvez passou aí só uns seis meses. Aí foi o tempo que a escola desandou, né?

L – E como é, o que o senhor acha do desempenho dela na escola? Se ela estava aprendendo, como era?

P – **Rapaz, ela não tava aprendendo mas pelo menos... tá desenvolvendo alguma coisa né?** Aquele tempo que ela passa lá é muito bem vindo... Porque aquele tempo que ela passa lá é muito bom pra ela, porque ela né?... ela chega uma menina mais desenvolvida. E ela tando aqui tem muitas vezes que ela se aperreia, né? **Que esse pessoal aí tem horas que eles se agoneia... quando ela vem de lá ela vem toda serenazinha, toda...**

(2ª Entrevista realizada em 30/06/2019)

Com relação à aprendizagem escolar, Jaci indica que Maria do Patrocínio reconhecia o alfabeto, escrevia o nome próprio e que aparentava “não ter base”. É como se faltassem a ela alguns conceitos básicos para que pudesse ser alfabetizada e que estavam explícitos na sua relação com a linguagem, no seu modo de inserção e participação nas práticas sociais.

As dificuldades com relação ao aprendizado da língua de sinais não eram vivenciadas exclusivamente por ela. Seus colegas de classe, muitas vezes, só tinham o espaço escolar como espaço de convivência entre iguais, como possibilidade de uso da língua de sinais.

L – Deixa eu fazer uma pergunta. O seu trabalho era todo em Libras ou era com práticas bimodais? Por exemplo, falar e sinalizar, utilizar vários recursos ...

J – Eu tentava o máximo possível usar a Libras, né? Só quando realmente o aluno insistia em oralizar é que eu utilizava, também para não constrangê-lo. Era a forma que ele gostava de se comunicar, então Libras sempre, na maioria das vezes...

L – Então, como você sentia o trabalho com a linguagem? Que eles conseguiam aprender a Libras, evoluía?

J – Os que eram assim, assim.... bem dedicados eles evoluía bastante. Que eram assíduos, quem sempre estava ali na escola. Eles evoluía, inclusive, um, um deles quando encerrou a sala foi incluindo no sistema regular, só desistiu porque não tem intérprete para acompanhá-lo, infelizmente ... Agora ele, ele, com muita dificuldade, né? **Com certeza pra eles, porque para alguns era, era o primeiro contato que estavam tendo com a língua de sinais era ali na escola e o único também, porque em casa era a fala... era os gestos caseiros, as vezes o silêncio mesmo de ninguém nem se comunicar com ele.** Então eles tinham bastante dificuldade...

(Jaci- entrevista em 29/06/2019)

Apesar de ser uma classe especial, era nesse espaço que a dimensão inclusiva se mostrava visível por possibilitar aos alunos surdos as interações e trocas simbólicas necessárias para o desenvolvimento numa língua que estava sendo aprendida por todos e que, para grande parte deles, era o único lugar de comunicação acessível, de partilha de significados, uma vez que, nas casas onde eles residiam, havia o predomínio da língua oral, dos gestos caseiros e em casos não tão raros, o predomínio do silêncio, a não-comunicação e todas as implicações psíquicas decorrentes do isolamento linguístico e comunicativo.

O aspecto inclusivo da sala especial frequentada por Maria do Patrocínio lembra o estudo realizado por Vasconcelos (2018) com lideranças surdas no interior do Pernambuco. As pessoas que hoje estão à frente dos movimentos sociais, na luta pelos direitos da comunidade surda, relataram a importância da sala especial na constituição deles enquanto pessoa. O quanto aquele espaço foi importante para a convivência com a comunidade surda, para a troca de experiências e o aprendizado da língua de sinais com os surdos adultos, na construção da identidade pessoal e na organização do movimento surdo naquele estado.

Vale ressaltar que, grande parte das informações que as profissionais tinham sobre o processo de desenvolvimento linguístico de Maria do Patrocínio e sobre sua perda auditiva, período em que ocorreu, possíveis causas, etc., eram informações desconstruídas, fragmentadas e, algumas delas, até enviesadas, o que dava margem para que fossem levantadas hipóteses com relação a sua capacidade cognitiva, compondo os vários modos de interpretar a pessoa com deficiência auditiva/surdez, principalmente na dimensão do imaginário e do senso comum.

L – Você chegou acompanhar ela quanto tempo? No tempo que você esteve lá ela frequentou quanto tempo, você lembra?

J – (...) ela já estava lá há um bom tempo, desde a época da professora Maria da Paz e mesmo assim eu percebia **essa ausência nela de uma linguagem**, desenvolvimento, mais voltado para essa área de ensino mesmo...e aí, algumas pessoas que já

trabalharam lá há mais tempo diziam: - **Não, o problema, o problema** [fala rindo] **dela não é só auditivo, ela tem um problema intelectual ...** Só que nunca teve nada que comprovasse né? Esse problema intelectual. Então eu trabalhei com ela como pessoa surda, somente

L – E o que você acha, pelo que acompanhou, você acha que tem algum indício que possa ter um ...

J – Não, eu não acho. **Eu acho que o que teve foi um atraso no acompanhamento dela, sabe? É como se ela tivesse chegado na escola já adulta**

L – **Ela chegou na escola adulta, com 20 anos**

J – Pois é, então, **então eu estava certa. Ela não teve a base... então realmente ela ia ter todas as dificuldades, porque como ela já estava na escola quando eu cheguei eu achava que ela tinha tido todo o processo de alfabetização, de tentativa de alfabetização**

L – Eu conversei com a família e o primeiro contato dela com a escola tinha sido no CEJA, aos 20 anos.

J – **Claro que ia ter uma lacuna aí imensa que era mais fácil justificar como um problema intelectual do que como... uma ação que faltou, não é?** Eu **tinha muita clareza da forma dela, como ela tentava explicar os fatos que aconteciam naquele ambiente dela quando ela não vinha para a escola, geralmente ela não vinha porque estava trabalhando.** Ela tinha muita clareza, assim. **Tinha uma sequência, uma lógica naquilo que ela tentava dizer**, como a gente convive muito, já começa a compreender, tentar adivinhar algumas coisas que ela demonstrava, na forma dela de..., **não é nem sinalizar é dramatizar aquilo que ela estava tentando dizer**

(Jaci- entrevista em 29/06/2019)

Jaci, por exemplo, apesar de ter sido professora na sala especial, não sabia que Maria do Patrocínio tinha tido seu primeiro contato com a língua de sinais somente aos 20 anos, quando ingressou no CEJA. Tanto Helena quanto Ceres narraram e repetiram em várias ocasiões que Maria do Patrocínio havia sido adotada em São Paulo, quando a família morou no estado e que, provavelmente, ela escutou até por volta de 5 ou 6 anos de idade e que fez todo o acompanhamento médico aqui.

Essas informações (desencontradas, entrecortadas, retalhadas, fragmentadas) que circulavam no meio escolar sobre a história de vida de Maria do Patrocínio dizem muito de como ela foi se constituindo como pessoa pelo discurso do outro, como foi sendo narrada por uma multiplicidade de vozes, em diferentes instâncias e momentos da vida.

Jaci reconhece as dificuldades que Maria do Patrocínio apresentava nas habilidades acadêmicas e as dificuldades com a língua de sinais, no entanto, não compartilhava com as colegas a hipótese de deficiência intelectual e, por esse motivo, seu trabalho foi direcionado e realizado para uma pessoa surda e não para uma pessoa surda com possibilidade também de deficiência intelectual.

Ao ser informada de que sua hipótese estava correta⁴¹, Jaci reconhece que faltaram ações e que, desse modo, seria mais fácil justificar a falta delas⁴² como sendo um problema

⁴¹ Maria do Patrocínio somente começou a frequentar a escola já adulta.

⁴² Que também pode ser entendido como falta de condições para acessar os serviços, falta de serviços, falta de políticas públicas, falta de oportunidade para ser alfabetizada, para adquirir uma língua, para receber um diagnóstico precoce, para receber um acompanhamento fonoaudiológico e tantas outras ações que faltam.

intelectual inerente à pessoa surda, como uma característica intrínseca à surdez e usada para explicar/justificar possíveis dificuldades, atribuindo, individualmente a responsabilidade por seu sucesso e principalmente por seu fracasso, desconsiderando os inúmeros fatores que afetaram o processo de desenvolvimento.

As dificuldades apresentadas por Maria do Patrocínio com relação ao desempenho acadêmico, principalmente envolvendo a fluência em Libras e na resolução de atividades escolares, fica mais evidente quando analisamos os relatórios semestrais produzidos em sua passagem pela escola regular⁴³.

Ceres⁴⁴ suspeitou que, além da surdez, poderia estar associado um quadro de deficiência intelectual, hipótese comunicada à família com recomendações de que procurasse um especialista para confirmar.

C – Bem, é o seguinte... **o que eu percebi foi repetições** Tudo o que você fazer pra ela, ela repete... Eu já trabalho com a Maria do Patrocínio há algum tempo, mais ou menos, acho que já vai fazer 7 anos... Trabalhei no CEJA, no atendimento na sala de recursos. Trabalhei na sala de aula e **quando eu comecei a trabalhar com ela eu achava que ela tinha algum conhecimento de Libras...** Ai depois eu conversando com a Jaci, que acompanhava ela. Ela era da sala dos especiais, na época que tinha a classe dos especiais ... Ai ela [Jaci] relatou que ela [Maria do Patrocínio] não tinha... que a gente tinha que fazer um trabalho para ver se a gente tentava, ver se ela [Maria do Patrocínio] conseguia pegar alguns sinais pra ir se adaptando porque tinha uma sala que era só de surdos na época. Eram 11 e na sala tinha 3 que dominavam a Libras e aos poucos ela **foi tentando, eu também, mas nós fomos vendo... não deu muito resultado** **Era muita repetição ... Tudo o que você faz ela repete, mas ela não consegue identificar o sentido. Alguns sinais ela sabe de tanto repetirem para ela, porque o que ela vai entender mais é ela...** não só fazer o sinal mas mostrar o que significa aquele sinal pra ela ... A parte do banheiro ela compreendeu rápido o sinal [faz o sinal de banheiro], porque a gente mostrava o sinal [faz novamente o sinal de banheiro], a imagem, levava ao banheiro, ela conseguia identificar ... entendeu? Alguns sinais na época eu me lembro que a Maria do Carmo ensinou, era pai, mãe, irmão, mesmo assim em casa, com o pai dela, ela consegue é... se comunicar com o pai e a mãe, são pais adotivos, né? E eles conseguem se comunicar com ela... usando a mímica, a linguagem deles dentro de casa, do dia-a-dia. **Às vezes eu acho que ela consegue fazer leitura labial, às vezes ela não consegue... né? Compreender, e também, teve uma época que lá no CEJ...que nós pedimos ao pai dela levar ela**

⁴³ Apesar de Ceres informar que eram feitos relatórios semestrais, só foram encontrados nos arquivos da instituição dois relatórios de um mesmo período. Um deles, redigido por ela, e outro, por Jaci. Não encontramos, ou pelo menos a escola não informou, sobre a existência de outros registros, de relatórios do momento de chegada de Maria do Patrocínio na instituição.

⁴⁴ O indício de que sua hipótese poderia ser verdadeira estava relacionada ao fato de que os relatórios semestrais, de caráter qualitativo, que elas construíam sobre o desempenho acadêmico de Maria do Patrocínio sempre “batiam”. O que ela observava e registrava era muito semelhante ao que a professora da sala especial também registrava, ou seja, é como se essa possível semelhança no modo de conceber e interpretar o outro em desenvolvimento ou, mais especificamente, para o outro se desenvolvendo de um determinado modo, atípico, não linear, fosse suficiente, de certa forma, para confirmar a hipótese que ela explicita e que compartilha com a família e que até pode ser verdadeira. No entanto, o que é fato é que, alguém, que nunca é nomeado ou pelo menos não foi durante a pesquisa, suspeitou de uma possível deficiência intelectual de aluna em virtude de suas dificuldades acadêmicas. Essa suspeita foi compartilhada na escola e quase que se tornou uma verdade sobre ela, sobre quem ela se tornou e que justifica, hoje, não somente sua permanência em uma instituição especializada mas o modo como muitas vezes ela é e está inserida na dinâmica das relações sociais.

num especialista porque o problema dela não é só de surdez... a gente acredita... numa hipótese ... que tem um pouco de deficiência intelectual também

L – Consequência da surdez?

C – Não sei se é, só quem pode dizer é o médico, mas a **gente desconfia... A questão de tantas atividades que a gente aplicava e ela não conseguia desenvolver ... sozinha e nem com a gente acompanhando ...** Então, era assim, **a gente tinha uma conexão, era de sala de recursos, da classe especial... e tinha os relatórios ... e toda vida os nossos relatórios batiam ...**, entendeu? Nós preparávamos o relatório, era de 6 em 6 meses, dois relatórios por ano **e normalmente a gente pontuava algumas coisa parecidíssimas**, entendeu? [fala enquanto faz um gesto de negação com a cabeça] **Com a mesma visão**, entendeu? Com esse ponto de vista, ela **em alguns momentos...** em alguns momentos ela, **você jura que ela está compreendendo o que você está falando e não tá. Rapidamente ela, ela traz outra história, algo que aconteceu no cotidiano dela, que aconteceu em casa.**

(Roda de conversa- agosto de 2018)

Os indícios observados na convivência com Maria do Patrocínio (não fluência em Libras, repetições de sinais, necessidade de ajuda para a resolução de atividades do AEE, dissimulação da compreensão etc.) são citados por Ceres como sinais para justificar a hipótese de deficiência intelectual e as possíveis dificuldades de aprendizagem que ela apresentava.

É preciso, no entanto, problematizar algumas questões: a) o modo como o ingresso de Maria do Patrocínio foi percebido e significado na/pela escola; b) como foi o contato e a adaptação dela nesse novo ambiente com pessoas iguais a ela, surdas e na condição de aprendizes da língua de sinais; c) que relações ela estabeleceu nesse novo ambiente e qual a qualidade dessas relações; d) que expectativas foram projetadas sobre ela e o que significou não atender a essas expectativas da professora, nesse jogo entre a aluna idealizada, abstrata, da fantasia, que deveria chegar a escola dominando a língua de sinais e um conjunto de habilidades acadêmicas e de uma aluna real, concreta, que se matricula, não tem uma “língua definida”, não é alfabetizada e que usa a repetição de sinais e letras isoladamente.

É relevante evidenciar o que significa para uma pessoa de 20 anos, com um quadro de surdez indefinida, que viveu em isolamento da comunidade surda até então, tentar aprender a primeira língua depois de ter passado um período considerado crítico e o que significou para Ceres o fato de essa aluna não conseguir atender às suas expectativas.

A professora desconhece e/ou não compreende as singularidades constitutivas de Maria do Patrocínio (nas tentativas de se comunicar, de narrar as histórias vivenciadas, na insistência em participar da cultura ouvinte usando a fala), o tempo que foi dado a ela para que aprendesse a primeira língua, se esse tempo foi ou não suficiente não só para ela aprender, mas para ser cobrada pela fluência nessa língua que, até então, não fazia parte de si.

A suspeita de deficiência intelectual (produzida, provavelmente em consequência de um ambiente que não forneceu as condições de desenvolvimento) evidencia-se nos indícios e nas pistas observadas no atendimento de AEE.

Os relatórios foram desenvolvidos na passagem pelo CEJA como instrumento avaliativo e indicam que ela apresentava dificuldade em algumas áreas, tais como: escrita, raciocínio lógico e matemático, em jogos de memória, em caça palavras, em jogos de quebra-cabeça, não relacionava números na sequência numérica, não estabelecia relação entre números e quantidades nem conseguia nomear as formas geométricas.

No entanto, o que esses indícios dos relatórios, que “sempre batiam”, nos dizem? Que aspectos são analisados? Até que ponto se olhava para uma pessoa em desenvolvimento, tentando aprender, sendo alfabetizada e, até que ponto, a significação do que Maria do Patrocínio fazia não estava atrelada às muitas e tantas informações distorcidas e fragmentadas que se tinha dela e de sua história de vida? É essa reflexão que levantamos nesse trabalho: como os indícios e os sinais de desenvolvimento de Maria do Patrocínio foram significados a partir desse lugar que as professoras estão e dos conhecimentos que possuem.

Os indícios, presentes no discurso de Ceres, não podem ser compreendidos sem considerar alguns elementos que nos colocam, novamente, na questão da centralidade e constitutividade do psiquismo pela linguagem.

É preciso problematizar por exemplo: a) que tipos de atividades eram propostas a Maria do Patrocínio no serviço de AEE e quais habilidades eram requeridas para respondê-las, principalmente, no uso do computador (habilidades motoras, cognitivas, linguísticas); b) O que era esperado dela, enquanto respostas; c) que habilidades, principalmente da linguagem, eram requeridas para responder a tais atividades etc.

No entanto, ambas as professoras de Maria do Patrocínio desconheciam alguns aspectos do seu processo de escolarização, dos primeiros contatos com a língua de sinais e que, portanto, quaisquer dificuldades, lentidão ou atraso, na aquisição das habilidades acadêmicas que ela pudesse ou viesse manifestar, não deveriam ser interpretados como sendo resultados de patologia ou déficits associados, mas sim como indicativos da dificuldade sistemática de aquisição da primeira língua tardiamente, de aprendizado dos rituais, rotinas e modos de vida escolar, por exemplo.

É preciso problematizar não somente o fato de Maria do Patrocínio não ter tido condições de acesso a uma língua precocemente (oral e de sinais), mas o que a não possibilidade de acesso a essa característica humana presente em potencial em todos os membros da espécie, acarreta.

Ser privada de uma língua compartilhada com um grupo cultural mais amplo do que o que constitui o núcleo familiar, dificulta e, em muitos casos, impossibilita a instrução

formal, a alfabetização, o domínio da escrita e das muitas e variadas formas de ação no mundo possibilitadas e decorrentes do domínio dos instrumentos simbólicos.

A questão não é simplesmente ouvir e falar ou não ouvir e não falar, mas é também ler e escrever ou mais especificamente, não ler e não escrever, e o que isso significa para a pessoa que vive imersa numa sociedade oralcêntrica e da escrita. Parte das implicações do não domínio de uma língua são vivenciadas como consequência secundária do déficit, da diminuição da interação social e do rebaixamento da posição social da pessoa nas relações com o outro, como enfatiza Vigotski, nos estudos da Defectologia

Não ouvir e, conseqüentemente, não falar, também afeta direta e profundamente a capacidade de aquisição do conhecimento, principalmente aquele conhecimento contextual de mundo que se adquire de maneira informal, simplesmente por ser falante de uma língua oral e que está implícito nas conversas espontâneas do cotidiano, nos encontros fortuitos e que nos surdos se evidencia na dificuldade, em alguns casos, de acesso ao conhecimento paralingüístico presente nas interações e trocas comunicativas do ambiente. (SACKS, 2010).

A sala especial era um importante local de aprendizado e desenvolvimento para os jovens e adultos surdos na região dos Inhamuns, que passaram a ter um local onde podiam se encontrar, compartilhar experiências, aprender Libras. Para muitos deles, aquele era o primeiro contato com a escolarização. No entanto, as políticas educacionais que passaram a vigorar no estado do Ceará, consideravam o local como excludente e segregador, orientando que a inclusão dos alunos com deficiência auditiva/surdez deveria ocorrer na sala regular, juntamente com os alunos ouvintes.

Sem a sala especial, muitos alunos surdos ficaram praticamente sem espaço de aprendizagem e uso da língua de sinais e, quase todos, também deixaram de frequentar a escola regular. Um elemento que agravou ainda mais a condição desses alunos foi a desativação do serviço de itinerância, que funcionava na rede municipal. Todos esses fatores atuando juntos, contribuíram para a desestruturação da rede de serviços que existia no município e que ancorava a inserção e a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência na sala regular.

Maria do Patrocínio chega à APAE logo após a sala especial ser fechada e não ser mais possível frequentar o ensino regular, tendo que conviver, doravante, com jovens e adultos com diferentes graus de deficiência intelectual. Na APAE, Maria do Patrocínio reencontra-se com Ceres⁴⁵, que enfatiza, em vários momentos, as tentativas de interagir com ela, naquele

⁴⁵ Saiu do serviço de AEE do CEJA e agora exerce a função de professora na APAE.

espaço mais específico ainda, e que ela não se tornou fluente, apresentando resistência na aquisição dos sinais.

É preciso ressaltar o contexto institucional em que Maria do Patrocínio está inserida. Na instituição para pessoas com deficiência intelectual que ela frequenta, suas respostas, seus comportamentos, suas atitudes são significadas iguais aos dos outros alunos. Também dela são esperados comportamentos que se assemelhem aos dos colegas com deficiência intelectual.

Na APAE, as atividades oferecidas a ela eram, praticamente, as mesmas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual, com o agravante de não ter, agora, a possibilidade das trocas interativas em língua de sinais e com parceiros surdos. Ceres fala sobre as atividades desenvolvidas naquele espaço:

L – Como você trabalha com ela?

C – Bem, procuro trabalhar com ela é... usando o pouco material que a gente tem né? É... números, **porque aqui não é escola e a gente não trabalha só aqueles conteúdos** né? As oficinas, tem as partes de trabalho que a gente faz, fora daqui né?... Assim, números [vai falando e contando nos dedos enquanto enumera], o alfabeto, **só para você ter uma ideia eu passei quase 6 meses só no alfabeto e ela esquece as letras, ela troca o P e o Q. Ela confunde demais... Ela repete muito...** ela começa, olha pra mim e faz assim [faz o sinal da letra A] **A e eu não sei nem se ela sabe que é o A.** Às vezes eu venho e mando ela ir lá [aponta para um cartaz com o alfabeto em Libras afixado na parede] pra me mostrar que letra ela está dizendo [volta novamente a apontar para o cartaz]. Às vezes ela mostra outra letra... Então, assim, **é trabalhando as letras** [fala e conta nos dedos], **o alfabeto, os números, trabalhando alguns sinais do cotidiano, do dia-a-dia...** Eu tenho alguns materiais, são poucos, a gente não dispõe de muitos recursos **pra ver se ela vai pegando mas mesmo assim... não é o suficiente**, até mesmo eu falo pela questão... **do tempo que já passou, não é? Tanta coisa que ela já passou na escola, deixou de... de estudar, de viver que atrapalha essa questão da aprendizagem na Libras entendeu?.... Eu acredito que ela não consiga tanto assim**, porque ela já teria que ter um acompanhamento, **é tanto que ela só vem aqui a tarde só dois dias na semana..., noite ela vem só dois dias que ela é minha aluna a noite também...**

(Ceres- roda de conversa- agosto de 2018)

Ceres continuava tentando ensinar isoladamente o alfabeto, os números, os sinais do cotidiano associados a objetos concretos, de forma icônica, para que Maria do Patrocínio aprendesse e se tornasse fluente em língua de sinais. Tentativas que foram se mostrando cada vez mais infrutíferas. A professora não conseguia entender que ela, sozinha, já adulta, tentando aprender a primeira língua, sem ter parceiros fluentes e mais experientes da comunidade linguística tornava-se quase impossível, não somente a uma pessoa surda, mas a qualquer ser humano adulto adquirir uma língua.

As falas da professora demonstram alguns aspectos das condições de ensino. Do lugar que a educação especial ocupou e ocupa nas políticas públicas ao sinalizar, também, para

o drama da formação docente, cada vez mais aligeirada e fragmentadas, para a falta de conhecimentos específicos dos profissionais que atuam diretamente com pessoas com deficiência e para as condições concretas das instituições de ensino. Considerando, por exemplo, que a obrigatoriedade do ensino de disciplina de Libras nas licenciaturas é algo muito recente⁴⁶, que nem sempre eram ofertadas disciplinas de educação especial nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas e que, alguns conhecimentos, quando eram garantidos nas matrizes curriculares, estavam pulverizados, principalmente, em disciplinas de psicologia do desenvolvimento e educação especial. Some-se a isso, o fato de que os conhecimentos sobre linguagem, surdez, cognição e escolarização de um modo geral, nem sempre estavam/estão presentes na formação inicial e continuada desses profissionais e de muitos outros, que também trabalham com pessoas surdas no/pelo Brasil.

⁴⁶ Lei nº 10.436/2002

7 O DRAMA E A TRAMA DAS RELAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data.

Guimarães Rosa

A tentativa de narrar a história de vida de Maria do Patrocínio constituiu-se como o maior desafio teórico metodológico desse trabalho. Uma tentativa de alinhavar alguns retalhos, de tamanhos e formatos desproporcionais que, aparentemente, não se encaixavam, mas que fui juntando ao longo desse percurso de idas e vindas ao campo investigativo.

Primeiro, foi preciso alinhavar os retalhos⁴⁷ para, em seguida, costurá-los numa espécie de tecido, colcha de retalhos, não necessariamente simétrica, mas com o mínimo de forma. Era preciso dar forma à narrativa, um sentido e à sequência necessárias para que o leitor pudesse conhecer o percurso de elaboração desse trabalho com suas características de costura em ponto atrás.

Dentre os retalhos que faltavam, alguns poderiam comprometer a estrutura da colcha que, nesse caso específico, seriam os retalhos em que a própria Maria do Patrocínio narrava sua trajetória, suas experiências, de como viveu e vive os eventos da vida. Além deles, faltavam também outros retalhos importantes com informações do tipo: ela nasceu ou tornou-se surda? Sua surdez seria de caráter pré ou pós-linguística? Teria sido o uso de alguma medicação a possível causa de surdez?

Embora sem essas informações e diante de uma multiplicidade de vozes, estórias e histórias contada sobre ela, de modo retalhado, fragmentado, apresento a seguir alguns trechos retirados da entrevista e todo o esforço de compreensão, interpretação e significação daquele momento.

Importante destacar também a existência de muitas lacunas e silêncios constituintes na/da História de vida de Maria do Patrocínio. Cabe entender o silêncio como um produtor de sentidos que age, justamente, quando as palavras não podem operar, não podem ser ditas ou estão inter-ditadas, ou quando elas têm um poder tão corrosivo, insuportável e desestruturante para as relações sociais, que somente o silêncio é possível.

Desse modo, “O silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*” (ORLANDI, 2007, p. 31). Entender também o silêncio e sua relação com

⁴⁷ Texto apresentado no momento da pré-defesa em 11 de setembro de 2019.

a memória e o esquecimento. Com aquilo que é preciso lembrar, narrar, dizer, mas também com tudo aquilo que foi esquecido ou que precisava ser esquecido (POLLAK, 1989; BRAGA, 2002)

Nesse percurso, foi preciso aprender a aceitar e suportar os não-saberes, as coisas não ditas, os silêncios e as inúmeras lacunas sobre parte da história de Maria do Patrocínio e ter clareza das limitações, do que é possível ou não dizer sobre ela, amparado pelos dados empíricos.

A seguir, apresentamos um trecho da entrevista com Maria do Patrocínio. Um recorte, uma cena, que permite acompanhar os esforços na produção de sentidos e as singularidades na relação, evidenciando o desconcerto do pesquisador e as possibilidades de elaboração a partir do referencial da AHC.

CENA 1- O espelho

- 1- Na sala da APAE onde a entrevista foi realizada estavam: eu, Maria do Patrocínio, Maria do Rosário como intérprete e Maria da Glória fazendo o registro com a câmera móvel enquanto a outra professora fazia o papel de intérprete.
- 2- L- De frente para Maria do Patrocínio sinalizo e verbalizo
OI TUDO BEM?
Oi, tudo bem?
- 3- Maria do Patrocínio responde em Libras: OI TUDO BEM
- 4- Sinalizo: NOME L-A-U-RO [meu nome é Lauro]
- 5- Maria do Patrocínio repete: NOME L-A-U-RO
- 6- Em seguida pergunto em libras: SEU NOME
- 7- Maria do Patrocínio repete o sinal NOME duas vezes e em seguida começa a soletração das letras (E, L, N, E, N, J 2x, H 2x, Q, E, N, E, N, J 2x, E, N, J 4x, E, N) que não forma nenhuma palavra compreensível
- 8- Em seguida faço o sinal de EU e depois IDADE-36 [eu tenho 36 anos]
- 9- Maria do Patrocínio repete concomitantemente o sinal de IDADE com as duas mãos e depois 36 e aponta para mim em espelho
- 10- Sinalizo IDADE [perguntando a idade] e aponto para Maria do Patrocínio
- 11- Maria do Patrocínio aponta para si e faz o sinal de EU, depois sinaliza NOME 2 x e em seguida faz o número 19. Depois volta a soletrar letras soltas que não formam nenhuma palavra

Nessa primeira cena, é possível identificar dois movimentos distintos: o movimento realizado por mim, como pesquisador, em busca de conhecer Maria do Patrocínio, de saber quem ela é, de entrevistá-la, bem aos moldes das entrevistas de caráter positivista, com um roteiro com questões definidas e, principalmente, na expectativa de que tanto a entrevista como as respostas dadas por ela se encaixassem no frame de entrevista com pessoas surdas usuária de língua de sinais.

Para além do abalo emocional vivido pelo **efeito do desconcerto** (SMOLKA, 1995) produzido na entrevista pela ausência de referências anteriores para esse tipo de interação, pela busca de compreensão e de sentido para os gestos e sinais realizados por Maria do Patrocínio que evidenciava a tensão das relações humanas, permitiu o flagrar-me também na **posição de outsider** naquele momento (ELIAS E SCOTSON, 2000).

Evidenciou-se o **efeito de lugar** (BOURDIEU, 2008) provocado pela posição de estrangeiro ocupada pelo pesquisador que retorna, quase uma década depois de ter trabalhado na rede, para construir dados de uma pesquisa de doutorado, mas que agia como se ainda estivesse vivendo naquela comunidade, sem perceber que haviam sido alteradas consideravelmente as relações de poder e os jogos de forças entre ambos.

O segundo movimento que pode ser percebido nesse trecho é realizado por Maria do Patrocínio e está relacionado ao modo como ela tenta se apresentar na entrevista. Como ela diz de si ao não dizer. Vai sendo evidenciado todo o movimento, as tentativas realizadas por ela, os seus modos de ação no mundo diante de uma situação que não fazia parte do seu cotidiano, que escapava a sua rotina diária e que, talvez, não demonstrasse nenhum sentido aparente. Ela estava numa sala da instituição que frequenta, diante de uma pessoa estranha, que fazia gestos, apontava, dramatizava e que ela, respondia ou imitava, do modo que sabia, que podia ou que compreendia.

Tento comunicar-me com ela utilizando vários recursos semióticos – alguns sinais em Libras, gestos e a fala – com a intenção de que ela compreendesse o que eu estava solicitando. Maria do Patrocínio responde, não do jeito desejado, esperado. Não do modo como, geralmente, costumamos esperar quando uma pessoa se apresenta.

E ao dizer de si, não dizendo do modo mais usual, coloca em evidência alguns aspectos e funções da linguagem. Explicita a falsa ilusão de que tudo aquilo que é dito, enunciado, é/será compreendido pelo interlocutor. Que a linguagem é clara, acessível e de que é possível captar os sentidos produzidos.

Os sentidos escapam, deslizam. Os efeitos são produzidos de outro modo na interação. A linguagem, que nem sempre comunica, que significa pelo não dito e pela polissemia, que produz mal-entendidos, independentemente se a relação é entre surdos e ouvintes ou se entre dois ouvintes ou dois surdos (GÓES,1996; LACERDA,1996). O sentido é construído na relação, nas trocas intersubjetivas mediadas pela linguagem.

O que produziu o (efeito do) desconcerto nessa cena foi a impossibilidade do diálogo, da interlocução, da troca de significados. Havia interação, mas não havia a partilha de significados (coisa que acontece também com ouvintes, em especial em casos de língua estrangeira; mas no caso da *surdez sem língua*, inviabiliza as formas de busca, de “negociação” de significados e de conceitualização).

O modo como Maria do Patrocínio aparentemente respondia às perguntas e o que respondia dão indícios, pistas de que ela estava apenas imitando o interlocutor e não respondendo a partir de uma língua. Ela aprendeu a imitar alguns sinais em Libras mas,

infelizmente, o contato com a língua foi muito breve e insuficiente para que ela se apropriasse e operasse de maneira fluente com ela.

O mais impactante dessa cena é que ela não diz o próprio nome, nem oral e nem sinalizando. O nome que é, justamente, esse elemento que individualiza a pessoa e a insere num conjunto de relações simbólicas e familiares.

Apresento-me, digo o meu nome e a minha idade em Libras e oralmente, e faço sinais que indicavam que eu estava perguntando o nome e a idade dela. Após repetir o meu nome, Maria do Patrocínio começa a soletração de algumas letras isoladamente e que não formam nenhuma palavra.

O que Maria do Patrocínio consegue dizer de si utilizando o conjunto de sinais e gestos caseiros que possui? Como essa fala/discurso são estruturados ao longo da entrevista e o que é possível interpretar, significar pelas pessoas com quem ela convive, nas instâncias e instituições que participa? O que realmente ela consegue dizer de sua história de vida, das suas relações de parentesco, dos seus sonhos, desejos e fantasias?

O que é possível dizer, da nossa parte, sobre ela: Maria do Patrocínio constituiu-se e constitui-se numa multiplicidade de relações e na precariedade de condições concretas de vida, com as potencialidades e limitações impostas pelo domínio do conjunto de gestos e sinais caseiros que lhe foi acessível.

O seu modo de ser, sentir, agir, estar no mundo **condensa esse agregado de relações sociais transferidos para a esfera privada, da personalidade** (VIGOTSKI, 1929). São os desdobramentos da Lei genética geral do desenvolvimento psicológico enunciado por Vigotski ao longo de sua obra e que procura explicar como as relações sociais (interpessoais) vão sendo internalizadas, reconstruídas e apropriadas pelas pessoas ao longo do desenvolvimento ontogenético e convertidas em funções da personalidade (intrapessoais).

Esse processo de reconstituição interna do mundo externo e de apropriação das significações culturais pela pessoa no âmbito privado constituindo as funções psicológicas superior, só ocorre por meio da mediação semiótica. É por meio dela que o signo impregna e constitui a consciência.

A questão da significação é, tanto para Vigotski e seu grupo, como para autores contemporâneos da abordagem histórico cultural (SMOLKA, 1993, 2000, 2004; SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, PINO, 1993, 1996, 2000; GÓES, 1993, 1995, 2000; DAINEZ, 2014) uma das questões mais caras para pensar o desenvolvimento cultural humano.

A significação (criação e o uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e valoriza a

transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana (SMOLKA E LAPLANE, p. 78).

É por meio da significação, pelo uso de instrumentos psicológicos direcionados para o domínio da própria conduta, que incide a principal distinção entre homens e animais. Embora estes possam agir na/sobre a natureza, a conduta humana distingue-se radical e qualitativamente pelo uso da dimensão simbólica, com a inserção no mundo da linguagem, a partir do momento em que a fala (oral ou de sinais) irrompe no percurso do desenvolvimento ontogenético.

É o poder da palavra e sua ação constitutiva e transformadora do homem. “A palavra, na sua materialidade simbólica, afeta e transforma a atividade e o próprio homem; em como o signo/palavra produz um redimensionamento intrínseco da atividade em ação humana, orientadora, transformad(or)a e significativa, tornando-se constitutiva dos sujeitos em interação” (SMOLKA E LAPLANE, s/d, p.79) agindo e possibilitando a humanização do membro da espécie humana.

No caso específico de Maria do Patrocínio, é somente no âmbito da reflexão e da hipotetização que podemos trabalhar. E se ela tivesse nascido no mesmo período em que José? E se outras condições (o acesso à Libras na infância e a convivência com outros surdos) tivessem sido oferecida a ela, como ela poderia estar?

O seu ingresso na sala especial, o contato com a comunidade surda e com a língua de sinais, mesmo que tardio, se tivesse sido prolongado teria produzido outros resultados, outros efeitos. As condições oferecidas não foram suficientes para uma apropriação da língua: esse fato diz de uma condição humana, de uma possibilidade de desenvolvimento que não se efetivou por completo. Explicita todo um contexto histórico e cultural que, se tivesse sido outro, em outras condições do meio social, ancoradas em outras relações, as potencialidades humanas poderiam ter se desenvolvido de outro modo.

A seguir apresentamos e analisamos uma segunda cena da mesma entrevista que foi selecionada em virtude das singularidades de uma interação surdo-ouvinte, quando a condição da deficiência auditiva/surdez é percebida, sentida e significada na e a partir das relações inter-subjetivas.

CENA 2- Eu sou surdo?

L- Estávamos conversando sobre a escolas, as aulas e se Maria do Patrocínio tinha amigos.

Pergunto em Libras e português:

1- TER AMIGOS AQUI? MUITOS POUCOS.

- Você tem amigos aqui? Muitos ou pouco?

2- Maria do Patrocínio repete os sinais de muito e de pouco.

1- Pergunto em Libras - NOME AMIGOS LEMBRAR?

- Qual o nome dos seus amigos? Você lembra?
- 4- Maria do Patrocínio começa a dramatizar, faz o gesto de escrever o nome de alguém ou alguma coisa sobre a mesa e começa a informar através de pantomimas determinadas características físicas- altura da pessoa e tamanho do cabelo.
- 2- Helena e Diana interpretam que ela esteja se referindo as colegas de sala da APAE. Helena fala:- Ela deve estar falando da Vivian e da Laís que são colegas dela que ela gosta muito.
- 3- L- Sinalizo e verbalizo, concomitantemente - AMIGAS SURDAS?
- Suas amigas são surdas?
- 6- Maria do Patrocínio repete os sinais AMIGAS- SURDAS.
- 7- Helena e Diana falam- Não são surdas.
- 8- Repito novamente a pergunta: Suas amigas são surdas?
- 9- Maria do Patrocínio começa uma dramatização informando sobre as amigas, que sentam perto dela na sala de aula [faz o sinal caseiro que dá para entender como de sentar perto]. Uma de cada lado.
- 10- Sinalizo – SURDO OUVINTE? e verbalizo concomitantemente
- Suas amigas são surdas ou são ouvintes?
- 11- Maria do Patrocínio aparenta não compreender a pergunta, repete o sinal de SURDO e confirma afirmativamente com a cabeça e em seguida repete várias vezes o sinal de OUVINTE.
- 12- Pergunto novamente: OUVINTES SURDAS?
- São ouvintes ou são surdas suas amigas?
- 13 - Maria do Patrocínio muda novamente o sinal e passa a informar que as amigas são surdas, faz o sinal de AMIGAS-SURDAS. **Em seguida faz o sinal de SURDO e aponta para mim.**
- 14 -Pergunto a Maria do Patrocínio em libras e oralmente: EU- SURDO?
- Eu sou surdo?
- 15- **Maria do Patrocínio rir, aponta para mim e faz um gesto afirmativo com a cabeça.**
- 16- Pergunto novamente: SURDO OUVINTE?
- Eu sou surdo ou sou ouvinte?
- 17- **Maria do Patrocínio repete os sinais SURDO e OUVINTE, aponta para mim, faz o sinal SURDO e confirma com a cabeça.**
- 18- L- Pergunto e sinalizo concomitantemente – FALAR, SINALIZAR
- Eu falo ou faço sinais?
- 19- **Maria do Patrocínio repete simultaneamente os sinais FALAR e SINALIZAR e em seguida faz o sinal de SURDO e aponta para mim novamente.**
- 20- Aponto para mim e fala: **Eu sou surdo?**
- 21- Nesse momento Maria do Patrocínio fica em dúvida se sou surdo ou ouvinte, vira-se para Helena que estava sentada ao lado e pergunta: ELE SURDO? [faz o sinal de surdo e aponta para mim].
- 22- Helena tenta explicar oralmente para Maria do Patrocínio que ela é surda e que eu sou ouvinte. Faz o sinal de SURDO e aponta para ela e faz o sinal de OUVINTE e aponta para mim dizendo:
- Ele é ouvinte. Ele escuta. Enquanto fala aponta e toca a orelha de Maria do Patrocínio.
- 23- Maria do Patrocínio toca na orelha de Helena e balança afirmativamente a cabeça.
- 24- Helena rir e fala: Agora ela entendeu.
- 25- Maria do Patrocínio toca novamente a orelha de Helena.
- 26- Helena fala novamente: Você assim [faz o sinal de SURDO]. Ele escuta, ouvinte [faz o sinal de OUVINTE].
- 27- Maria do Patrocínio faz o sinal de SURDA e aponta para si [eu sou surda]. Em seguida faz o sinal de OUVINTE algumas vezes e aponta para mim rindo.
- 28- L- volto a perguntar: EU OUVINTE [aponto para mim] VOCÊ? [aponto para ela].
- 29- Maria do Patrocínio faz agora o sinal de SURDA e balança afirmativamente a cabeça.
- 30- L- Verbalizo- Ah! Você é surda e ela? [apontando para Helena]
- 31- Maria do Patrocínio aponta para Helena e faz o sinal de SURDA
- 32- Pergunto e sinalizo: SURDA TAMBÉM? [Apontando para Helena]
- Ela é surda também?
- 33- Maria do Patrocínio confirma em libras SURDA TAMBÉM
- 34- Aponto para Diana que está filmando e pergunto: SURDA OUVINTE?
- E ela é surda ou é ouvinte?
- 35- Maria do Patrocínio aponta também para Diana e faz o sinal de OUVINTE algumas vezes.
- 36- Helena fala: É ouvinte.
- 37- Diana começa a rir.

Essa cena tem um caráter especular, explicita todo um jogo linguístico entre mim, Maria do Patrocínio e as professoras intérpretes, num jogo de identificações e sombras, de confusões e co-fusões, de mistura momentânea entre mim e ela.

Inicialmente pergunto se Maria do Patrocínio tem amigos na escola (turno 1), qual o nome das amigas, se ela lembra o nome delas (turno 3) e se as amigas são surdas ou ouvintes (turnos 8, 12, 14). Ela interage, dialoga e responde as minhas perguntas de várias formas: repetindo os sinais enunciados (turnos 2, 6, 11, 17, 19), dramatizando (turnos 4, 9), confirmando com gesto afirmativo da cabeça (turnos 15, 17, 19).

Repito as mesmas perguntas várias vezes, oralizando e sinalizando, tentando identificar se Maria do Patrocínio compreendia os enunciados (turnos 5, 10, 12). Fico num movimento repetitivo, num jogo linguístico de perguntas, até que ela aponta e me identifica como surdo (turno 13). Me assusto, pergunto a ela se sou surdo ou ouvinte, falo e sinalizo (turno 14). Ela confirma, faz um gesto afirmativo, ri (turno 15).

Fico confuso, tento confirmar a inferência dela, pergunto novamente (turno 16). Ela confirma com um gesto afirmativo da cabeça (turno 17). Busco compreender e insisto na pergunta, tentando identificar se ela consegue distinguir o meu modo de comunicação, se utilizo Libras, ou se falo (turno 18).

Maria do Patrocínio repete os sinais e confirma com a cabeça (turno 20), no entanto, fica em dúvida se realmente eu sou surdo e para confirmar, pergunta a Helena que está ao lado dela (turnos 21). Helena tenta explicar, algumas vezes, que eu sou ouvinte e que ela é surda. Fala, sinaliza, aponta, toca na orelha (turno 22). Maria do Patrocínio aparenta compreender que eu sou ouvinte e que ela é surda (turno 23), mas volta a tocar no ouvido de Helena (turno 25). Helena tenta novamente explicar que eu sou ouvinte e que ela é surda (turno 26). Maria do Patrocínio faz o sinal de surda e aponta para si, depois faz o sinal de ouvinte e aponta para mim (27). Insisto em perguntar, quero confirmar se ela consegue distinguir se eu sou ouvinte e se ela consegue se perceber como surda (28). Ela confirma, faz o sinal de surda e balança afirmativamente a cabeça (29).

Esse foi talvez um dos momentos mais intrigantes e desconcertantes durante o primeiro encontro com Maria do Patrocínio, justamente porque escapou a todos os modelos de interação que eu tinha e colocou-me em movimento, produziu um sentido outro, não desejado, esperado, planejado. A situação me fez escapar do roteiro, do modelo de entrevista que eu estava acostumado a fazer e que era um lugar seguro. Jogou-me no campo do desconhecido, do incerto, lugar por excelência de atuação do pesquisador. O método vai se construindo no percurso, essa é uma das características da pesquisa qualitativa.

Os sentidos desse trecho escapam, deslizam, provocam, instigam, mobilizam a cognição e o afeto, a dúvida: será que ela estava compreendendo o que eu perguntava? Será que ela acreditava que eu era surdo? O que seria uma pessoa surda para ela? O que podemos inferir é: não sabemos se ela sabia se eu era surdo, e não se pode dizer se ela sabia ou não o que é ser surdo/a. Faltava aqui a palavra, o *verbum*, para significar essa condição humana.

Maria do Patrocínio desconcerta, mexe, remexe nos afetos, mobiliza a compreensão, porque evidencia uma pessoa concreta se constituindo nas interações intersubjetivas, no diálogo com o outro e diante das condições possíveis, de alguém que só teve acesso a um conjunto de sinais caseiros e que ao interagir com o outro enuncia, diz somente o que é possível dizer.

Foi o flagrar-me, também repetindo, nos gestos, nas palavras e nos discursos ouvidos sobre Maria do Patrocínio, que não identificava nenhum movimento de intencionalidade, tentativa de compreensão ou resposta da parte dela, mas somente repetições. Era uma busca por compreender os gestos e fazer sentido, do que nem sempre tem sentido, do que só tem sentido no contexto e na relação estabelecida com o outro e que eu na posição de outsider, naquele momento, não conseguiria compreender.

7.1 O narrar e o escutar

Distanciamentos e proximidades, relações tecidas dialógica e dialeticamente; é neste movimento que o pesquisador assume uma posição que lhe é exterior (exotópica) e sem a qual não pode construir conhecimento (LODI, 2017, p. 67).

Após o primeiro contato durante a gravação e durante muito tempo na percurso da investigação compartilhei com as professoras auxiliares impressões muito semelhantes com relação ao desempenho linguístico de Maria do Patrocínio. Tudo o que visualizávamos, naquele momento, como resposta dela eram repetições de sinais sem identificarmos nesse processo – uma tentativa, mesmo que limitada – de uma pessoa surda operando com um conjunto de gestos e sinais caseiros.

Essa percepção sobre Maria do Patrocínio, sob sua forma de ação no mundo só foi gradativamente sendo modificada quando, seis meses depois das gravações e da transcrição da glosa, eu agendei novamente um encontro com as auxiliares de pesquisa para, juntos, assistirmos à entrevista.

Assistir à entrevista em intervalos de tempo diferentes e transcrevê-la, possibilitou-me ampliar a compreensão sobre ela e sobre o trabalho com e a partir da linguagem nos processos de constituição do humano. A partir do distanciamento, comecei a identificar e ouvir,

na entrevista, Maria do Patrocínio tentando narrar um evento ocorrido alguns dias antes e que fora vivenciado conjuntamente com as professoras da APAE. Essa tentativa de narrar o vivido, de tentar, de alguma forma, expressar o vivido por meio de gestos e alguns sinais, explicita como as condições de vida fazem mais do que influenciar e menos que determinar. Elas são constitutivas e nas suas contradições e tensões vai possibilitando que o membro da espécie humana se forme e desenvolva o potencial da espécie, ou não.

Estávamos conversando sobre a escola e pergunto a Maria do Patrocínio, usando sinais e verbalizando: VOCÊ GOSTAR ESTUDAR AQUI? Você gosta de estudar aqui?

Maria do Patrocínio toca no braço de Helena e emite alguns sons como se estivesse narrando algo. Começa a dramatizar que foram numa lugar longe, que mergulhou, tomou banho de piscina e aponta para Diana- que estava filmando- narrando que a havia visto naquele espaço.

Helena e Diana começam a rir ao identificarem o que Maria do Patrocínio estava narrando

Pergunto então a Maria do Patrocínio quem é a pessoa que está filmando:

L - QUEM? LEMBRA?

- Quem é? Você lembra?

Maria do Patrocínio aponta para Diana rindo e repete o sinal de lembrar algumas vezes Diana interfere e pergunta: Posso falar? Ela deve estar relatando a semana do especial que nós fomos tomar banho. Fomos na AABB, fomos no Marrecus.

Helena complementa: Fomos todos os professores

Diana diz: AABB e Marrecus, nós fomos

Pergunto novamente: Como é a escola? Enquanto faço o sinal de escola.

Maria do Patrocínio repete várias vezes os sinais de escola e estudar como eu tinha feito. Peço a Diana para ajudar na interpretação da fala.

Diana interpreta -“Gosta de estar aqui, fazer as atividades com os colegas, tem crianças na minha sala, quando ela leva para lanchar vai todo mundo”

Helena toca no braço de Maria do Patrocínio e aponta para fora da sala fazendo referência a uma aluna autista de outra sala e fala: A Laís

Maria do Patrocínio faz sinal de afirmativo com a cabeça e faz o sinal de EU, só que o sinal é interpretado como sendo referência a Laís.

Diana complementa: “É a Laís mesmo”

Maria do Patrocínio continua fazendo o sinal de EU enquanto Diana e Helena concordam que o sinal se refere a Laís.

Helena explica: A Laís é uma autista que estuda a tarde e que é muito amiga dela

Diana explica a narrativa: Ela deve estar falando da Laís. A Laís é uma autista que estuda a tarde e que é muito amiga dela.

Pergunto novamente a Maria do Patrocínio o que ela acha da escola

Maria do Patrocínio dramatiza que estuda ali, aponta para a sala em que estuda e que escreve, faz os exercícios [faz o sinal de escrever sobre a mesa] enquanto Diana e Helena fazem a interpretação, tentam significar os gestos dela. Em seguida ela muda o tópico da conversa e começa a relatar a situação vivenciada no dia anterior. Dramatiza que viu Diana [aponta para ela] com as duas filhas pequenas e o marido comendo na pizzaria [faz o sinal de criança e mostra o cabelo comprido e depois sinaliza o numeral dois; faz o gesto de marido- aliança no dedo e o gesto de cortar um pizza e comer]. Após narrar a situação contextualiza no tempo o evento fazendo o sinal de depois.

Enquanto Helena continuava insistindo na interpretação sobre Laís. Maria do Patrocínio repetia a narrativa de que tinha visto Diana com as filhas e o marido, comendo na pizzaria

Enquanto narra o acontecimento do dia anterior referente ao passeio com os alunos da APAE, tanto Helena como Diana interpretam que Maria do Patrocínio esteja referindo-se a colega autista.

Diana interpreta a cena na pizzaria como sendo referente a Laís e verbaliza: *Todo mundo lá e a Laís comendo tudo.*

Esse é um fragmento, transformado em narrativa, em que Maria do Patrocínio tenta dizer algo sobre o vivido compartilhado com as professoras da APAE numa semana comemorativa. A entrevista seguia um fluxo determinado pelo pesquisador abordando uma temática específica, que era a relação escolar com os colegas e, por esse motivo, tanto Diana como Helena, estavam interpretando os gestos como se fossem referentes a esse assunto.

Maria do Patrocínio, então, muda o tópico da conversa e começa a narrar, do seu modo, uma experiência vivenciada há alguns dias quando comemoraram a semana da pessoa com deficiência. Num primeiro momento, recorre a dramatizações para narrar a ida ao clube. Aparece, também, um gesto que demonstra relações espaciais, semelhante aos sinais em Libras, para indicar distância.

Após a tentativa de narrar a ida ao clube, que não foi ouvida, há uma tentativa de retomada da sequência da entrevista e de que ela falasse da experiência escolar de maneira bem restrita, de preferência, nos aspectos de leitura e escrita. Naquele momento, Maria do Patrocínio tentava narrar, ela queria falar de sua experiência escolar, mas da experiência escolar que para ela é significativa, que tinha sido afetivamente importante, que foi o encontro com os colegas no clube, o momento de lazer possibilitado pela instituição, juntamente com a ida a pizzaria.

As auxiliares de pesquisa interpretam os gestos, atribuem sentido, criam também uma narrativa sobre a relação de Maria do Patrocínio com a colega autista, explicam seu comportamento e acreditam que é da Laís que ela fala e não da experiência vivenciada na pizzaria.

Novamente há uma insistência para que ela fale da experiência escolar, que é atendida num primeiro instante, ao sinalizar na narrativa alguns elementos da sala de aula, da atividade de escrita, do espaço onde ela estuda. Mas Maria do Patrocínio resiste às imposições do pesquisador, muda o tópico da conversa, transgredir a ordem da entrevista e se posiciona na relação. Assume um outro papel.

Ela quer falar, narrar o que é importante para ela, o que faz sentido. Volta para o evento ainda da semana da pessoa com deficiência que foi a ida à pizzaria. Nesse trecho, tem indício de uma narrativa coerente, quando relata com mais detalhes que encontrou com Diana [que estava filmando] juntamente com o marido e as duas filhas. Usa uma mistura de sinais caseiros e libras para comunicar que ela estava com as duas filhas (faz o gesto de cabelo comprido e depois o sinal de criança) com o marido (o gesto de colocar a aliança no dedo) e o que eles estavam fazendo (cortando e comendo pizza). Diana não consegue identificar a

tentativa de Maria do Patrocínio em narrar, de algum modo, a experiência vivida e compartilhada coletivamente com ela.

Nesse trecho, aparecem elementos que dão indícios da ação da linguagem agindo sobre a pessoa. Aparecem rudimentos de uma noção temporal (fato do passado), de uma dimensão de operação com a memória (lembra de algo que aconteceu há um tempo e elabora) na associação de sinais em Libras com sinais caseiros. A narrativa não aprofunda, não apresenta detalhes, mas demonstra que o modo de narrar recebeu alguma influência do contato com a língua de sinais, o trabalho da linguagem operando sobre ela e que ultrapassa, embora de maneira incipiente, uma dimensão do aqui-agora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse processo de pesquisa de costura em ponto atrás, alguns elementos vão se evidenciando. Primeiro, como assumir um referencial teórico-metodológico e mudar o modo de investigação pressupõe um trabalho árduo sobre si mesmo, de desconstruir, reconstruir e ressignificar valores, ideias, crenças, modos de fazer que pareciam naturalizados na prática de fazer pesquisa.

É dramático também constituir-se pesquisador no processo de pesquisar. Aprender a pensar de um modo diferente, aprender um modo diferente de inserção no campo investigativo, de construção dos dados e, principalmente, de análise e interpretação do material empírico, superando uma dimensão descritiva e operando numa dimensão analítico-interpretativa, no qual a metodologia é construída ao longo do percurso.

O segundo elemento a ressaltar é o movimento de aproximação e afastamento do campo investigativo e do material empírico. O quanto foi importante o distanciamento para olhar com mais objetividade os dados e evitar inferências precipitadas. A importância das interações e trocas simbólicas e afetivas com os muitos outros ao longo da jornada, principalmente, com aquelas pessoas que colaboraram diretamente na investigação, para aprender a olhar, escutar, ver junto o material produzido coletivamente, compartilhar sentidos e significados.

O terceiro elemento a ser ressaltado é a escolha dos recursos metodológicos que foram sendo utilizados e o papel deles na elaboração do trabalho final. Uma ênfase faz-se necessária aos registros escritos e em áudios. Ouvir a própria voz, transcrever as orientações de tese, ler as anotações das aulas e aquelas realizadas para si ao longo do processo e, principalmente, o papel do rascunho possibilitaram visualizar o pensamento ir se reestruturando e tomando forma através das palavras, na forma como as questões foram sendo levantadas e problematizadas e no modo como os argumentos foram dispostos e desenvolvidos nas várias versões da tese.

O quarto elemento diz respeito ao modo de olhar para os participantes em suas relações e interações com o meio e que foi, gradativamente, sendo modificado e ressignificado. Foi o desafio de identificar as pistas, os indícios e sinais do modo como o desenvolvimento ontogenético foi ocorrendo e possibilitado diante das condições concretas de vida.

Procuramos explicitar e apresentar a ambiência cultural onde eles vivem e quais condições foram oferecidas a cada um para que hoje, José esteja oralizado⁴⁸ e Maria do Patrocínio se comunique apenas pelo uso de um conjunto de sinais caseiros.

Maria do Patrocínio, infelizmente, nasceu num período em que algumas condições eram mais profundamente desiguais no país, principalmente, na existência de políticas públicas e no acesso aos equipamentos oferecidos pelo Estado em suas várias instâncias. Na década de 1980, quando ela nasceu, o teste da orelhinha não era obrigatório e nem oferecido na rede pública, não existia serviço fonoaudiológico, como ainda não existe, disponível na rede pública em todos os municípios brasileiros.

O acesso à escola bilíngue e à língua de sinais ainda é incipiente, negado, precarizado ou retirado de muitas pessoas surdas, sob um discurso de que a instituição e seus profissionais não estão preparados para recebê-las. Muitas vezes, o único espaço que resta é a instituição especializada, filantrópica, assistencial, que reproduz o modelo de como a educação especial foi se constituindo no Brasil, nunca como um direito da pessoa e preocupação do estado em assegurar.

No oposto desse quadro vivido por Maria do Patrocínio temos as condições oferecidas a José⁴⁹ para que hoje ele esteja oralizado, como foi constatado no nosso último encontro, que aconteceu em junho de 2019 e que, aos poucos, estão sendo retiradas do serviço público, novamente. O anúncio de uma tragédia já sinalizada.

As políticas públicas, principalmente as inclusivas, direcionadas a diferentes grupos sociais e que pressupunham a criação de uma rede de serviços e ações de atendimento a essas pessoas vêm sendo fortemente atacada e destruída nos últimos anos por uma série de outras políticas e ações, de cunho conservador e neoliberal que, sob um falso discurso ilusório e cheio de simulacros, de uma suposta inclusão que somente se efetiva se a convivência ocorrer única e exclusiva nos mesmos espaços de convivência e que, portanto, os serviços devam ser iguais para todas as pessoas. Tal discurso legitima a precarização dos serviços e a desestruturação da rede de serviço existente e que funciona como ancoragem para a permanência dos alunos com deficiência e limitações do desenvolvimento na rede de ensino.

⁴⁸ Beneficiando-se dos recursos que a cultura pode oferecer e que de certa forma compensam alguns dos aspectos da sua limitação orgânica.

⁴⁹ diagnóstico na infância aos 3 anos, acompanhamento médico fonoaudiológico num dos centros de referência do nordeste ligado a uma instituição de ensino pública federal, acompanhamento multidisciplinar pela equipe do NAPE (Pedagogo, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Informática), frequência a creche antes dos 3 anos com acompanhamentos de uma professora especializada e de uma acompanhante na sala de aula.

No caso do Estado do Ceará, especificamente, que possui uma Política Estadual de Educação Especial (CEARÁ, 1997) própria, que previa a instalação de Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado com uma equipe multiprofissional em vários municípios do estado, vem sofrendo um sério abalo com a desinstalação desses espaços multiprofissionais, a realocação dos profissionais para o âmbito da saúde e a substituição dos serviços multidisciplinares por Salas de Recursos Multifuncionais, a cargo de apenas um pedagogo que, muitas vezes, ou na maioria das vezes, não teve uma formação específica e adequada para o trabalho com alunos com desenvolvimento atípico.

Em Tauá, pode-se constatar que além do fechamento do NAPE e da substituição por salas de recurso multifuncionais, o município foi, ao longo do tempo, tendo sua rede de apoio à inclusão fortemente atacada e desestruturada. O serviço de itinerância para alunos com surdez/deficiência auditiva, que já funcionava, de modo precarizado, porque a profissional não tinha um local específicos para trabalhar e, muitas vezes, precisava arcar do próprio bolso com seu deslocamento pela sede do município, foi desativado. As salas que existiam para alunos com deficiência auditiva/surdez, deficiência visual e deficiência intelectual e que funcionavam no Centro de Educação de jovens e Adultos, também, foram desativadas. As antigas salas de educação especial para alunos com deficiência intelectual, renomeadas de Espaço Sócio-Educativo Especializado, pertencentes a rede municipal, também foram desativadas e as crianças encaminhadas para a sala regular, algumas com cuidadores e outras, não.

É, portanto, nesse quadro de desconstrução e ataque às políticas públicas e sociais, construídas historicamente e que ajudaram a mudar um pouco as concepção e as práticas da sociedade local com relação às pessoas com deficiência, que essa investigação foi construída. A partir dessas condições apresentadas e discutidas ao longo do trabalho é que levantamos as questões e as problematizações e construímos os argumentos para sustentar a tese que ora defendemos: **“constituição social da pessoa com deficiência auditiva/surdez na precariedade das condições concretas vida e na ausência da língua de sinais”**.

É dramático constituir-se pessoa, desenvolver todo o potencial humano numa região que não pode oferecer determinadas condições de saúde e educação, por exemplo, e que reflete uma questão maior, relacionada com a falta de interesse político ou mesmo, ausência do Estado, a falta de políticas públicas para ancorar a existência humana quando faltam condições materiais relacionadas à sobrevivência ou, quando elas são precárias ou desigualmente acessadas. É dramático porque é justamente no âmbito da cultura que estão as formas de compensação, em partes, das limitações orgânicas e é nesse âmbito que devem ser investidas os esforços dos vários setores da sociedade.

Desse modo, os resultados desse trabalho apontam para algumas questões bem específicas nesse âmbito: a) como as condições materiais (disponibilidade ou ausência de recursos e a desigualdade social) interferem no desenvolvimento das pessoas afetadas pela deficiência; b) a importância do diagnóstico e do acesso a uma língua o mais precocemente possível; c) a importância das políticas públicas como promotoras de serviços sociais que favoreçam o desenvolvimento humano.

9 REFERÊNCIAS

ADRIANO, N. de A. **Sinais caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis-SC, UFSC, 2010.

BEHARES, L. E. **O simbolismo esotérico na interação mãe ouvinte-criança surda revisitado**. Texto mimeografado pertencente aos arquivos do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem- GPPL, Unicamp, [s/l], [s/d]

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES- BDTD. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

BOURDIEU, P. Efeito de lugar. In: BOURDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRAGA, E. dos S. **Memória e narrativa- da dramática constituição do sujeito social**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2002

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20/01/2017.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas, Estratégicas e Departamento de Atenção Especializada. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. **Lei nº 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 de janeiro 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Política Estadual de Educação Especial**. Fortaleza, 1997.

COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com Implante Coclear: a visão dos professores. **Revista Educação Especial**. V. 28, nº 52, p. 325-338, maio/agosto, 2015.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva Histórico Cultural**. 2014. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.

DALCIN, G. **Psicologia da Educação de surdos**. Material do curso de Licenciatura em Letras-Libras na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade. In: Ronice Muller de Quadros. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1ed. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 186-215.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.

FERREIRA, D. H. S. **O brincar e a linguagem: um estudo do jogo de “faz de conta” em crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Unicamp, 1998

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 1998

GÓES, M. C. R. de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. (Orgs). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996

GÓES, M.C. R. de. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, Edição Especial Temática, p.43-59, 1999

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00

GÓES, M.C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, ano XX, nº 50, Abril/00.

GÓES, M. C, R. de. A construção de conhecimento- examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas de Psicologia** (1995), nº 2

GÓES, M. C. R. de. Os modos de participação do outros nos processos de significação do sujeito. **Temas de Psicologia**(1993), nº1

GUARINELLO, A. C., LACERDA, C. B. F. Os grupos familiares de surdos como espaço de reflexão e possibilidade de mudança. In: BEBERIAN, A. P; SANTANA, A. P.; MASSI, G. (Org.) **Abordagens grupais em fonoaudiologia**. São Paulo: Plexus, 2007, v. 1, p. 105-120.

KELMAN, C. A. Alunos surdos com implantes coclear: desenvolvimento e aprendizagem. **Ensino em Re-vista**, v. 22, Nº 1, P.13-24, JAN./JUN. 2015

KELMAN, C. A.; SILVA, D. N. H.; AMORIM, A. C. F. de; MONTEIRO, R. M. G.; AZEVEDO, D. C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, nº 33, p. 349-365, maio/agosto, 2011.

LACERDA, C.B.F. de; NASCIMENTO, L. C. R. Aquisição de linguagem: refletindo sobre a criança surda e a língua de sinais. In: LAMÔNICA, D. A. C.; OLIVEIRA e BRITO, D. B. de (Orgs). **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção do conhecimento**. 1996. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

LACERDA, C.B.F. de.; SANTOS, L. I. dos; LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. do A. Educação inclusiva bilíngue para surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. **Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue para surdos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

LAJONQUIÈRE, L. O selvagem poderia ter falado? Ou das condições estruturais de uma educação. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I.; DAINEZ, D. (Org.). **O garoto selvagem e o dr. Itard: história e diálogos contemporâneos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin**. 2017. Tese (Livres Docência). USP-Ribeirão Preto, 2017.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, p. 1-13, jun. 2006.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e na regulação do comportamento de crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. [et al]. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARIN, C. R.; GÓES, M. C. R. de. A experiência de pessoas surdas em esfera da vida cotidiana. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, p 231-249, maio/ago., 2006

MONTEIRO, R.; SILVA, D. N. H.; RATNER, C. Surdez e diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psic. Teor. e Pesq.**, 2016, Brasília, vol. 32, nº. esp. pp 1-7

MOTA, L. A. **Um estudo sobre a participação dos agentes pedagógicos na elaboração e efetivação da proposta de inclusão educacional no município de Tauá- CE**. Monografia (Graduação em Pedagogia). UECE-CECITEC, Tauá, 2004

MOTA, L. A. **Surdez e escolarização**. Projeto de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2015.

MOTA, L. A. **Escolarização e trabalho pedagógico com alunos surdos**: a experiência de um município do Estado do Ceará. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Língua Brasileira de Sinais). UAB/UFPI, Picos, 2016.

NADER, J. M. V; NOVAES-PINTO, R. do C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo. 40 (20, p. 929-943, mai-ago 2011

ORLANDI, E. P. **As formas de silêncio**: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito no contexto da pré-escola. **Investigação da criança em interação social**. Coletânea da ANPEPP. VOL. 1, Nº 4, set. 1996, PP. 11-32

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia** (1993), nº 1, pp. 17-24.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 99, pp- 45-78

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição subjetiva dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2017, vol. 33, p. 1-8

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução. In: ORSO, P. J.; MALANCHE, J.; CASTANHA, A. P. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SMOKA, A. L. B.; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. L. F de; CRUZ, M. N. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. **Caderno de Desenvolvimento Infantil**. Curitiba: CRDI/CNBB, v. 1., nº 1, 19994

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de. Processos de cultura e internalização. **Viver Mente e Cérebro**, Especial Vigotski, p. 76-83

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K de. S.; SILVA, A. P. S. da; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Caderno Cedes**, Campinas, nº 35, pp. 41-45. 1995.

SMOLKA, A. L. B. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia** (1993), nº 1

SILVA, C. M. da; SILVA, D. H. N.; SANTOS, M. P. dos. Inclusão e bilinguismo: os desafios da escolarização de surdos. In: OLIVEIRA, M. C, S. L. de; CHAGAS-FERREIRA, J, F.; MIETO, G. S. de M; BERALDO, R. (Org.) **Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano**: cultura e educação. Campinas-SP: Alínea, 2016.

SILVA, C. M.; SILVA, D N. H.; SILVA, R.C. da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, nº 2, p. 261-271.

SILVA, D. N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis tem a nos dizer sobre esse debate? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, nº 69, pp. 121-139, maio/ago. 2006

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho, 99, pp- 45-78

VALE, D. **O tempo Inhamuns**: um relato etnográfico. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2015.

VASCONCELOS, N. A. L. M. de L. **História e memória de lideranças surdas em Pernambuco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Psicologia Concreta do Homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/00

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Cole, M. et. al (Org.). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007- (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño.** Trad. Pablo Del Rio. Madri- Esp: Fundación Infancia e Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad: Jeffersson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008- (Coleção Psicologia e Pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras escogidas. Tomo III. Espanha: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos da defectologia.** Obras escogidas. Tomo V. Madri: Machado Grupo de Distribución, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pillegi Vinha. **Psicologia, USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1- MAPA DO CEARÁ POR REGIÕES



Fonte: Secretaria de Planejamento e Gestão do Ceará. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/atlas/capitulo1/11/135x.htm>. Acesso em: 22/11/2019.

ANEXO 2- GRAVURA SOBRE O SERTÃO DOS INHAMUNS



Fonte: Gravura produzida por Manuel Bezerra para a tese