



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GEILDA FONSÊCA DE SOUZA

**RELAÇÕES FAMILIARES ENTRE SURDOS E
OUVINTES: ANÁLISE DE NARRATIVAS
BIOGRÁFICAS**

**CAMPINAS
2018**

GEILDA FONSÊCA DE SOUZA

**RELAÇÕES FAMILIARES ENTRE SURDOS E
OUVINTES: ANÁLISE DE NARRATIVAS
BIOGRÁFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Estadual de
Campinas para obtenção do título de
Mestra em Educação, na área de
concentração de Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA GEILDA FONSÊCA DE SOUZA E
ORIENTADA PELA PROF^ª. DR^ª LILIAN CRISTINE
RIBEIRO NASCIMENTO

**CAMPINAS
2018**

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

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

So89r Souza, Geilda Fonsêca de, 1960-
Relações familiares entre surdos e ouvintes : análise de narrativas
biográficas / Geilda Fonsêca de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Comunicação. 2. Família. 3. Surdos - Narrativas. 4. Identidade. 5.
Surdos - Educação. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Family relations between the deaf and the hearing : analysis of
biographic narratives

Palavras-chave em inglês:

Communication

Family

Deaf - Narratives

Identity

Def education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento [Orientador]

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Aryane Santos Nogueira

Data de defesa: 27-08-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**RELAÇÕES FAMILIARES ENTRE SURDOS E
OUVINTES: ANÁLISE DE NARRATIVAS
BIOGRÁFICAS**

Autora: Geilda Fonsêca de Souza

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Prof^ª Dr^a Lilian Cristine
Ribeiro Nascimento

Prof^ª Dr^a Vanessa Regina de Oliveira
Martins

Prof^ª Dr^a Aryane Santos Nogueira

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

2018

Dedico este trabalho a minha família: meus doze irmãos, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, tios, tias, primos e primas, que constituem a nossa espetacular família, na qual encontro abrigo, força, fé, alegria e carinho.

AGRADECIMENTOS

Deus – as vozes de milhões de anjos não poderiam expressar a gratidão do meu pequeno ser, que só pertence a Ti. **A Deus seja a glória** (M. A. Crouch).

A minha querida orientadora Prof^a Dra. Lilian Cristine R. Nascimento, minha gratidão por me conceder partilha, cumplicidade, paciência e acolhida de todos os dias.

A minha querida mãe, por ser exemplo de generosidade e fé que nunca se deixa abater; ao meu Pai, gratidão por ter sido quem foi. Você faz uma imensa falta todos os dias.

Aos meus irmãos, meu carinho e alegria por nossos encontros, que tornam a vida um aprendizado e a convivência uma possibilidade deliciosa. Em especial, a minha irmã Gesseni, pela cumplicidade e pelo apoio quando preciso; a Eude, Fabiano, Bruno e Alex, pelos bons momentos juntos; a Naldinho, meu carinho e eterna gratidão, por sua alegre e doce presença entre nós.

A Prof^a Dr^a Vanessa Regina de Oliveira Martins, pelas contribuições na participação da banca de qualificação e por sua doce presença em minha vida, bem como ao seu esposo Marco Madegan, minha gratidão pelo coração bondoso.

A Prof^a Dr^a Aryane Santos Nogueira, pelas contribuições na participação da banca de qualificação, pela tranquilidade que sua presença inspira.

A Prof^a Dr^a Maria Regina Peres, obrigada pelas leituras, por suas contribuições e por modificar meus dias com sua presença.

A Joanna Colobiale Peres, por continuar existindo de maneiras grandes e pequenas, minha eterna gratidão.

A Ms. Linne S. Decker, por um dia ter aberto as portas do Instituto Educacional Evangélico para Deficientes Auditivos, para que eu pudesse iniciar minha experiência como educadora de surdos. Aos alunos do Instituto, minha gratidão pelo carinho de todos os dias.

A 1^a Igreja Batista de Surdos do Brasil e seus membros representados aqui por: Pr. Nelson e Neuza; Izilda e João Farinelli; Ronaldo e Kátia, minha gratidão eterna pela aceitação e formação como Intérprete de Libras.

Ao Pastor Silas Andrade e a sua esposa Rute Andrade, pela amizade e cumplicidade em nossas viagens e trabalhos no Ministério com Surdos.

A Nelma Carvalho, pela amizade encorajadora, sempre mostrando possibilidades; a Patrícia Torres e Célia S'antanna, pela cumplicidade.

Aos companheiros do GES (Grupo de Estudos Surdos-Unicamp), em especial a Raquel, Daniele e Guilherme, pelo apoio e pronta ajuda.

Aos amigos do Instituto Federal Campus Campinas: Prof. Daniel S. Spósito, por ser um anjo em minha vida; ao meu Diretor Eberval de O. Castro, pela confiança; a Fabiana Salim, minha irmã do coração, meu carinho; a Eduarda (Duda), Cibele e Marlete, pela doce companhia; a Eliane e Mauro Salviati, pelas conversas e serenidade; a Michele e Luciana, pela prontidão; a Joana Casaes e Ivani, pela amizade sincera, e outros.

A minha Cidade Olindina-Ba, pela sempre acolhida concedida por seus indispensáveis moradores: Graça Argolo e Juarez, Olga Dantas, Eliane Reis e Zelito e Marilene Reis.

Por tudo que aperta o meu peito,
com todas as lágrimas teimosas sobre minha face,
destas lembranças de vida que me aprisionam em tristeza e dor
tenho-os para sempre em forma desta enorme saudade...
Aqui me curvo em memória de...

Geraldo Cassiano de Souza – meu amado Pai
Josefa da Fonseca Moura – Vovó querida
Joanna Colobiale Peres – minha mãe Campineira
Rejane de Souza Oliveira – amiga de sempre

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre sujeitos surdos e seus familiares ouvintes. Buscou-se compreender como se dá a comunicação entre os familiares nas relações em contextos multi-identitários; analisar a importância da educação de surdos por meio da língua de sinais, e como isso pode contribuir para a formação da comunidade e da identidade surda, bem como para possíveis melhorias nessas relações familiares e na produção de sentidos de pertencimento ao núcleo familiar. Os dados para as análises foram autobiografias escritas por surdos e também biografias escritas por pesquisadores ouvintes sobre os surdos. O foco da pesquisa foram as narrativas que os surdos fazem sobre suas famílias, observando os processos de comunicação, o contato com a língua de sinais e de que forma esta circula no ambiente familiar. Para a realização das análises, foram utilizados autores do campo dos estudos surdos e da filosofia da diferença, essencialmente Deleuze e Guatarri. Como resultado das análises, verificou-se que, em algum momento da vida dos sujeitos surdos, a comunidade surda passa a ser, para o surdo, a sua família, enquanto território de construção de identidade e pertencimento. Destaca-se o papel da escola enquanto espaço de promoção e recurso facilitador do uso dialógico da língua de sinais pelo aluno surdo e sua família.

Palavras-chave: comunicação; família; narrativas surdas; identidade; surdos e educação.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the relations between deaf individuals and their hearing family relatives. We looked for comprehending how the communication between family relatives unfolds in multi-identity contexts. We also analyzed the importance of the Education of the deaf through Sign Language and how it can contribute to the formation of both deaf community and identity, as well as the possible improvements in the family relations of the deaf and hearing, and the production of a sense of belonging to the family nucleus. The data for the analysis was retrieved from autobiographies written by deaf people as well as biographies written by hearing researchers who work with the deaf. The research was focused on the narratives written by the deaf about their families, observing the communication processes, the contact with Sign Language and how it circulates in the family environment. In order to conduct the analysis we resorted to authors who work in both the deaf field and the philosophy of difference's field, essentially Deleuze e Guatarri. As a result of the analysis, we verified that at some point in the deaf individuals' lives, the deaf community becomes their family as a territory of building identity and a sense belonging. It is worth highlighting the role of the school as a space for promoting and facilitating the dialogical use of sign language by the deaf student and his family.

Key Words: Family; Identity; Communication; Def narratives; Def education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Autobiografias Escritas por Surdos Brasileiros	19
Tabela 02 - Autobiografias Escritas por Surdos Estrangeiros	20
Tabela 03 - Dissertações, Teses e Obras Escritas por Surdos e Ouvintes que Compõem as Narrativas	20
Tabela 04 - Pesquisas Categorizadas sobre o Tema Família e Surdez no Portal de Periódicos CAPES/MEC	87
Tabela 05 - Objetivos das Pesquisas na Área de Educação sobre o Tema Família e Surdez - Portal de Periódicos CAPES/MEC	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – A Construção histórica da família no entremeio do (des)caminho entre a deficiência e a diferença.	24
1.1 Família – (des)encontros entre a deficiência e a diferença	52
CAPÍTULO II – Surdez e desterritorialização do sujeito nas relações com os familiares	61
2.1 Escola e criança surda	79
2.2 Família e surdez: O que dizem as pesquisas atuais	86
CAPÍTULO III – Metodologia da Pesquisa	91
3.1 Tipo de estudo	92
3.2 Amostra e base de dados	93
3.3 Análise de dados	96
CAPÍTULO IV – Transversalidade das narrativas surdas em diferentes contextos das relações familiares	97
4.1 Eixo I – Comunicação entre familiares surdos e ouvintes	97
4.1.1 Como é ser surdo em uma família ouvinte	97
4.1.2 Desencontros de Comunicação	103
4.1.3 A dificuldade em estabelecer uma comunicação que satisfaça	113
4.2 Eixo II - Língua e seus vínculos	116
4.2.1 A língua enquanto instrumento de constituição de identidade	116
4.2.2 Pessoas surdas são rotuladas em suas manifestações de língua	122
4.2.3 Língua e pertencimento – discurso de empoderamento	125
4.3 Eixo III – Família biológica e o território de pertencimento do surdo	129

4.3.1 Pais ouvintes, filhos surdos – “uma balança de dois pratos”	129
4.3.2 Comunidade surda, território como abrigo e como recurso	134
4.4 Eixo IV – Modo de compreensão da Surdez	137
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 143
 REFERÊNCIAS	 148

INTRODUÇÃO

Para iniciar esta pesquisa, trago experiências de minha vida que me levaram ao encontro das pessoas surdas tanto no convívio pessoal quanto na definição de minha carreira profissional. Essas experiências delinearão as questões que norteiam esta pesquisa, as quais vêm me acompanhando na atuação como professora e pesquisadora. Trata-se de buscar compreender como se dão as relações das pessoas surdas com seus pais e irmãos ouvintes e a forma como essas relações interferem em sua constituição, como sujeitos.

Encontros para uma vida: primeiras imagens

Encontro-me diante de uma página em branco, buscando minhas memórias para que possa apresentar este trabalho. Proponho-me escrever sobre os surdos e suas relações familiares, por quê?

Sempre convivi com a inquietante necessidade de entender os desencontros dos surdos com seus familiares. Com isso, não estou generalizando a afirmativa “desencontro”, mas estou observando-a diante da diferença linguística que a criança surda encontra nesta instituição de pertencimento e que, na sua maioria, os ouvintes traduzem como sendo o lugar onde nos revelamos, onde somos “nós mesmos”, espaço no qual nos pronunciamos sem artefatos linguísticos.

Faço parte de uma família de treze filhos. Nasci em um povoado da Bahia que tem por nome São José do Paiaíá. Quando eu tinha cinco anos, meu pai comprou uma casa em uma cidade vizinha, que tem por nome Olindina. Mudamos para lá porque, em nosso povoado, havia apenas uma escola com uma única professora. Isso já revelava a preocupação de meu pai com nossos estudos, pois Olindina tinha mais escolas e também alguns tios paternos residiam lá, o que ajudaria nossa adaptação.

Quando o caminhão da mudança encostou para descarregar nossos pertences (nesta ocasião, éramos quatro filhos), um moço forte veio ajudar. Era Verí, um surdo que estava sempre pronto a ajudar as pessoas da nossa cidade. Desde então, Verí passou a fazer parte de nossa família, almoçava ou jantava conosco. Ele aparecia com mais frequência no jantar. Com o passar do tempo, descobrimos que ele tinha uma irmã também surda a quem nunca tivemos acesso. Ela não saía de casa e ele sempre nos pedia alguma coisa para levar para a irmã, uma sobremesa ou algo de que gostasse. Verí ficou entre nós até a sua morte,

quando já era velhinho. Ele cuidava de nós, e nossa comunicação era feita por meio de mímica, pantomima, sinais icônicos, enfim, algo que atendesse a sua necessidade.

Os anos se passaram e eu vim estudar Teologia no “Seminário Bíblico Palavra da Vida” em Atibaia-SP. Foi nessa época que um amigo me convidou para vir a Campinas-SP, para conhecer uma Igreja de Surdos, fiquei bastante curiosa e aceitei o convite. Era um sábado, um dia de verão do ano de 1989, a cidade parecia formigar de gente que subia e descia, trânsito, ...um lugar atraente. Na igreja, fui carinhosamente recebida por dois educadores missionários americanos, John E. Peterson e Jean Peterson. Eu estava ansiosa por conhecer os surdos, afinal, como podia existir uma igreja só de surdos?

Naquela inesquecível noite, fomos até o local onde os surdos se reuniam aos sábados para um encontro no salão social da então Primeira Igreja Batista de Surdos do Brasil. Chegando naquele lugar, fui surpreendida, pois senti uma enorme emoção. Ali estavam aproximadamente quarenta surdos, a maioria jovens que conversavam em Libras, que riam, que contavam suas histórias. Fui tomada por uma emoção enorme e chorei compulsivamente. Eu me lembrava de Verí, nosso amigo, e tudo aquilo era muito novo, recordo que um surdo perguntou para um ouvinte que estava ao meu lado: *ela é normal?* Esta pergunta era recorrente naquele tempo, ser normal era ser ouvinte.

Aquele foi meu primeiro encontro com o mundo dos surdos, a partir do qual me iniciei na comunidade. Daquele dia em diante, todos os finais de semana, eu vinha para a Igreja dos surdos, onde comecei a aprender a língua deles, participei de acampamentos e assim, construímos, uma relação de cumplicidade e amor fraterno.

Quando terminei o curso de Bacharel em Teologia (1993), escrevi minha monografia sobre a Inserção de Surdos em Igreja de ouvintes. Eu era formada em magistério e nessa época, recebi um convite da educadora, linguista e missionária americana Mary Linne S. Decker, para ser professora em sua Instituição de Surdos

Assim, tornei-me professora de surdos, dedicando-me ao trabalho com eles. Eu e minha irmã Gesseni fomos morar com um casal de surdos, filhos da missionária Linne, enquanto esta estava viajando por um ano, o que foi um tempo de muito aprendizado sobre a vida das pessoas surdas, acrescida do fato de que nossas visitas se constituíam também de pessoas surdas.

Eu trabalhava na escola de surdos e, em outros momentos, envolvi-me com o conselho de deficientes em Campinas, como intérprete, também frequentava a igreja dos surdos e acompanhava-os para exames médicos, questões públicas, compras, delegacia, casamentos, inclusão em empresas, bem como visitava escolas que tinham surdos em suas

classes, procurando dar-lhes apoio e conhecer melhor a educação lhes ofertada em uma rede pública de ensino regular.

Diante de todas essas atividades, os surdos elegeram-me sua intérprete. Recordo-me de que, nessa época, pouco sabia de língua de sinais, mas eles diziam que eu era profissional. Por várias vezes, ri muito com eles diante de minhas dificuldades com a língua. Estava com eles em diferentes situações, dentre elas, participei de algumas reuniões na ‘Associação de Surdos’, fui a campeonatos de futebol na torcida com as mulheres, alguns surdos da Igreja vinham a minha casa para estudarmos a Bíblia, fui a suas casas e conversávamos, contávamos histórias, compartilhávamos nossos mundos. Enfim, sempre tivemos uma relação de amizade e muito companheirismo.

Na instituição de surdos, comecei ajudando uma professora e logo precisei assumir uma classe de jovens. Foi um tempo maravilhoso, de muita cumplicidade e aprendizado sobre a realidade dos surdos, que sempre reclamavam dos seus familiares. Depois fui professora, por um período mais longo, de crianças, época de grande aprendizado e envolvimento com questões relacionadas aos surdos e seus familiares. Elas chegavam para a escola sem conhecer a língua de sinais e, como não podia deixar de ser, o encontro com a língua era vivenciado com muito entusiasmo.

A convivência com as mães dos alunos que estavam sob minha responsabilidade foi muito boa. Eu estava presente na vida deles, e eles, por sua vez, visitavam minha casa, ficavam finais de semana comigo. Certa vez, uma mãe me ligou porque um dos alunos da classe precisava fazer uma cirurgia de apêndice, e ele pediu à mãe que me chamasse. Esse fato foi muito marcante para mim. Chegando ao hospital, ele pediu que eu orasse por ele e disse: *você fica comigo?* Eu disse: sim. Ele perguntou: *você manda a morte embora?* Eu disse sim. E orei: morte, vá embora, este menino é forte e rápido ficará bom. Quando ele retornou da cirurgia, eu estava lá, segurando a sua mão, então ele olhou para sua mãe e disse: *a Gel é forte, eu vivo.*

O trabalho com crianças era sempre desafiador, aprendi muito com elas, um tempo de cumplicidade e afeto. Na sala de aula, tinha sempre uma auxiliar que era surda, no início, Maria das Graças Cavotti, um exemplo para as crianças; depois, Maria Angélica, bem disposta a ensinar; ambas muito competentes, com elas aprendi língua de sinais e também a conviver com a diferença dos surdos.

Se por um lado os profissionais da instituição faziam um bom trabalho, recebia, por parte das mães, muitas reclamações com referência à educação de seus filhos. Elas me pediam para ensiná-los a serem obedientes, educados e não briguentos, diziam que os filhos

eram implicantes, que gritavam e não acatavam solicitações. Eu não tinha problema com os alunos na escola, eles eram crianças sapecas como todas, mas as reclamações dos pais eram constantes.

Eu ficava muito intrigada com as questões com que as mães nos pediam ajuda, coisas simples como: esperar os outros para almoçar juntos, dividir comida, administrar o dinheiro, pois as crianças não tinham dinheiro para comprar tudo que queriam, não gritar e usar o aparelho auditivo, entender que a televisão deveria servir a todos e não a ele apenas e, muito frequente, problemas com uso do banheiro.

Era muito difícil para as crianças usarem os aparelhos auditivos, elas choravam e diziam que lhes doía a cabeça. Muitas vezes, não obedeci às mães e deixei que os guardassem. Ficava impressionada porque, na hora de irem embora, elas corriam e pediam-me para lhes colocar os aparelhos. Isso era uma cumplicidade e também cuidado, elas entendiam que precisavam usar os aparelhos, mas isso não nos impedia de, muitas vezes, negociarmos este uso no espaço educacional.

No ano de 1993, quando iniciei na escola de surdos, comecei a procurar cursos e participei de vários na área de surdez, na época, usualmente denominados Deficientes Auditivos. Também fiz vários cursos de Libras com surdos, como membro do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, envolvi-me com questões sociais dos surdos que viviam nas ruas, em situação de risco e também participei, em conjunto com uma assistente social deste conselho, de diversas visitas a famílias de surdos adultos que viviam precariamente como doentes mentais.

No ano de 2002, concluí o Curso de Licenciatura plena em Pedagogia na PUC Campinas. Em 2005, concluí o Curso de Especialização em Educação especial através do IBPEX e Faculdade FACINTER de Santa Catarina. Em 2014, concluí o curso de especialização em Libras e Educação de Surdos e, posteriormente, fui certificada através do Prolibras como proficiente em Tradução, Interpretação e Ensino de Libras.

No ano de 2008, tive a grande oportunidade de trabalhar como Intérprete de Libras no Curso Letras Libras e, posteriormente, tutora no polo Unicamp. Essa foi uma experiência singular com acesso a surdos oralizados, surdos que tinham fluência em Libras e outros menos fluentes, assim como ouvintes. Um grupo seletivo que deixou marcas e cuidados para conviver com uma diferença tão significativa, que é a surdez.

Paralelo ao meu trabalho como professora na Instituição de surdos, a partir de 2009, iniciei minhas atividades de ensino universitário lecionando, em cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas relacionadas à surdez e à Libras. Assim, atuei em licenciatura em

pedagogia na Faculdade Network, UNIP, FAJ de Jaguariúna e nos cursos de pós-graduação na área de Surdez e Educação especial das Faculdades Integradas Espírita.

Meu envolvimento com os surdos e suas famílias perpassam os vinte e cinco anos como professora, missionária entre surdos e intérprete de Libras. Em todos os momentos, a cada dia, encontro pessoas surdas com suas histórias e vivências marcadas por questões com seus familiares. Quando as crianças surdas vivem o distanciamento dos familiares pela falta de comunicação, perdem o valor de viver em família e são mal interpretadas. Na fase da adolescência, começam a viver sentimentos de rejeição que perduram pelo resto de suas vidas, distanciando-os, assim, desta instituição de convivência.

Comumente, os surdos reclamam que não têm ninguém para lhes ajudar, ou que seus pais nunca aprenderam sua língua, que ninguém os entende. Este território que atrevo habitar um pouco em minhas visitas não é um território de estranhos. Apesar de as relações entre surdo/ouvinte, às vezes, assemelharem-se a uma interação entre estrangeiros, podemos andar juntos diante de nossas diferenças em aventuras linguísticas que às vezes são intraduzíveis, o que gera apreensão e consciência de se estar em uma segunda língua.

Os anos se passaram e como se passaram... vinte e cinco anos de convivência fragmentada em alguns momentos, contínua em outros, na Instituição e na Igreja dos Surdos. As crianças surdas cresceram, sou madrinha de casamento de muitos deles. Muitas mudanças aconteceram principalmente na educação deles, nas conquistas políticas, nas relações familiares, que estão mais próximas, porque os pais estão mais conscientes da importância de dominarem a língua de sinais, todavia eles continuam sentindo-se estrangeiros em casa, e as relações familiares sem interações comunicativas.

Como marca de mudança em minha vida, hoje sou servidora pública federal como intérprete de Libras e estou me aposentando da Instituição de Surdos, mas a história continua, porque a comunidade surda vive o grande desafio de dia após dia lutar pela conquista de seus direitos.

Continuo recebendo um olhar carinhoso por parte dos familiares de surdos, com suas formas de gratidão pela companhia que ofereço aos seus entes. Eles me concedem por isso o prazer da partilha da vida como sinal da única pertença que temos; dos surdos, o abraço apertado, o sorriso dobrado, e suas histórias construídas com outras mordanças.

Diante disto, minha proposta com este texto é encontrar, nas entrelinhas das palavras das pessoas surdas, a companhia de outros personagens e assim poder, através de suas leituras, construir um texto que nos aponte a perspectiva desses sujeitos em sua

convivência com os familiares ouvintes, tornando claros os percalços que estas relações impõem.

A relevância do projeto está nas reflexões que as narrativas dos sujeitos surdos produzem referentes às relações com seus familiares ouvintes, partindo do pressuposto de que a língua de sinais é a principal característica da pessoa surda na formação da sua identidade e pertencimento ao grupo. Diante da constante relevância da comunicação nas relações dos indivíduos, torna-se fundamental descrever o modo como a língua de sinais e a língua portuguesa ocupam espaços na comunicação entre os membros da família, na produção constitutiva desses sujeitos.

A base epistemológica dessa pesquisa consiste na interlocução de três áreas: sociologia política, filosofia e psicanálise.

Assim os materiais bibliográficos analisados que compõem esse estudo estão organizados nas tabelas a seguir considerando autobiografias escritas por surdos brasileiros e estrangeiros além de dissertações, teses e livros escritos por surdos e ouvintes.

Tabela 01 - Autobiografias escritas por surdos brasileiros

AUTOR/Ano	TITULO DA PUBLICAÇÃO	RESUMO
Olinda C. Possídio (2015)	No meu silêncio ouvi e vivi	A autora apresenta sua autobiografia a partir de um caderno com narrativas e memórias fotográficas, foca sua história de vida a partir da adolescência.
Sylvia Lia G. Neves (2010)	Mãos ao Vento	A autora apresenta uma narrativa com Diferentes personagens e suas experiências de vida em uma sociedade ouvinte que constrói conceitos preconceituosos sobre os surdos desconsiderando as diferenças.
Shirley Vilhalva (2004)	O Despertar do Silêncio	Texto construído em forma de diário onde a autora narra suas experiências entre o mundo ouvinte com interação através da leitura labial, gestos e intuição e a descoberta da língua de sinais produzindo novo sentido à sua existência.
Vanessa Vidal (2009)	A verdadeira beleza	A autora apresenta sua autobiografia contando sua história de renascimento garra, luta e superação.

Tabela 02 - Autobiografias escritas por surdos estrangeiros

AUTOR/Ano	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	RESUMO
Emanuelle Laborit (2000)	O voo da gaivota	A autora faz um relato pessoal e subjetivo marcado por suas memórias suas memórias enquanto surda em toda a sua trajetória de vida.
Vera Strnadová (2000)	Como é ser surdo?	Em sua narrativa, a autora retrata a sua vivência apresentando curiosidades e confissões.

As dissertações, teses e obras escritas por surdos e por ouvintes que compõem as narrativas deste estudo estão organizadas segundo autor, ano de publicação e título na tabela a seguir.

Tabela 03. Dissertações, teses e obras escritas por surdos e ouvintes que compõem as narrativas.

AUTOR/Ano	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO
Dalcin, G. (2005)	Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. (Dissertação Mestrado)
Leite, T. A. (2004)	O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira. (Dissertação Mestrado)
Muller, J. I. (2012)	Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados em produções editoriais surdas. (Dissertação Mestrado)
Nichols, G. M. (2016)	Literatura surda: além da língua de sinais. (Dissertação Mestrado)
Perlin, G. (1998)	Identidades surdas. (Capítulo do livro: Surdez um olhar sobre as diferenças)
Rocha, D. S. (2017)	Educadores surdos: reflexões sobre a formação e práticas docentes (Dissertação Mestrado)

Também compõem este estudo especialmente as entrevistas registradas por: Harlan Lane (1997), na obra **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**; Renato Luz (2013), na obra **Cenas Surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?**; Solomon (1987), na obra **Longe da Árvore**; Orquídea Coelho (2010) no artigo “Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico”.

Juntamente a isto registro minhas experiências em formas de narrativas enquanto professora, intérprete de Libras e participante de uma comunidade de surdos.

Dessa forma, esta dissertação está composta por quatro capítulos.

O capítulo I é apresentado através do título “A construção histórica da família no entremeio do (des)caminho entre a deficiência e a diferença”, em que traço, por meio de autores clássicos como Ariés (1981), Geertz (2011) e Engels (1984), o percurso da construção histórica da definição de família e todas as mudanças que esta vem enfrentando com as novas formas de a sociedade construir o sentimento de pertencimento, cuidado e preservação da humanidade.

Diferentes autores e pesquisadores oferecem aportes no sentido de explicar como a sociedade em cada época entendia a preservação da humanidade como essencial, logo o entendimento como cada homem se comportou deve ser anotado e interpretado como o único viés que seu momento sobre a terra oferecia. Nesses mesmos passos, adentro diversas culturas e observo como o conceito de deficiência foi construído dentro da família e como a sociedade de cada época tem convivido com sujeitos que apresentam diferenças em suas manifestações de vida.

É salutar o entendimento de que a relação com as formas de “ver” a criança mobilizou profundamente o sentimento de preservação e valor à vida. A configuração da família se modifica no decorrer da história, mas o homem continua buscando um ninho que possa acolhê-lo.

O Capítulo II, intitulado “Surdez e desterritorialização do sujeito nas relações familiares”, foi construído partindo de minhas observações das vivências dos surdos com seus familiares ouvintes. Encontro ancoragem em alguns autores para solidificar a construção do texto. O termo “desterritorialização” parte do conceito assumido por Haesbaert (2004, p. 100), baseado em Deleuze e Guattari (1997), como os principais teóricos da desterritorialização referindo-se a “fim dos territórios”; “estranhamento” e “desculturização”.

Com isso, abordo a questão estudada, partindo de um viés percorrido por diferentes pesquisadores no sentido de que o homem é um Ser plural, que absorve movimentos quer sejam físicos ou sociais da sua matriz cultural, disseminando-os através da sua história.

A cultura da família ouvinte está delineada sob a concepção da oralidade retratada em seus padrões de comportamento. Desde que a criança nasce, a família inicia um processo de oralidade que é correspondida com balbucios seguidos de pequenos fonemas e “ilusões sonoras”. A criança surda está inserida neste ambiente até que a descoberta da surdez provoca na família um distanciamento desta, resultando na desterritorialização do seu ambiente natural.

Convivendo em um universo onde a língua oral tem mais prestígio e visibilidade, a criança surda passa a adquirir vínculos com a comunidade surda que faz uso da língua de sinais, assim, constrói lá sua identidade e sentimento de pertencimento ao grupo.

Ainda neste capítulo, como forma de revisão bibliográfica da temática, foi realizado um levantamento de dados no portal de periódicos CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ MEC – Ministério da Educação exclusivamente sobre o tema família e surdez, considerando as publicações dos últimos cinco anos, portanto de 2013 a 2017. Na sequência, os dados foram analisados visando articulá-los com as narrativas sobre surdez, sobre os quais elaborei uma tabela comparativa. Nesse mesmo sentido, sobre as análises, Gatti (2004) ressalta que elas se constituem em instrumentos

[...] para o pesquisador, o qual deve saber como lidar com eles em seu contexto de reflexão, [...] e não submeter-se cegamente a eles, entendendo que o tratamento desses dados por meio de indicadores, testes de inferência, etc., oferecem indícios sobre as questões tratadas, não verdades; que fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas. (GATTI, 2004, p. 14)

No Capítulo III, foi descrito o caminho metodológico do trabalho tanto sobre a coleta de material biográfico (relatos de vida de surdos) como o bibliográfico, com revisão de literatura científica nacional e internacional, sobre relações familiares entre membros ouvintes e surdos. Este é um percurso que aponta uma riqueza de alternativas à pesquisa, porque parte de relatos pessoais e de análises feitas por pesquisadores, permitindo a construção de novos diálogos.

A escolha do material a ser analisado considerou essencialmente as vivências familiares entre surdos e ouvintes no convívio do lar. As autobiografias são acompanhadas de diversidade de focos temáticos que, nesta pesquisa, detém-se na referência constante da relação familiar que é descrita em todas as situações.

No capítulo IV, intitulado “Transversalidade das narrativas surdas em diferentes contextos familiares”, foram analisadas autobiografias de surdos e também biografias de surdos escritas por pesquisadores da área da surdez.

O texto dissertou sobre a comunicação entre familiares ouvintes com membro surdo, partindo da análise de autobiografias de surdos em suas narrativas sobre seus familiares no processo de aquisição da língua de sinais e construção de uma identidade surda.

O capítulo traz diferentes textos de narrativas surdas apontando as semelhanças existentes em alguns pontos e as discrepâncias em outros. Nas narrativas de diferentes pessoas surdas, tanto brasileiras como estrangeiras, destaco a importância da comunicação das pessoas

surdas através da Língua de Sinais e de que forma isto influencia a relação com seus familiares.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA FAMÍLIA NO ENTREMEIO DO (DES)CAMINHO ENTRE A DEFICIÊNCIA E A DIFERENÇA

Neste capítulo, traçamos as mudanças pelas quais a família passou no decorrer da história da humanidade, tanto em seu formato como em sua concepção. Atrémos a isso, como a criança com deficiência foi compreendida em cada período da história, caracterizando os modos como se deu sua inserção na família, bem como as distinções postas no conceito de deficiência e diferença e como tais aportes trouxeram novas configurações no cotidiano familiar.

A fim de compreendermos os transcursores pelos quais passa a construção do conceito de família, precisamos nos reportar à compreensão de homem como ser social, discutida por Ramos (2014, p. 3) sob a perspectiva de Aristóteles (384-32 a.C.) que define o ser humano como “[...] um Ser social e que viver em comunidade é essencial para o Ser humano”.

Diante disso, partimos do pressuposto de que o ser humano necessita de uma forma de vida que aponte para o seu pertencimento a um grupo, no sentido de estar associado aos demais. Outro estudioso que aborda essa mesma questão é Mondin (1986), ao afirmar que o homem tem “[...] propensão para viver junto com os outros e comunicar-se com eles, torná-los participantes das próprias experiências e dos próprios desejos, conviver com eles as mesmas emoções e os mesmos bens” (MONDIN, 1986, p. 154).

Assim, considerando a singularidade humana de vida associada e a necessidade de sentir-se pertencente a um grupo, a existência da humanidade está vinculada aos agrupamentos coletivos, sendo que o originário é a família.

Geertz (2011), quando desenvolve suas pesquisas sobre a Interpretação das Culturas, apropria-se do conceito de Weber no sentido de que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]” (GEERTZ, 2011, p. 4), significados estes do pertencimento, de arranjos coletivos, de cultura e de instituições sociais.

A necessidade de vida em agrupamento, seja para preservação da espécie seja para fortalecimento do grupo, promove os arranjos coletivos, contribuindo, assim, para existência desta antiga instituição de pertencimento denominada família. Tal conceito parte de uma formação estruturada através de graus de parentesco ou não, e que não obedece a uma

uniformidade, mas que, através dos tempos e culturas, encontram seus aportes de parentalidade com um chefe.

Um dos mais influentes filósofos gregos, Aristóteles (384-322 a.C.) afirmava que “[...] a família é uma comunidade de todos os dias, com a incumbência de atender as necessidades primárias e permanentes do lar”. Passa-se, assim, desse conceito à ideia de grupo que convive no mesmo ambiente, criando uma rede de proteção e cuidado que, naturalmente, promove o surgimento de uma governança a qual oferte estrutura de segurança e conforto.

Para Cícero (106-43 a.C.), filósofo romano, a família era “[...] o princípio da cidade e origem ou semente do Estado”. Dessa forma, é um instrumento de organização de um grupo que cria vínculos, sendo também regida por uma representatividade.

Ambos os filósofos apontam a ideia de coletividade humana que cria uma rede de trocas e sustentabilidade através dos vínculos de pertencimento que vão sendo compostos e das relações conduzidas por espaços, sejam eles institucionais ou culturais.

As instituições ofertam a ideia de vínculo e pertencimento que estão associadas ao poder que cada homem tem sobre os outros e dos outros sobre ele. Desse modo, os seus movimentos criam relações de poder para que, através destas, possam exercer governo e controle sobre o outro.

As relações humanas vão sendo constituídas como relações de poder, na construção de teias de controle que se forjam na orientação da conduta dos outros, e isso se estabelece pelo agrupamento, daí a necessidade de pertencimento a um grupo, como preservação. Foucault (1995) afirma que “[...] as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Assim, o Estado controla as vidas, mas faz isso com apoio das mais variadas instituições sociais, dentre elas, a família.

Diante disso, o conceito de família se forma enquanto instituição de governo, que abraça diferentes sujeitos em sua composição e vem atender a essa demanda, entrando na história do homem, criando um ambiente onde ele pode exercer seu poder sobre os outros e, ao mesmo tempo, centralizar e demarcar seu território.

A família é um campo visível de manifestação de poder, nela são produzidas práticas culturais que regem os sujeitos, construindo suas histórias e produzindo mecanismos de seguridade e condução dos indivíduos. Logo ela ocupa um lugar primordial na história da humanidade como a mais antiga instituição de pertencimento do homem.

Conforme Oliveira (2002)

[...] a primeira e principal forma de agrupamento humano, a família preexiste à própria organização jurídica da vida em sociedade, por isso lhe dá origem, sendo considerada a célula mater de uma nação. Sua formação decorre, primordialmente, das regras do direito natural, até mesmo pelo fenômeno instintivo da preservação e perpetuação da espécie humana (OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Hoje a família está caracterizada por laços afetivos que se apresentam com diferentes configurações, conforme o modo de vida de cada povo que se define social e culturalmente. No decorrer da história, o formato e a configuração da família sofreram modificações, de acordo com a época e o espaço geográfico. Apesar das diferenças nas mais diversificadas estruturas de existência humana, em todas elas a família tem um importante papel, que é o de governar o homem que, vinculado ao sentimento de cuidado e proteção, permite o governo do outro sobre si.

Diante desses conceitos, procuramos discorrer como o sentido de pertencimento tem construído sua história com diferentes faces. O conceito de 'família' certamente se diferencia, conforme a área que nos propusermos estudar. Para os fins deste estudo, nos pautaremos na área das ciências humanas.

Sendo a família a instituição a que o homem está vinculado desde o seu nascimento, se faz necessário compreender como o seu conceito foi sendo construído no decorrer da história.

Schwarcz (2005) destaca:

O conhecimento do passado leva a uma compreensão mais profunda da natureza da vida social no presente. A história não é mera sucessão de eventos, mas sim a relação entre eles e seu processo de desenvolvimento. O passado está contido no presente como este no futuro. O antropólogo introduzia, dessa maneira, outra chave explicativa: história é processo, e não há sociedade sem história, mesmo que no tempo sincrônico (SCHWARCZ, 2005, p. 123).

Na busca por um entendimento dos processos que acompanharam o desenvolvimento da formação da família como principal instituição de pertencimento do homem, na qual suas manifestações de vida são construídas, nos propomos a compreender as transformações pelas quais a família passou no decorrer da história. Para isso, nos remetemos às ideias das sociedades formadas por diferentes povos em suas construções de vida, conforme a noção de tempo de cada uma. Com isso temos que, de acordo com Schwarcz (2005), não se constata cultura/sociedade que não construa sua noção de tempo.

A cultura ocidental foi construída sob o paradigma cristão, que traz em sua dinâmica o assujeitado a um poder subjetivo, que mantém sua eficácia sob interesse do bem coletivo protegido pela família. Essa forma de vida tem raízes da civilização greco-romana, exercendo, assim, grande influência sobre os modos de conceber essa instituição social construída historicamente.

Para Schwarcz (2005)

[...] a história é "boa para pensar". Assim como se estudam parentescos, rituais, simbologias, também a história permite prever como a humanidade é uma, mas variada em suas manifestações. "História é o movimento pelo qual a sociedade se revela a si mesma e o que é" (SCHWARCZ, 2005, p. 120, aspas do autor).

Percorrendo a história da humanidade, observamos as manifestações na busca de revelações, para que possamos entender as modificações pelas quais a família tem passado. Não cabe, no âmbito desta pesquisa, canonizar uma teoria sobre a aparição do homem sobre a face da terra, mas visualizar os movimentos deste na busca dos encontros e das construções das formas de pensar, que não são únicas. A forma como olhamos e percebemos as coisas e pessoas em seus diferentes ângulos constrói nossos conceitos e, assim, obtemos a versão ocidental de humanidade.

Os registros dos historiadores apontam rastros que nos conduzem à formação da mais forte e duradoura instituição de pertencimento da humanidade, a família.

Farias (2015, p. 01) afirma que “[...] não existe dúvida de que a família, na história dos agrupamentos humanos, é o que precede a todos os demais, como fenômeno biológico e social, motivo pelo qual é preciso compreendê-la por diferentes ângulos”.

Engels, pensador do século XIX, contribuiu significativamente para a construção de conceitos da origem da família. No ano de 1884, publicou o livro **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**, em que traça uma historiografia sobre como a família esteve relacionada com a construção da sociedade, que sempre foi pautada na propriedade privada (ENGELS, 1984, p. 7).

Engels (1884) registra que os primeiros conceitos ligados à família, de acordo com o desenvolvimento da humanidade, aparecem em pesquisas de Morgan (1877)¹, em tribos do Estado de Nova York, da Índia e das Américas, algumas ligadas a sistemas de parentesco implicando em deveres recíprocos atrelados ao regime social destes povos. Todavia ressalta que, em alguns povos, existiam sistemas variados e concepções advindas de agrupamentos sociais, que buscavam a preservação da propriedade.

¹ Lewis H. Morgan 1818-1881 – cientista americano e historiador da sociedade primitiva

A pluralidade que envolve as pesquisas sobre o começo das sociedades humanas nos conduz a assumir uma posição de equilíbrio e respeito para com os diferentes pensamentos e convicções. Aqui nos remeteremos às ideias do paradigma cristão, por este ter exercido grande influência sobre os modos de conceber essa instituição no mundo ocidental ao qual pertencemos.

O pensamento ocidental estabeleceu períodos para a classificação da história dos homens. Sua composição didática perpassa pela pré-história e, conseqüentemente, pela história das idades antiga, média, moderna e contemporânea.

A pré-história que, para Engels (1984), é o estado selvagem registra a

[...] infância do gênero humano. Os homens permaneciam, ainda, nos bosques tropicais ou subtropicais e viviam, pelo menos parcialmente, nas árvores; só isso explica que continuassem a existir, em meio às grandes feras selvagens. Os frutos, as nozes e as raízes serviam de alimento; o principal progresso desse período é a formação da linguagem articulada. Nenhum dos povos conhecidos no período histórico estava nessa fase primitiva de evolução. E, embora esse período tenha durado, provavelmente, muitos milênios, não podemos demonstrar sua existência baseando-nos em testemunhos diretos [...] (ENGELS, 1984, p. 1).

Dessa forma, nossas escritas ou formas de compartilhar estão baseadas nas pesquisas dos antropólogos que, exaustivamente, fazem buscas para que a história seja escrita. Compartilhando do mesmo viés, Pereira (2003) descreve que, “no estado selvagem, os homens apropriam-se dos produtos da natureza prontos para serem utilizados. Aparece o arco e a flecha e, conseqüentemente, a caça. É aí que a linguagem começa a ser articulada” (PEREIRA, 2003, p. 23).

A linguagem vai sendo manifestada através de desenhos e registros em cavernas, a exemplo disso, os desenhos encontrados nas cavernas da Serra da Capivara, no estado do Piauí, Brasil, como formas de registros pré-históricos apontando a existência de povos que buscavam transcrever suas histórias de vida e para isto utilizavam as formas, as concepções e as interpretações de linguagem do seu cotidiano. Esse período data de 2 milhões de anos e vai até 5000 a.C.

Vivemos as idades da humanidade, partindo de descobertas de fósseis ou imagens deixadas por nossos ancestrais, marcas sob a areia que o vento dispersa sob nosso inconsciente e formamos nossas poesias, construímos nossas narrativas em torno deste grande mistério, que é o início da humanidade. Somos as marcas dos símbolos que descobrimos nas cavernas, sob as rochas, sob o chão que pisamos.

Harari (2015) aponta que, nestes espaços de mudanças, conquistas, desenvolvimento, apropriação e articulação da linguagem, o homem chega à revolução cognitiva, mudando assim de uma perspectiva de existência biológica para assumir um novo papel dentro do campo social,

[...] a Revolução Cognitiva é, portanto, o ponto em que a história declarou independência da biologia. [...] A partir da Revolução Cognitiva, as narrativas históricas substituem as narrativas biológicas como nosso principal meio de explicar o desenvolvimento do Homo sapiens (HARARI, 2015, p. 44).

O homem passa a viver a história em formato de idades e se narrar através de ações e registros que deixados em pedras, veiculam suas marcas. Assim podemos constatar as disputas e dificuldades para sobreviver aos infortúnios, para preservar-se e dar continuidade a uma trajetória que vem trazer à luz a imaginação que lhe permite ver o mundo sob o olhar da subjetividade.

Harari (2015) registra que

[...] a partir de 70 mil anos atrás, o Homo sapiens começou a fazer coisas muito especiais. Nessa época bandos de homens sapiens deixaram a África pela segunda vez. Dessa vez, eles expulsaram os neandertais e todas as outras espécies humanas [...]. Em um período curto, os sapiens chegaram à Europa e ao leste da Ásia [...]. O período de 70 mil anos [...] testemunhou a invenção de barcos, lâmpadas a óleo, arcos e flechas, agulhas (essenciais para costurar roupas quentes). Os primeiros objetos que podem ser chamados de arte e joalheria data dessa era, assim como os primeiros indícios incontestáveis de religião, comércio e estratificação social. [...] o surgimento de novas formas de pensar e se comunicar, entre 70 mil anos atrás a 30 mil anos atrás, constitui a Revolução Cognitiva. [...] o Homo sapiens é, antes de mais nada, um animal social. A cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução (HARARI, 2015, p. 28).

A revolução cognitiva inaugura uma nova fase da existência humana sobre a terra, o homem sai do ostracismo do mundo animal em que vivia e abraça um novo mundo com habilidades culturais que marcam o princípio de uma civilização que passa a utilizar sistemas de comunicação e uma organização social que se apodera da linguagem e a torna um artefato imprescindível para o seu desenvolvimento social.

A linguagem promove a capacidade singular da espécie humana, que é o seu desenvolvimento intelectual. Vygotsky (2005) afirma que a linguagem promove o domínio dos meios sociais do pensamento, e o homem se inventa e produz novas histórias através de suas habilidades linguísticas, que Harari (2015) descreve:

As novas habilidades linguísticas que os sapiens modernos adquiriram há cerca de 70 milênios permitiram que focassem por horas a fio. [...]. A teoria da fofoca pode parecer uma piada, mas vários estudos corroboram. [...] a característica verdadeiramente única da nossa linguagem não é sua capacidade de transmitir informações sobre homens e leões. É a capacidade de transmitir informações sobre coisas que não existem. [...] Lendas, mitos, deuses e religiões aparecem pela primeira vez com a Revolução Cognitiva (HARARI, 2015, p. 29).

A Revolução Cognitiva vem despertar no homem o juízo de valor, a capacidade de escolha, certamente o negociar diante da necessidade de flexibilidade para conviver com outros grupos e se estabilizar em locais para a sobrevivência. Não encontramos, nesse período, nenhuma alusão à dificuldade de sobrevivência das pessoas, que certamente apresentavam alguma limitação.

A necessidade de estabilidade, de se proteger e satisfazer suas necessidades pessoais aproximou o homem dos seus iguais, tornando-os parceiros de uma existência que se construiu sob a perspectiva do cuidado para existir. O cuidado vem fortalecer o agrupamento e, assim, a vida social. O homem forma vários grupos, sob diversos aspectos e finalidades. Nessas relações, a linguagem se estabelece como elo entre os homens. Assim, segundo Vygotsky (2005), temos que “[...] a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2005, p. 6).

Vislumbramos encontros de humanidades que estabelecem vínculos, comunicam, partilham informações que promovem o desenvolvimento de suas comunidades, fundam cidades, criam e vivem ilusões que os levam a passar por transformações de cooperação entre si e também de crenças. Nesse sentido, Harari (2015) relata que “[...] toda cooperação humana em grande escala – seja um estado moderno, uma igreja medieval, uma cidade antiga ou uma tribo arcaica – se baseia em mitos partilhados que só existem na imaginação coletiva das pessoas” (HARARI, 2015, p. 34).

Os mitos partilhados e a imaginação coletiva proporcionam ao homem mudanças significativas no sentido de cooperação com os seus pares para preservação da existência. Harari (2015) descreve que, “[...] desde a Revolução Cognitiva, os sapiens têm sido capazes de mudar seu comportamento rapidamente, transmitindo novos comportamentos a gerações futuras sem necessidade de qualquer mudança genética ou ambiental” (HARARI, 2015, p. 40).

Toda essa mudança de comportamento vem ascender o sentimento de vida em comum, partilha, interação entre ideias, imagens e fantasias. O homem inicia suas descobertas usando a natureza para seu sustento e inventando seus artefatos de subsistência. Nesse sentido, o homem desenvolve a linguagem que, para Vygotsky (2005), é o instrumento básico

usado para dominar seu ambiente, seus sentimentos e ações, e que o impulsiona a interagir com os demais e, com isto, organizar seu mundo.

A linguagem promove o desenvolvimento da humanidade, gerando novas relações no seu ambiente de existência, criando sua cultura e produzindo significados e conhecimentos, propiciando transmissão de informações, sendo mediadora das práticas culturais.

Oliveira (1992) faz alguns apontamentos referentes aos conceitos de Vygotsky descrevendo que:

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto, estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Nesse sentido e afinado aos constructos teóricos para esta dissertação, definimos que a linguagem vem criar uma linha de intervenção, favorecendo os processos de comunicação e criação de conceitos, produzindo novos sistemas de subsistência humana, indicando a trajetória do pensamento verbal que marca a história da espécie através de novos hábitos e artefatos de subsistência. Isso é essencial para a interação entre os membros de dada comunidade, apontado como família.

Engels (1984) descreve que “[...] o fogo e o machado de pedra já permitiam a construção de pirogas feitas com um só tronco de árvore e, em certas regiões, a feitura de pranchas e vigas necessárias à edificação de casas” (ENGELS, 1984, p. 23).

Fixando suas bases, o homem passa a viver em comunidade e constitui-se enquanto grupo social. A vida em comum era importante para que eles se mantivessem. Com isso, não se encontram na história registros de parentesco, como é concebido em nossos dias, visto que cada sociedade tinha seu próprio sistema de vida.

Esse grupo que se apropria da linguagem e começa a se definir enquanto habitantes de espaços expande suas capacidades de usufruir de bens que possam facilitar sua vida em grupo. Assim, o homem procurava meios de existência e organizava-se através de agrupamentos de forma involuntária, cujos laços afetivos eram desconhecidos. Nesse sentido, Ariés (1981) aponta:

Essa família antiga tinha por missão - sentida por todos - a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua quotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher isolada não podiam sobreviver, e ainda nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. [...] o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor (ARIÉS, 1981, p. 10).

Nesse momento, a grande importância da existência em sociedade estava no fato de resistir às adversidades, vencer os obstáculos e sobreviver. A coesão do grupo fortalecia os laços no sentido de prover à vida, cabendo assim, como função materna, o dever do cuidado. Engels (1984) aponta:

Em todas as formas de famílias por grupos, não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe. Muito embora ela chame seus filhos a todos da família comum e tenha para com eles deveres maternos, a verdade é que sabe distinguir seus próprios filhos dos demais. É claro, portanto, que, em toda a parte onde subsiste o casamento por grupos, a descendência só pode ser estabelecida do lado materno e, portanto, reconhece-se apenas a linhagem feminina (ENGELS, 1984, p. 49).

Nesses processos de transitoriedade, os grupos são formados e as relações constituídas através de vínculos que são estabelecidos na partilha e no acolhimento. Acolhimento este que vai se apropriando de suas variantes e tomando uma nova lógica de constituição de família a partir das necessidades constituídas.

Engels (1984) retoma as ideias de Morgan (1877) em sua definição:

A família é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade passa de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco pelo contrário são passivos; só depois de longos intervalos registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente (ENGELS, 1984, p. 30).

A família é abrigada pelos laços do parentesco e neles se constitui. As mudanças partem das diferentes conformações que a família sofre, segundo os valores adquiridos, e, dessa forma, passa a ponderar suas diversas formas de se fazer representar. Novas configurações são assumidas no decorrer da história e Engels (1984) aponta: a consanguínea, a punalua e a monogâmica.

O conceito de família passa por mudanças e assim absorve a consanguínea, que está vinculada aos grupos conjugais, que são separados por gerações que se preservam. Todos os avôs e avós, dentro dos limites da família, são, em seu conjunto, marido e mulher entre si.

Nesse sentido, é observado que seus membros desenvolviam entre si relações sexuais e, assim, o matrimônio em grupo, que visava preservar a etnia na idade antiga, conforme aponta Engels (1984): “[...] existiu uma época primitiva em que imperava, no seio da tribo, o matrimônio por grupos. Aquele estado social primitivo [...] de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem a todas as mulheres” (ENGELS, 1984, p. 31).

Nesse sentido, uma narrativa Javista² do livro de gênesis 19, 30-38 aponta um pastor de ovelhas por nome Ló, que se refugiou em uma caverna com suas duas filhas, as quais, após embriagá-lo, tiveram relações sexuais com o pai enquanto estava bêbado. Dessa forma, tiveram dois filhos, dos quais nasceram os povos moabitas e amonitas, retratando, assim, a importância da continuidade dos laços consanguíneos.

Para Engels (1984):

A família consanguínea é a primeira etapa da família. Nela os grupos conjugais classificam-se por gerações; todos os avôs e avós, nos limites da família, são maridos e mulheres entre si; o mesmo sucede com seus filhos, quer dizer, com os pais e mães; os filhos destes, por sua vez, constituem o terceiro círculo de cônjuges comuns [...] Irmãos e irmãs, primos e primas em primeiro, segundo e restantes graus, são todos, entre si, irmãos e irmãs e por isso mesmo maridos e mulheres uns dos outros (ENGELS, 1984, p. 38).

Em suas anotações Engels (1984) observa que o sistema de parentesco havaiano existente por toda a Polinésia demarca o parentesco consanguíneo, apontando, assim, para esta forma de subsistência, e que este deixou de existir apesar de não ter precisão de datas da extinção.

O progresso da família consanguínea vem dar lugar a um novo conceito que Engels (1984) denomina de família punaluana. Nesse modelo, é excluída a prática da relação sexual entre pais e filhos e o uso do comércio sexual na família e, conseqüentemente, a proibição do casamento entre membros consanguíneos.

O termo punaluana deriva da designação advinda do vocábulo “punalua”, que quer dizer companheiro íntimo (ENGELS, 1984). Na cultura judaico-cristã, por exemplo, a proibição do casamento entre parentes só acontece a partir do Êxodo, quando o povo foi

² Tradição Javista, designada pela letra J, é uma tradição literária do Pentateuco (obra redacional que se insere em uma formação de extratos literários composta pela tríade Javista, Eloísta e Deuteronomista). Essa tradição, a Javista, é assim chamada porque dá ao Deus dos hebreus o nome de Iahweh (Javé). Ela se originou provavelmente no templo de Salomão, em torno de 950 a.C. (idade antiga), quando, segundo os Javistas, Deus envolve-se ativamente na história da humanidade.

conduzido por Moisés, e definiu-se como uma das leis: “[...] nenhum de vós se aproximará de sua parenta próxima para descobrir a sua nudez” (Levítico 18).³

A passagem da consanguínea para a punalua é a primeira grande mudança da organização familiar, que ocupa um significado importante na sua definição. Ela vem indicar os graus de parentesco e excluir a união entre irmãos carnavais, reconhecendo a descendência através da linhagem materna. A mulher passa, assim, a ter um papel fundamental dentro desta família, que assume o modelo matriarcal.

As sociedades humanas firmam-se em territórios que passam a ter, como proprietários, os grandes senhores das terras que criam seus impérios e conquistam cada dia mais espaços em detrimento da escravidão de alguns. Com isso, tem início uma fase de barbárie, que exigia dos povos destreza para com os objetos de defesa. Essa fase da humanidade ainda está situada na idade antiga ou antiguidade.

A concepção da família vai sendo construída à medida que o desenvolvimento humano vai gerando valores, responsabilidades e obrigatoriedade para com seus membros. Todavia, quando firma passos dentro de uma estrutura em que prevalece o direito do homem em detrimento da mulher, um novo conceito passa a predominar, o de família monogâmica.

Esse conceito surge na fase superior da barbárie. Engels (1984) aponta que a base dessa família era o predomínio do homem. À mulher cabia o papel de ser fiel, procriando filhos, cuja paternidade não apontasse nenhuma desconfiança, diferenciando assim os filhos uterinos, para isto as mulheres eram vigiadas em todos os momentos.

Segundo Azevedo e Guerra (1997),

[...] o surgimento da família monogâmica se daria quando os homens acasalados com as mulheres, após a extinção do casamento em grupo, decidem proteger suas propriedades, garantindo sua transmissão através da herança. Para isso, era preciso garantir a paternidade sobre a prole e, conseqüentemente, limitar e reprimir o exercício da sexualidade feminina junto ao grupo. O direito materno foi então abolido [...] foi uma das mais profundas revoluções que a humanidade já conheceu. O desmoronamento do direito materno e a passagem para o patriarcado foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo (AZEVEDO e GUERRA, 1997, p. 57).

A monogamia traz em seu interior a humilhação da mulher, que deveria manter sua castidade e fidelidade. Esse modelo mostra a desigualdade dos sexos, o poder do homem sobre a mulher, que também sofria com a concorrência das escravas, que viviam à disposição dos seus senhores.

³ Em hebraico, o parentesco se expressa pela imagem de identidade de sangue, de carne e até dos ossos, identidade que se encontra realizada especialmente na união do homem e da mulher. (Bíblia de Jerusalém, 1973, p. 195)

Engels (1984) aponta:

Os gregos proclamavam abertamente que os únicos objetivos da monogamia eram a preponderância do homem na família e a procriação de filhos que só pudessem ser seus para herdar dele. [...] Em Esparta as uniões estéreis são rompidas: o rei Anaxândrides (por volta do ano 650 antes da nossa era) tomou uma segunda mulher, sem deixar a primeira que era estéril, e mantinha dois domicílios conjugais [...] o homem que preferia mulher do seu amigo podia partilhá-la com ele; e era considerado decente pôr a própria mulher à disposição de um vigoroso “garanhão” [...] (ENGELS, 1984, p. 68, 70, aspas do autor).

A monogamia vem traçar um aspecto da história em que a mulher é objeto de uso em benefício dos interesses do homem para fixar seu patrimônio, demarcar suas posses e as fronteiras das suas conquistas. As relações de poder ficam evidentes nesse conceito de família, dentre elas, o assujeitamento dos demais membros e a manipulação das relações no sentido de dar capacidade para produzir forças e governar.

Essa mudança na constituição da família, que veio de certa forma oprimir e escravizar a mulher, vem também trazer uma situação nova, que Engels (1984) descreve como sendo baseada

[...] no predomínio do homem; cuja finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se esta paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai. A família monogâmica diferencia-se [...] por uma solidez muito maior dos laços conjugais, que já não podem ser rompidos por vontade de qualquer das partes. Agora como regra só o homem pode rompê-los e repudiar a mulher (ENGELS, 1984, p. 66).

Nesse sentido, registra-se um momento conturbado, o homem é o escravista, e a mulher, a escrava, que busca sua libertação. A dúvida com referência a paternidade era um problema moral que carregava um enorme peso e consequências para a mulher. Para o homem, todos os direitos estavam sob sua gerência de valor e juízo, uma ascensão que marcava o início da predominância do homem e um marco de fragilidade da mulher, iniciando, assim, o domínio do homem sobre o destino das mulheres.

Essa época é marcada pelo advento do patriarcado, caracterizada pelo predomínio do homem. Segundo Silva (2005),

[...] o modelo cultural básico da antropologia do mediterrâneo definiu o binômio categorial “honra / vergonha”, de acordo com o qual o homem mediterrâneo tinha que conservar a honra, entendida como estima, respeito e prestígio. Este código moral afirma no homem valores como a defesa da posse de bens, a lealdade, a proteção da família, a garantia de reputação social e profissional. Nele a mulher

devia gerir a casa, tê-la limpa, cuidar do esposo e dos filhos, ser recatada, ir à missa e ser decente. A sexualidade e a fertilidade femininas eram vistas como uma ameaça à honra e um perigo, requerendo o controle do homem. A vergonha era interpretada como um código moral que sancionava a virgindade e a castidade. Se a mulher se tornasse cúmplice da vergonha, o homem estava obrigado a retaliar esse comportamento com o objetivo de recuperar a honra (SILVA, 2005, p. 73, aspas do autor).

Registra Engels (1984) que “[...] o desmoronamento do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo” (ENGELS, 1984, p. 77). Com a prevalência do homem, a mulher passa a ser uma simples reprodutora, ou seja, aquela que deveria zelar pela honra do seu marido e dar à luz filhos saudáveis. Isso acaba gerando o sentimento de culpabilização da mulher na gestação de um filho deficiente.

Esse formato de família estava atrelado a condições precárias de existência humana, como vida nômade, guerra, falta de segurança, que traziam como consequências o nascimento de filhos não saudáveis. Com isso, muitas dessas crianças nem chegavam a sobreviver. De acordo com Silva (2005, p. 14), os filhos “deformados” eram rejeitados e tinham uma eliminação sumária, porque passavam a representar problemas para a rotina de vida da família e desses povos.

As experiências humanas modificam-se, e Engels (1984) qualifica essa transformação como revolução no seio da família. A mulher torna-se objeto do homem como fruto de uma sociedade que passava pela valorização da propriedade privada e dos meios de produção, deixando assim de comungar os bens. Dessa forma, surge uma nova predisposição para a configuração da existência com a busca por propriedade e, consequentemente, pelo poder.

Os grupos começam a fortalecer seus laços familiares, partindo do pressuposto de que a propriedade precisava ser garantida, logo, a prole deveria ser preservada através da garantia da paternidade para que os bens fossem conservados entre seus descendentes. Com isso, todos os laços começam a fazer sentido, considerando os valores de bens adquiridos e preservados.

A estrutura familiar passa a ter base em uma economia doméstica sob a perspectiva da família monogâmica, em que à mulher era permitido relacionamento apenas com um homem, não cabendo ao homem o mesmo juízo.

Portanto, à medida que as riquezas aumentavam, por um lado elas iam dando ao homem uma posição mais importante que à mulher na família e, por outro, geravam um impulso para utilizar essa posição reforçada para modificar, em favor dos filhos, a ordem de sucessão tradicional. Isto era, porém, impossível enquanto vigorasse a

descendência segundo o direito materno. Esta tinha, pois, de ser derrubada. Isto não foi de forma nenhuma tão difícil como hoje nos parece (...). Bastou a simples decisão de que, de futuro, os descendentes dos companheiros masculinos deveriam permanecer nos genes, mas que os descendentes dos femininos deveriam ser dela excluídos, passando para os genes do pai. Deste modo, tinham sido derrubados o estabelecimento da descendência por linha feminina e o direito de herança materno e introduzido o direito de herança paterno e a linha de descendência masculina (ENGELS, 1984, p. 68).

As características familiares vão assumindo a disposição de um grupo que se firma com a resolução de conservação da espécie, gerando a segurança e o desenvolvimento dos bens que deveriam pertencer a esta prole. A família monogâmica é fruto da necessidade socioeconômica da constituição da sociedade, que adquire outro significado com a introdução de um novo conceito de propriedade e acúmulo de bens.

Nessa fase de ser família, a individualidade passa a ser valorizada, fortalecendo os laços de parentesco. Essa família ficou caracterizada pelo casamento e procriação, cabendo assim à mulher a tarefa da fertilidade. Observamos que, nessa sociedade, não cabia à mulher questionar a fertilidade do marido, visto que, sobre seus ombros, estava a responsabilidade da fecundação. Coulanges (1998) afirma:

Tendo sido o casamento contratado apenas para perpetuar a família, parece justo que pudesse anular-se no caso de esterilidade da mulher. O divórcio, para este caso, foi sempre, entre os antigos, um direito; é mesmo possível que tenha sido até obrigação. Na Índia, a religião prescrevia que “a mulher estéril fosse substituída ao fim de oito anos”. Nenhum texto formal nos prova ter sido este mesmo dever obrigatório, igualmente na Grécia e em Roma. Todavia, Heródoto cita-nos dois reis de Espanha que foram obrigados a repudiar as suas mulheres porque estas se mostravam estéreis (COULANGES, 1998, p. 36, aspas do autor).

O homem na nova configuração familiar é o líder, aquele que assume toda gerência, o patriarca. Não é mais o homem do estado selvagem que busca por sobrevivência, também não é mais o nômade. Ele passa a ter uma vida sedentária e, com isto, surgem novos arranjos de vida e configurações que, em sua essência, ainda está presente nos valores da sociedade contemporânea. Temos, então, o conceito foucaultiano de governamentalidade de uns sobre outros, na ação de dirigir as condutas no seio familiar (FOUCAULT, 2010).

A história da família sofre mudanças no decorrer dos séculos, acompanhando as modificações sociais e criações da humanidade, surgindo como exemplo de desenvolvimento a escrita.

A escrita desenvolve-se no processo da história da antiguidade entre os anos 4000 a 476, a.C., com o surgimento de representações gráficas e criação de governos que apontam

o início da civilização. Esses acontecimentos têm, para Burns (1999), uma importância enorme ao considerar a influência climática que constitui fator determinante para o desenvolvimento das civilizações.

Ao focar o registro das primeiras amostras sobre a escrita, Barbosa (2013) afirma que “[...] o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C.” (BARBOSA, 2013, p. 35).

As representações gráficas são manifestações da presença de civilizações da antiguidade oriental, que procurava difundir suas ideias, fazer seus registros e estes trouxeram progressos. Vários tipos de escrita surgiram, como: a cuneiforme, na Suméria; a hieroglífica, no Egito; e a fonética entre os Fenícios.

Os registros da escrita surgem como um divisor de águas na história da humanidade, que agora se organiza através de leis e regras, conforme Barbosa (2013),

[...] “invenções” do gênio humano que pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como [...] o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade (BARBOSA, 2013, p. 34, aspas do autor).

A questão climática influenciava todo o desenvolvimento da humanidade, é certo que, entre os rios Eufrates e Tigre, no sudoeste da Ásia, surge o “Crescente fértil”, uma região propícia a agricultura, que, exatamente por esse motivo, aglomerou povos, originando as grandes civilizações. Conforme Abiko, Almeida e Barreiros (1995),

[...] em relação ao aparecimento das primeiras civilizações, alguns arqueólogos acreditam que elas surgiram próximas aos rios que atravessam as férteis planícies, onde a agricultura começou a se desenvolver. Durante o V milênio a.C., o domínio de técnicas de irrigação permitiu estender a colonização dessas regiões até locais antes fora do alcance das comunidades agrícolas (ABIKO, ALMEIDA E BARREIROS, 1995, p. 6).

Com o “crescente fértil”, vem a revolução agrícola, que estabelece no homem a necessidade de aldeamento, e o processo de sedentarização exige novas formas de existir, com civilizações de diferentes continentes que se destacam através das suas inúmeras formas de registrar suas histórias, sob o mesmo ponto de vista. Queiroz (2005) descreve uma forma de registro:

O cuneiforme (do latim *cuneus* “cunha”, e “forma”) é o sistema mais antigo de escrita até hoje conhecido. Desde a sua decifração no século XIX, tem sido submetido a profundo estudo e especulação, mas a sua origem permanece ainda obscura. Cerca de meados do quarto milênio a.C., um povo de que não se sabe nem a etnia nem a ascendência linguística, conhecido por “Sumérios”, invadiu a parte sul da Mesopotâmia e conquistou essa região aos seus habitantes primitivos. A partir dos últimos séculos do quarto milênio, os sumérios foram durante 1500 anos o grupo cultural dominante no Oriente Médio, cultivando uma literatura bastante evoluída e deixando como recordação arquivos e documentos de um vasto e complexo sistema jurídico, administrativo, comercial e religioso (QUEIROZ, 2005, p. 4, aspas do autor).

Essa civilização de sumérios, posteriormente babilônicos, habitava um povo que se desenvolveu através de uma cultura que foi impulsionada pela escrita. Seu primeiro rei Hamurabi (1728-1686 a.C.) foi o responsável pelo Código de Hamurabi, sendo um dos exemplos mais bem preservados desse tipo de texto oriundo da Mesopotâmia: “O Código de Hamurabi foi a primeira legislação escrita de que se tem notícia, seu local de origem foi a Mesopotâmia no século XVIII antes de Cristo. Hamurabi foi o fundador do Primeiro Império Babilônico (conseguindo unificar a região)” (KERSTEN, 2007, p. 5).

Na região da Mesopotâmia, fixaram-se as civilizações dos povos sumérios, babilônicos e assírios. Dos sumérios, destacamos que o Código de Hamurabi vem traçar direitos e deveres que deveriam reger estas civilizações. Pela primeira vez, são descritas regras para as questões relacionadas à família. Cavalcante (2002) cita o direito de família no Código de Hamurabi, que dedica 69 parágrafos para regulamentar a família. Sendo assim, os parágrafos §§ 127-195 “regulam o direito de família, filiação e heranças”, apontando o cuidado com as relações em família. Os artigos 127-195 abrangem os elementos essenciais para a realização do casamento; administração do dote, herança e filiação adotiva, dessa forma, os conceitos e valores são fixados pelos povos.

As civilizações são construídas e fixam-se com suas diretrizes e manifestações culturais. Para Burns (1999),

[...] depois de 600 a.C., os centros de civilização do mundo ocidental não mais se limitaram ao Oriente Próximo. Na Grécia e na Itália, caminhavam, então, para a maturidade duas novas culturas. Ambas haviam começado a evoluir muito antes, mas a civilização da Grécia não iniciou seu pleno desenvolvimento senão por volta de 600 a.C., ao passo que os romanos, antes de 500 a.C., apenas acenavam com a promessa de realizações originais [...] (BURNS, 1999, p. 180).

Conhecida como ‘as grandes civilizações’, despontam Grécia e Roma, que produziram avanços e destacaram-se. Silva (1987) mostra que a Grécia, como centro da

filosofia, inicia grandes pesquisas na área da medicina, dispondo da Escola de Anatomia da cidade de Alexandria. Este foi também um período de desenvolvimento da arte, com produções literárias. Burns (1999) descreve os grandes conquistadores gregos e suas sucessões, bem como o conceito de valor e importância dada e imposta aos grandes líderes.

Quando Alexandre morreu, em 323 a.C., não deixou herdeiro legítimo para lhe suceder. O parente masculino mais próximo era um débil mental, seu meio-irmão. A tradição conta que, quando em seu leito de morte, os amigos lhe pediram que designasse um sucessor, ele respondeu vagamente: - "O melhor homem" (BURNS, 1999, p. 243, aspas do autor).

Assim, o reino de Alexandre foi dividido entre os comandantes do seu exército porque seu meio-irmão não estava qualificado, não seria ele o “melhor-homem”. A sociedade da época tinha uma concepção discriminatória no que diz respeito a qualquer pessoa que não refletisse os padrões de normalidade. Assim temos em Barros (2010) que,

[...] na Antiguidade ocidental, a concepção que as pessoas comuns tinham dos deficientes físicos e mentais era que eles não seriam humanos. Os sinais que esses indivíduos carregavam poderiam ser evidências divinas punitivas ou sinais sobrenaturais. Os estigmatizados (GOFFMAN, 1982) eram vistos pelos gregos como indivíduos que carregavam algo de anormal, afetando seu status moral perante a sociedade. Frizanco e Honora (2009) destacam que o Surdo era desconsiderado humano porque não tinha a capacidade de fala, e quem não conseguia falar não conseguia pensar; o que distinguia o homem dos outros animais era a capacidade de raciocínio; logo, os Surdos não se distinguiam dos animais irracionais (BARROS, 2010, p. 2).

As sociedades concebiam como normal ou possuidor de direitos o homem guerreiro, aquele que se destacava dentre os demais, o grande líder. Com o enfraquecimento do império grego por motivos de guerras internas, Burns (1999) descreve:

Muito antes de entrar a Grécia em declínio, uma nova civilização, derivada em grande parte da grega, havia começado a desenvolver-se nas margens do Tibre, na Itália. Com efeito, ao entrarem os gregos em sua Idade Áurea, Roma já era uma força dominante na península itálica. Por mais seis séculos seu poder continuou crescendo e ela ainda mantinha a supremacia no mundo civilizado quando a glória da Grécia não era mais que uma recordação (BURNS, 1999, p. 265).

A civilização romana desponta com suas grandes conquistas e estabelece seu território. Burns (1999) ressalta:

Sucederam-se as conquistas até que, pelos fins do século VI a.C. [...] a evolução política de Roma, nesse primeiro período, assemelhou-se em muitos aspectos à das

comunidades gregas no estágio de sua formação histórica, mas estava longe de igualá-la. Desde os primórdios, parece que os romanos tiveram mais interesse pela autoridade e pela estabilidade política do que pela liberdade e pela democracia. Seu estado era, essencialmente, uma extensão do princípio da família patriarcal a toda a comunidade, exercendo o rei um domínio sobre os súditos, comparável ao do chefe de família sobre os seus dependentes. Mas, assim como era a autoridade patriarcal limitada pelos costumes e pelo requisito de respeitar a vontade dos filhos adultos, a soberania do rei era limitada pela antiga constituição, que ele não podia mudar sem o consentimento dos principais do reino (BURNS, 1999, p. 267).

O Império Romano dominou o ocidente por muitos anos. Abiko, Almeida e Barreiros (1995) destacam:

Entre 197 a.C. e 31 a.C., todos os antigos reinos helenísticos foram conquistados pelos romanos, os verdadeiros herdeiros do Império de Alexandre Magno. A cidade de Roma localizada na Península Itálica, no Mar mediterrâneo, formou-se no século VII a.C., a partir do crescimento de um agrupamento de aldeias e tribos montanhesas fixadas às margens do rio Tibre, na fronteira [...] (ABIKO, ALMEIDA e BARREIROS, 1995, p. 22).

Os romanos influenciaram os povos através de suas conquistas e demonstrações de poder, com estratégias de guerra. O Império Romano comportava grandes extensões de terras, que foram dominadas por imperadores que desenvolveram estratégias de conquistas e dominação ideológica sobre os povos conquistados.

Os deuses ou ídolos eram o legado da família, que tinha sua unidade construída sob esses alicerces, que, segundo Geza (1996),

[...] constituía uma unidad económica, social y de culto. El jefe de familia (pater familias), por razón de sua autoridade (auctoritas), gozava de poder ilimitado sobre la mujer, los hijos, los esclavos e el pecúlio familiar (res familiares). A él incubía la administracion de los bienes familiares [...] (GEZA, 1996, p. 22)⁴.

Com isso, pode ser constatada a constituição de família patriarcal, em que toda autoridade era delegada ao homem, o pai, o senhor de tudo e todos. O império romano tornou-se praticamente senhor de todo mundo, desenvolveu uma cultura e influenciou muito o ocidente até os nossos dias. Criaram estradas e promoveram intercâmbio entre os povos, absorvendo suas culturas e valores, o conceito de família estava atrelado sempre à superioridade do homem sobre a mulher.

⁴ Constituía uma unidade econômica, social e de culto. O chefe da família, por razões de sua autoridade, gozava de poder ilimitado sobre a mulher, os filhos, os escravos e as posses familiares. Tinha a incumbência da administração dos bens familiares (tradução da autora).

A mulher era descrita com ‘ingenuidade sexual’, com isto jamais adquirindo a plena capacidade. Para ela era reservado o direito de cuidar dos filhos e do lar, com submissão ao seu marido (FILARDI, 1999).

Assumindo uma nova roupagem, a família romana vivia sob os cuidados do “paterfamilias”, conforme Filardi (1999),

[...] que não era apenas o pai, segundo os conceitos que absorvemos em nossa cultura, mas um conceito que parte de uma compreensão de chefe patriarcal, sacerdote e juiz onde todos os membros estão subordinados, gerando assim efeitos de direito a quem devem prestar total submissão, incluindo os atos religiosos e domésticos (FILARDI, 1999, p. 55).

Essa estrutura familiar é descrita por Pereira (1991):

Sob a *auctoritas* do *pater familias*, que, como anota Rui Barbosa, era o sacerdote, o senhor e o magistrado, estavam, portanto, os membros da primitiva família romana (esposa, filhos, escravos) sobre os quais o *pater* exercia os poderes espiritual e temporal, à época unificados. No exercício do poder temporal, o *pater* julgava os próprios membros da família, sobre os quais tinha poder de vida e de morte (*jus vitae et necis*), agindo, em tais ocasiões, como verdadeiro magistrado. Como sacerdote, submetia o *pater* os membros da família à religião que elegia (PEREIRA, 1991, p. 23, grifos do autor).

O chefe patriarcal tinha plenos poderes sobre seus filhos, por conseguinte, Silva (1987) destaca que,

[...] os romanos tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência, o direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos precocemente ou com características “defeituosas”. De acordo com o pleno poder paterno entre as famílias nobres romanas, havia uma alternativa para os pais: deixar as crianças nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe (escravos ou pessoas empobrecidas) (SILVA, 1987, p. 11, aspas do autor).

Estes filhos não seriam homens de guerra, defensores da prole. O valor da família se distinguia por suas posses e posição na sociedade, seus descendentes deveriam ser dotados de capacidade e inteligência para viverem na sociedade de forma que praticassem todos os ritos e obrigações exigidas, bem como a subordinação ao “paterfamilias” – esta família constituía uma sociedade patriarcal.

Como todos os impérios, o Romano também passou por seus reverses, dividindo-se no século IV em: Império do Oriente, com capital em Constantinopla e o Império do Ocidente (Roma). O Império dos Germânicos, através de Constantino, vence o Império

Romano do Ocidente por volta de 1453, séc. V, iniciando, assim, uma nova fase de existência e mudanças, dentre elas, a idade média, que vai até o séc. XV.

O “Poder de Roma deslocou-se para as mãos do chefe da Igreja Católica Romana, que desenvolveu o Direito Canônico⁵ ditado pela Igreja, que se dizia intérprete de Deus, legislando assim sobre a família e o matrimônio” (CORRÊA, 1999, p. 62).

Entre mudanças e conquistas, destacamos a política do Imperador Constantino, entre os anos 306 e 337 d.C., que se declara convertido ao cristianismo por perceber o aumento crescente da religião em quase todas as regiões do império. A fim de aumentar sua força política e agradar aos cristãos, o imperador passa a instituir regras vinculadas aos princípios cristãos da época, dentre elas, está a instituição do domingo como dia de descanso e a fixação da data da páscoa.

Conforme Baez (2015), o cristianismo foi absorvido como religião por grande parte do império romano entre os anos 347-395 d.C. O então imperador Teodósio I promulgou um decreto, determinando ser o cristianismo a religião oficial do Estado. A partir dessa instituição, a família passa a ser gerenciada por uma definição cristã/bíblica. O casamento passa a ser considerado sagrado, e a mulher passa a ser vista, pela primeira vez na história, como membro essencial para a família, todavia sendo interpretada como aquela que deve respeito e total obediência ao marido. Os filhos eram considerados herança de um favor divino.

Nesse sentido, cabe ao homem o exercício do poder, não um poder violento, mas um poder que atraia os sujeitos “[...] que visa estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 224) para que estas ações sejam cuidadas, e esses sujeitos produzam discursos de controle de outros sujeitos.

A difusão do cristianismo trouxe também um novo conceito de vida e concepção de família formada pelo casal e sua prole, fundada no sacramento do matrimônio, com obrigações morais e deveres afetivos. Conforme Mazzotta (2011), era o conceito de “imagem de Deus” que estava gerenciando as ações dos sujeitos. Esse conceito difundia o pensamento de que aqueles que não estavam na condição de perfeição física e mental não eram considerados à imagem de Deus, logo, deveriam ser postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 2011, p. 16).

⁵ Canônico – advém de *cânon*, vocabulário que deriva de outra palavra grega *Kánon* – régua, norma, lei posta por uma autoridade social. Canônico dizia respeito às leis eclesiásticas e as que fossem ao mesmo tempo civis (LIMA, 2003, p. 18).

Diante desse pensamento, a família que possuía um membro com deficiência absorve um novo conceito de filho. Assim temos em Silva (1987) que,

[...] as referências históricas enfatizam, porém, o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população com deficiência. As incapacidades físicas. Os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigos de Deus”. A própria Igreja Católica adota comportamentos discriminatórios [...] àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade” [...] em particular no período da inquisição (SILVA, 1987, p. 13, aspas do autor).

Este filho seria um “peso” para o Estado e para a família. A religião vinculava a deficiência ao pecado, todavia estes deficientes estavam inseridos em todas as camadas sociais, não eram categorizados, mas definidos como possuidores de anomalias ou distúrbios que os afastava dos demais.

Assim, Honora e Frizanco (2009), ao se referirem ao deficiente, em especial ao surdo, relatam:

No contexto da Idade Média, os nobres, para não dividirem suas heranças com outras famílias, promoviam muitos casamentos entre os próprios familiares e isso provocava aumento no nascimento de pessoas surdas. O problema é que, de acordo com os mandamentos da Igreja Católica, a alma só poderia ser salva se os cristãos passassem pelo sacramento da Confissão, ou seja, comunicar seus pecados aos sacerdotes. Foi a partir da preocupação em tornar os Surdos de famílias nobres efetivamente cristãos – como também confirmar o vínculo entre a Igreja e a Nobreza – que ocorreu a primeira tentativa de educá-los e torná-los indivíduos comunicáveis (HONORA, FRIZANCO, 2009, p. 19).

Com isso, esse membro surdo deixava de ser visto como fruto do castigo divino por uma necessidade de direito à propriedade, logo ele deveria ser educado e ter sua história de vida de forma a assemelhar-se aos demais membros da comunidade.

Observamos que, nessa época, tem início um processo para desvincular os surdos do conceito de deficiência. Aquele que era visto como alguém que não tinha valor ou que não podia gerenciar sua vida, passa diante das propostas de educação, a receber atenção de um olhar humanitário, acompanhado da ideia de sagrado, logo, perfeito.

Esse conceito é retratado nas formas de iconografia dos artistas que pintavam a sagrada família, com seus membros apostos, partilhando as mesmas crenças. Ariés (1981) descreve o trabalho do artista Lebrun, que representa uma cena de família:

A mesa está posta; o pai barbudo, com o bastão do viajante na mão, está de pé. A mãe, sentada, olha com ternura para a criança que, de mãos postas, recita a prece.

Essa composição foi amplamente difundida pela gravura como uma imagem devota (ARIÉS, 1981, p. 219).

A cena descrita revela o verdadeiro lar de um senhor possuidor de bens. Esse conceito de família aponta para o significado da mulher e filhos que deixam de ser presença descartável e passam a ser consideradas pessoas merecedoras de condições de vida com segurança e dignidade. A cena retrata também o desenvolvimento e certo equilíbrio entre seus membros.

[...] Quanto mais avançamos no tempo, e sobretudo no século XVI, mais frequentemente a família do senhor da terra é representada entre os camponeses, supervisionando seu trabalho e participando de seus jogos. [...] A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas de família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. Mas o artista sente a necessidade de exprimir discretamente a colaboração da família, dos homens e das mulheres da casa, no trabalho quotidiano, com uma preocupação de intimidade desconhecida (ARIÉS, 1981, p. 197).

As mudanças foram ocorrendo e o conceito de família foi evoluindo conforme as tendências assumidas em cada sociedade, diante de valores constituídos sob a perspectiva de direito à propriedade. Assim, aquele filho descartado não o poderá mais ser, porque agora ele assume uma nova postura na família, que era a de filho do senhor de posses.

Com as mudanças sociais, surgem novos conceitos sobre o deficiente/diferente e, dentre eles, destacamos Barros (2007), que descreve a educação de crianças surdas, afirmando:

Pelo que se tem registro histórico, a partir do século XVI, começaram a surgir os primeiros educadores e pesquisadores na educação de Surdos. Um dos mais importantes pioneiros foi um monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ensinava alguns filhos surdos da aristocracia espanhola. Ele envolveu-se com a educação de Surdos com a chegada dos irmãos Francisco e Pedro Fernández y Tovar, filhos de um casamento consanguíneo da nobreza espanhola. Dentro do mosteiro, no contato entre a sinalização caseira dos irmãos e a sinalização dos beneditinos, desenvolveram uma comunicação razoável que permitiu o aprendizado dos Surdos na época. Seu trabalho foi bastante eficaz, o que atraiu o desejo de outros nobres para que tivessem seus filhos surdos educados por ele (BARROS, 2007, p. 2).

Diante disso, podemos constatar a existência de mudanças relativas ao valor da família, que começa a ter significados mais profundos quando passa a ser pensada por uma vertente que aponta para a herança do patrimônio e para a preservação da linhagem. Com isso, os processos são pensados no interior da dinâmica da vida familiar que vive o conflito da

oposição entre família e linhagem. Ao considerar a linhagem, Ariés (1981) destaca que esse era o único sentimento de caráter familiar conhecido na idade média.

Com a evolução da família medieval para a moderna, existe uma transição de modelo econômico diante da decadência do feudalismo e a chegada do capitalismo juntamente com a reforma protestante, que provocou um enfraquecimento de poder da Igreja sobre as instituições.

Oliveira (2009) nos convida a atentar para o fato de que:

Vale relembrar que a evolução do conceito da forma de organização da família medieval para a organização da família do século XVII e para o conceito de família moderna, durante muito tempo, foi limitada aos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos. Com a inserção da escola, da privacidade, e com a manutenção das crianças junto aos pais e o sentimento de família valorizado por instituições – especialmente a Igreja, a família nuclear burguesa começa a se compor, e a vida familiar foi crescendo, estendendo-se a toda a sociedade (ARIÉS, 1981). No início do século XIX grande parte da população – com características econômicas precárias e com número maior de componentes, vivia como as famílias medievais (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Assim, o conceito de família ao final da idade média estava atrelado às mazelas construídas pela sociedade, que ditava direitos e segregava os sujeitos que viviam dependendo dos favores dos nobres para usufruir até do direito moral e de construção da própria cidadania. Este era o conceito básico que permeava o período final da idade média e, conseqüentemente, da família. É exatamente sob esses pilares que foram sendo construídas as bases da idade moderna.

A idade moderna surge entre os séculos XVI e XVIII; neste, a família é representada através das obras de arte que caracterizam as ideias dessa época. Ariés (1981, p. 200) afirma que, ao “longo do século XVI, uma nova ideia de duração de vida é simbolizada através da hierarquia da família, que é traduzida em xilogravura representando o homem, a mulher e seus filhos”.

Ariés (1981) ainda aponta que artistas dos séculos XVI e XVII retratam temas relacionados às idades da vida. Nesse sentido, a família era retratada na sucessão dos meses, com cenas dos artistas que representavam a vida plena que se configurava neste momento. Essas obras retratavam um novo sentimento, que seria denominado “de família”.

Para Stamato (2004),

[...] somente no século XVII é que se atribuiu à criança uma particularidade, começou-se a dar importância a sua alma e personalidade, uma consequência direta da cristianização dos costumes, denominada pelo autor de *papirização*. À influência

dos eclesiásticos, as crianças passaram a ser consideradas “anjos”, testemunhas da inocência batismal (STAMATO, 2004, p. 21, aspas do autor).

A família vai assumindo novos conceitos, sendo que a presença de uma criança era digna de preocupação, logo todos os filhos mereciam atenção.

Esse sentimento de família que oferece atenção aos filhos ainda é marcado pelo seu abandono. Assim, Luís (2000), discutindo um texto sobre a “semiótica de Itard”, faz referência ao menino selvagem (Victor de Aveyron), que apareceu nas florestas do sul da França entre o final do século XVII virada para o século XVIII, ao enfocar que:

Pinel vê no abandono daquele menino o gesto de se desfazer de um idiota inútil; “podemos conjecturar”, nos diz, “que pais inumanos ou reduzidos a um estado de grande miséria tenham abandonado seu filho, a quem já não podiam educar” (*op. cit.*, p.41). Está retratando, com sua hipótese, uma prática corrente. É fato, documentando, com efeito, que a época do achado de Víctor é um ponto alto no crescimento do abandono e morte de meninos. A prática do infanticídio, por violência, por abandono, ou ambas as coisas, foi habitual na Europa de 1750 a 1850, e foi vista como uma forma – aberta ou encoberta – de controle demográfico, em uma época em que a população da Europa crescia até se duplicar (LUIS, 2000, p. 47, aspas do autor).

Em algumas culturas da época, ainda era possível encontrar crianças que foram abandonadas por seus familiares. Leite-Banks e Galvão (2000, p. 13) destacam que indivíduos em situação de abandono ainda foram localizados entre os séculos XVI e XVII, sendo então considerados selvagens ou homens feras.

Alguns historiadores relatam que parte dessas crianças aparentava sofrer deficiência. Isso se justificava pela dificuldade que elas apresentavam na sua adaptação social. Com isso, parte-se do pressuposto de que a família abandonava seus filhos quando estes apresentavam algum comportamento que comprometia ou que poderia vir a comprometer o seu desenvolvimento social. Situações como essa é descrita por Leite-Banks e Galvão (2000, p. 14) sobre o menino selvagem de Aveyron, que “[...] teria sido abandonado por ser idiota, e não haveria esperança alguma na possibilidade de educá-lo”.

As reflexões sobre a família na idade moderna impulsionam a construção de um sentimento novo, trazendo, como pano de fundo, histórias de desapego aos seus membros, que agora passam a compor sua história de vida dentro de uma nova perspectiva de valor à infância e o cuidado para com aqueles que precisavam desse abrigo com segurança. Para Ariés (1981, p. 210), “o sentimento de família [...] é inseparável do sentimento de infância. Logo, à criança tornam indispensáveis cuidados, carinho, aconchego”.

Com isso, na idade moderna, a formação moral e intelectual passou a ser gerenciada pela vida escolástica que surgiu na idade média para cultivar a fé. A partir daí uma família que agora se preocupa com a formação de sua própria composição, ocupa-se com a instrução dos filhos, exigindo organização da escola. Essa instituição conduzia uma educação que visava isolar as crianças do mundo adulto, ensinar princípios cristãos de moral e ética. Dessa forma, um novo conceito de família vai se fortalecendo.

Nesse ínterim de tempo, a sociedade passa pelo conceito de modernidade, tempo das grandes navegações e conquistas de novos continentes, quando o sistema feudal dá lugar ao mercantilismo e, conseqüentemente, ao capitalismo. Diante dos novos acontecimentos, Ariés (1981) nos situa:

A família moderna, ao contrário, separa-se do mundo e opõe à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família (ARIÉS, 1981, p. 271).

Ariés (1981, p. 183) retrata que, a partir do séc. XVIII, as crianças foram “separadas entre pobres e ricas”, iniciando assim uma configuração de sociedade que segregava e discriminava aqueles que eram desfavorecidos socialmente, prevalecendo o capital e o poder que este concedia.

Gallo (2017, p. 4), comentando os cursos de Foucault (2008), apresenta uma discussão no sentido de que, a partir dos séc. XVII e XVIII, emerge na sociedade a “população como ator político” e, com esta, as instituições de poder econômico que traz a governamentalidade do Estado, que é composta por instituições de controle social.

O conceito de família está vinculado ao poder de governança do Estado que, por sua vez, exerce controle sobre seus membros, passando a família a ser um instrumento de controle social do Estado para manutenção da ordem. Enquanto instituição que tem como modelo de bom caráter o dever de cumprir as regras de governança do Estado, cabe a família o desafio de zelar por seus membros para que sejam sujeitos produtivos.

O mundo desigual dividido entre continentes e seus grandes impérios construía reinos gloriosos, uma sociedade de escravistas, posseiros e grandes latifundiários, em meio a uma população que sofria com doenças, pragas e descaso dos governantes. Isso foi gerando grande sentimento de abandono e, conseqüentemente, provocando rebeliões. A miséria e os infortúnios crescentes da população fizeram soar o brado plural de uma sociedade inconformada com a desigualdade. Isso faz surgir na França o clamor por liberdade, igualdade

e fraternidade. O sentimento e pertencimento de família habitava a sociedade, apesar dos infortúnios que a vida oferecia. Assim, a iconografia representada pelos artistas insistia em esculpir o sentimento de família, que, invariavelmente, era caracterizado pela devoção.

Entre os anos 1789 a 1799, a sociedade francesa, estratificada e hierarquizada, produziu grande insatisfação popular, que veio culminar na Revolução Francesa, marco de toda mudança na história não só da França, mas do mundo. A célebre frase de Rousseau (1762), “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, descreve os desejos de toda uma sociedade que reivindicava respeito e direitos iguais em detrimento às ações dos senhores escravistas.

A Revolução Francesa, no entanto, não produziu os efeitos a que se propusera e, de acordo com Santos e Oliveira (2011), temos:

O ideal de homem formalmente livre, estabelecido na Revolução Francesa, se efetivou apesar de essa liberdade se apresentar em condições em que o homem, a mulher e a criança precisavam se submeter a trabalhos aviltantes, sob uma jornada de trabalho excessiva, muitas vezes maior de 12 horas diárias, podendo chegar a 18 horas, e em condições insalubres. Caso essas pessoas não se submetessem, estariam, pelo menos nos burgos (cidades) que passavam pelo processo de industrialização, condenadas a perecer frente às expectativas de subsistência própria e de sua família (SANTOS E OLIVEIRA, 2011, p. 430).

Com isso, a família torna-se refém de si mesma, lutando por sua própria existência em meio aos flagelos de uma sociedade que a escravizava através de suas formas de produção. O núcleo familiar também subsistia aos eventos degradantes que a sociedade promovia ao estimular aprisionamento que em nada fortalecia o sentimento de família. Todavia esta estava cuidando dos filhos através dos afetos expostos em suas diferentes formas de enfrentar os problemas sociais em detrimento da unidade familiar.

Nessa sociedade de escravistas e posseiros, os filhos eram importantes para a conservação dos bens e proteção da honra e vida. Desse modo, não existia sentimento ou afeto entre os familiares. As crianças precisavam ser adultas rapidamente para partilhar dessa vida. Ariés (1981, p. 225) observa que a família se transformou profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança. O valor dado aos filhos estava acima das adversidades e isso fortalecia os sentimentos de infância e de uma união dos pais com os filhos, que se eterniza nas palavras dos líderes religiosos quando celebram o casamento: “até que a morte os separe”.

As experiências humanas cruzam-se, construindo histórias que são explicadas através da mitologia e da religiosidade. Conforme as sociedades foram sendo constituídas em suas diferentes formas de existência e territorialidade, os costumes e crenças de cada época

foram sendo determinantes para o modo como as crianças eram tratadas, sendo que a esta perspectiva estava atrelado o conceito de deficiência que, durante séculos, foi interpretado pela religião como maldição, que deveria ser extirpada com o distanciamento do convívio familiar e com a exclusão da sociedade.

Para Ferreira e Guimarães (2006), “[...] a religiosidade é um fenômeno universal, encontrado desde os tempos mais remotos em cada tribo, em cada comunidade, em cada povo. Trata-se de uma função natural, inerente à psique” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2006, p. 58). Os conceitos de família que veiculam na idade contemporânea emergem sob a perspectiva da família nuclear – composta por pai, mãe e filhos – seguindo um conceito de uma religião cristã, formadora do pensamento nas conquistas e descobertas do novo mundo entre povos indígenas e das américas, que são submetidos as suas ideologias e formas de organizações sociais.

Para Oliveira (2009, p. 26),

[...] há um modelo ideal de família, e esse deve possuir as seguintes características: (1) tem sua origem no casamento; (2) é constituído pelo marido, pela esposa e pelos filhos provenientes de sua união; e (3) os membros da família estão unidos entre si por (a) laços legais, (b) direitos e obrigações econômicas e religiosas ou de outra espécie, (c) um entrelaçamento definido de direitos e proibições sexuais, e uma quantidade variada e diversificada de sentimentos psicológicos, tais como amor, afeto, respeito, medo e outros (OLIVEIRA, 2009, p. 26).

O pensamento ocidental está atrelado à religião cristã Católica Romana herdada de seu país colonizador (Portugal). Esta teve forte influência e força cultural na constituição do Estado, absorvendo, em sua formação, valores que foram instituídos, que, por sua vez, traziam as imposições sacras que impunham o rigor social/moral às famílias.

Há de se considerar que, segundo Simões (2007),

[...] levaram-se anos para que Teixeira de Freitas aceitasse a incumbência de consolidar leis civis que eram aplicadas em nosso país, bem como apresentar um projeto de Código Civil para o então Reino do Brasil. Esse jurista teve seu contrato cancelado após apresentar uma prévia de seu projeto, o qual era extremamente avançado para a sua época, trazendo em seu bojo termos como *função social da propriedade e da família*. O contexto social daquela época não permitia que algumas situações por nós experimentadas hoje viessem a ser implementadas. Não há como imaginar famílias se separando, mães solteiras, uniões homo afetivas e igualdade entre os cônjuges (SIMÕES, 2007, p. 2, grifos do autor).

Observamos, assim, que, no Brasil, a consolidação do conceito de família estava atrelada às “imposições” da religião. A Constituição Brasileira de 1934, em seu art. 144,

declara que “a família é constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”. Este conceito está ligado à religião, que define o Ser⁶ família em toda sua constituição.

Foi somente em 1988 que o conceito de família passou a ter mudanças com a vigência do texto constitucional, que trouxe a igualdade entre os cônjuges e liberdades garantidas, tais como o divórcio, que foi instituído no Brasil em 26 de dezembro de 1977 pelo congresso nacional no governo do presidente Ernesto Geisel, por meio da promulgação da Lei nº 6515/77 (Lei Nelson Carneiro). Com isto, a Igreja deixou de ter absoluto direito sobre o matrimônio. Em linhas gerais, a legislação foi se adequando a esta nova generalização do núcleo familiar.

A partir do século XX, um novo formato de família, influenciado por conceitos europeus, começa a se configurar na sociedade latino-americana. Enquanto a sociedade se projeta em diferentes mundos, que exige dela diversas posturas, surge um formato de família diferenciada, no qual seus membros assumem posições distintas e um novo sentimento começa a ser consolidado, vinculado à afetividade e respeito a diferença.

A sociedade brasileira hoje não pode negar a nova tendência dos conceitos da família moderna, que tem sua composição atrelada à afetividade. Para Oliveira (2002),

[...] a afetividade, traduzida no respeito de cada um por si e por todos os membros – a fim de que a família seja respeitada em sua dignidade e honorabilidade perante o corpo social – é, sem dúvida nenhuma, uma das maiores características da família atual (OLIVEIRA, 2002, p. 233).

Esse novo conceito de família é traduzido por Borda e Borda (2002, p. 22) como “estado de família”. Estes autores traduzem esse conceito como sendo uma posição que cada pessoa ocupa dentro de um núcleo familiar. Ampliando essas ideias, temos em Simões (2007, p.4) que a família atual é “lastreada na cooperação, respeito, cuidado, amizade, afinidade, atenção recíproca entre todos os membros”.

É necessário observar que a família tradicional, da idade antiga e medieval, não valorizava a afetividade entre seus membros, todavia esse sentimento estava atrelado à consanguinidade, ao pertencer jurídico de um núcleo familiar de parentesco que era composto por pai, mãe, filhos e outros membros que viviam sob o mesmo teto.

Essa nova forma de valorização do sujeito, impulsionada por questões econômicas, que obrigavam estabelecer um novo olhar sobre os descendentes, começa a

⁶ Sempre que for utilizado letra maiúscula no início da palavra Ser refiro-me ao Ser em sua dimensão ampla, caracterizando a subjetividade do sujeito.

despertar preocupações com a formação moral dessas crianças, que passaram a ter suas vidas regidas pelo sistema eclesiástico, o qual as disciplinava para que fossem cidadãos da ordem. O conceito de família vem abrindo espaços para relacionamentos baseados em afetividade, respeito e valorização, rompendo, assim, com as repressões construídas historicamente, que subjugavam a família aos arranjos matrimoniais.

No século XXI, a família tem sido polarizada por uma vertente que aponta para um novo ser humano. Para uma sociedade que se desfaz rapidamente, mas que tem buscado construir um conceito de existência que se move ao encontro do outro que, de diferentes formas, manifesta-se multiplicando suas relações. O conceito de família que temos hoje não é fixo. Ele movimenta-se a partir dos encontros de sujeitos que dizem sim ao diferente. Para entender suas transformações, precisamos nos reportar a este olhar histórico, que deixou impregnado na sociedade um entrave que tem gerado preconceito social, o qual ainda dita as regras das novas formas de ser e se constituir enquanto família.

1.1 Família - (des)encontros entre a deficiência e a diferença

Na interação das diferentes formas de produção literária da história da família, encontramos rabiscos e parênteses que, em diversos momentos, absorvem as peculiaridades entre seus membros como um estado de incapacidade e anormalidade que deve ser banida por causar estranhamento e desestabilizar a tão desejada homogeneidade social.

A criação dos filhos passa por diferentes concepções entre abandono, conflitos religiosos, práticas e tentativas de correção e violência. A cultura de cada povo sempre determinou a forma das ações para com os deficientes, que, na maioria, consistiam em buscar a normalidade dos sujeitos conforme a sociedade a interpretava.

A normalidade da família era considerada pelo comportamento social e produção intelectual. Todavia essa família estava atravessada pela presença da deficiência que, anteriormente, era vista como castigo, um mal a ser extinto, mas que, a partir do século XVIII, começa a esboçar uma reação de preservação desse sujeito, que fazia parte de um novo conceito familiar, que era o do cuidado.

Até o século XVIII Mazzotta (2011) afirma que,

[...] as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.

[...] a falta de conhecimento sobre deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas e ignoradas (MAZZOTTA, 2011, p. 16, aspas do autor).

A literatura aponta que os Gregos cultuavam a beleza e o corpo, com isto, a deficiência era agravada pelo sentimento de incapacidade e inutilidade. Foi a partir do século XVIII que começaram a surgir algumas definições para o comportamento dos deficientes, em que, conforme Pessotti (1984, p.72), "o desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais comportamentos”.

No século XIX, sob o olhar das ideias humanísticas conquistadas pela Revolução Francesa e as transformações econômicas que o sistema capitalista consolidava nos meios de produção, passou a existir o sujeito menos produtivo. Este era considerado deficiente, pois carregava o estigma do que deveria ser cuidado para que não provocasse nenhuma espécie de impedimento para a sociedade produtiva. Assim, o sujeito menos produtivo era visto como um deficiente, alguém com significativa perda ou anormalidade em suas funções biológicas, mas que, neste contexto econômico, não podia mais ser excluído da sociedade, deveria sim ser abrigado e cuidado pela família em nome de uma ação humanitária.

As ideias humanistas estabeleceram um novo olhar no sentido de que estas pessoas não precisavam apenas de abrigos, mas também de serviço especializado de acordo com as suas necessidades. É nesse período que também encontramos, nos registros históricos, o surgimento de organizações que procuravam estudar as especificidades que acompanhavam cada deficiência, numa perspectiva de que estas poderiam ser úteis para se viver em sociedade.

A existência de organizações que tiravam estes sujeitos do ostracismo e, de certa forma, de uma vida precária, sem sentido para existência humana, vem produzir no seio da família alívio às angústias de ter um filho incapaz e excluído da sociedade, igualmente das angústias por ter que abandoná-lo, sacrificá-lo ou viver com este sob a acusação de pecado e habitação de espírito mal.

Na especificidade da surdez, Nascimento (2006), citando Berthier (1984), relata:

Inicia a história na antiguidade, relatando as conhecidas atrocidades realizadas contra os surdos pelos espartanos, que condenavam a criança a sofrer a mesma morte reservada ao retardado ou ao deformado: A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (NASCIMENTO, 2006, p. 256).

Consideramos que a pessoa surda tem sua história atrelada a outras deficiências, sendo considerados anormais, doentes mentais ou com problemas que os incapacitava a viver em sociedade. Conforme a história da humanidade veio sendo escrita e os sujeitos, discriminados por suas especificidades, a surdez aparece como um mal a ser exterminado, como uma deficiência sem nenhuma possibilidade de desenvolvimento, fato que privava a pessoa surda não somente dos seus direitos enquanto cidadão, mas da própria existência entre seus familiares.

Para Schlunzen, Benedetto e Silva (2013), foi só a partir do século XV, final da idade média aproximadamente, que a situação das pessoas surdas começou a mudar diante do surgimento de pesquisas referentes à surdez. Estas estavam empenhadas por famílias nobres que tinham filhos surdos e, com isto, a necessidade de interagir com estes. Além disso, os surdos também eram de interesse da Igreja para a prática da caridade.

As possibilidades de vida dada às pessoas surdas foram construídas a partir da perspectiva da família de posses, cujo poder influenciava a sociedade, agindo como mantenedora das pesquisas, visto que estava disposta a investir na educação dos seus filhos. Com isto se abria um leque de possibilidades, dando visibilidade ao fato de que o surdo tinha capacidade para conviver em sociedade.

Assim a surdez vista como uma deficiência biológica apresenta a perspectiva de ser viabilizada por uma educação que buscava normalizar este sujeito e, com isto, promover sua inserção social. Encontramos estudiosos e educadores que, por motivos familiares, religiosos ou para desenvolverem suas pesquisas na área da surdez, passaram a criar métodos que tinham como objetivo corrigir a surdez ou o mal que esta produzia. Dentre eles, destacamos: Cardano (1501-1576); Ponce de Leon (1510-1584); Juan Pablo Bonet (1579-1633); Jacob R. Pereira (1715-1780); Johann Conrad Amman (1669-1724); Thomas Braidwood (1715-1806); Thomas Gallaudet (1787-1851).

Charles-Michel de L'Epée (1712-1789) defendia o “uso da língua de sinais para comunicação das pessoas surdas” e fazia um trabalho filantrópico. (SCHLUNZEN, BENEDETTO E SILVA, 2013, p. 51). No entanto a forma como usou a língua de sinais na escola tinha o objetivo de ensinar a escrita correta do francês, para isso criou o que chamou de “sinais metódicos”, no qual os surdos deveriam usar os sinais na gramática do francês.

Os movimentos que provocaram mudanças na forma como as pessoas surdas eram interpretadas passavam por relações de poder entre pesquisadores e religiosos de cada época,

sendo que, na maioria das vezes, a principal ideia era apresentar um sujeito “normal” para a família e, conseqüentemente, para a sociedade da época. No ensino, surgiram educadores e agrupamento de surdos que, conforme Silva (2006), contribuíram para a “criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris em 1760, provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa” (SILVA, 2006, p. 19).

Estes movimentos fomentaram a organização de comunidades surdas. A família, de certa forma, acompanhava seus filhos com certa distância, pois ficavam no Instituto de Paris em sistema de internato. A definição de homem que circulava na época da revolução francesa, com todo desenvolvimento industrial, trazido por Silva (2006), era da “homem máquina”. E a pessoa surda, nessa concepção, era definida num viés de patologia, de modo que a medicina precisava curá-lo, trazendo, dessa forma, conforme Skliar (1997), a “medicalização da surdez”. Esta posiciona a família sob perspectiva clínico-patológica, com total dependência de uma equipe terapêutica que lhe ofertaria uma transformação para sujeito normalizado, livre da deficiência que o acometia.

Silva (2006, p. 33) observa que, para as famílias, “[...] a expectativa de solucionar rapidamente as questões da surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura do déficit biológico”, era enorme e, de certa forma, a solução para os problemas. No campo político e pedagógico, porém, muitas discussões se desdobraram diante de tal fato, considerando a perspectiva de uma educação oralista, que apregoava uma vida sob o signo da normalização da existência humana, com o objetivo de integrar e ajustar o surdo ao cotidiano da sociedade ouvinte.

Lane (1997), em suas anotações sobre os movimentos da história, afirma que era de grande interesse dos governos, principalmente o europeu, uma política de aniquilamento linguístico, que consistia no método de substituição das línguas minoritárias por majoritárias nas escolas. As línguas de sinais, como pertencentes a um grupo minoritário, deveriam ser substituídas, no sentido de que, “quando uma única língua constitui a língua nacional da grande maioria, o grupo de língua dominante pode aspirar a impor essa língua a todas as pessoas numa tentativa de substituir totalmente a língua minoritária” (LANE, 1997, p. 109).

Logo, este contexto de política de governança do sujeito ocupa os espaços educacionais, que, de certa forma, gerenciavam a vida das famílias, sob a perspectiva de uma língua que era de superior importância, neste caso, a língua oral.

Schlunzen, Benedetto e Silva (2013, p. 52) observam:

Em 1878, em Paris, aconteceu o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, onde se reuniu a maioria das Instituições de Língua de Sinais para discutir qual era o melhor método para se utilizar na educação das PS's. Definiram-se como sendo os mais adequados a leitura labial e os “gestos” (SCHLUNZEN, BENEDETTO E SILVA, 2013, p. 52, aspas dos autores).

No ano de 1880, em Milão, acontece o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, que teve como objetivo deliberar sobre a educação dos surdos. Nesse congresso, prevaleceu a legitimação do movimento oralista para a educação de surdos, sob o viés incontestável da superioridade da língua oral. Com isso, a língua gestual dos surdos deveria ser abolida.

Para Lane (1997),

[...] apesar do impacto devastador sobre as crianças e adultos surdos ao longo do século, o encontro de Milão foi apenas uma breve reunião conduzida por opositores ouvintes a linguagem gestual. O congresso durou 24 horas, durante as quais três ou quatro audistas reasguraram a conveniência das suas ações perante dificuldades embaraçosas. No entanto o encontro de Milão foi o único e o mais crítico evento na colocação das linguagens das comunidades surdas abaixo do nível; creio que é a única e a mais importante causa da limitação dos empreendimentos educativos das mulheres e dos homens modernos (LANE, 1997, p. 109).

Podemos observar que o congresso de Milão foi um movimento que defendia o poder linguístico a exercer sobre o outro, o mais fraco, a governança do mais forte. As línguas faladas sobrepujavam-se aos sinais, considerados gestos incapazes de se compreender e exprimir o pensamento. À família cabiam a aceitação e a busca de práticas de normalização do corpo através de tratamentos terapêuticos, para que seu filho partilhasse uma língua que fundamentava a doutrina cristã e seus dogmas. Assim, era de vital importância que os cidadãos aprendessem uma comunicação única (oral), como afirmação de identidade, participando, desse modo, da unificação dos novos Estados-nações.

Na efervescência dos movimentos instigados pela revolução francesa, que buscava direitos iguais a todos os povos, em 1904, o livro de J. M. Barrie, **Peter Pan, o menino que não queria crescer**, provocou discussões sobre crianças desamparadas, sendo amplamente representadas em peças de teatro, além de fomentar diversos movimentos sociais nesse mesmo ano. Nessa época, em Londres, realizou-se a ‘Primeira Conferência sobre Crianças Inválidas’, nos Estados Unidos e na cidade de Saint Louis-EUA, organizou-se o primeiro ‘Congresso Mundial dos Surdos’, com a perspectiva de discutir métodos de ensino para eles.

Lane (1997) registra que, por mais de vinte e cinco anos após o ‘Congresso de Milão’, a política de aniquilamento que vitimizava as línguas minoritárias continuavam sob a

brutalidade do imperialismo linguístico, substituindo as línguas gestuais por línguas majoritárias, que eram as faladas. Percebe-se, então, que o ‘Congresso de Milão’ teve um impacto devastador sobre a educação dos surdos no que se refere ao uso das línguas de sinais, todavia estes criavam seus movimentos de lutas através de apoiadores como Edward Minor Gallaudet, que enfrentou Alexandre Graham Beel no ‘Congresso de Milão’, dizendo ser este irrepresentativo em suas declarações, o que se constituiu em um grande erro.

Dessa forma, seguindo passos de luta, no final da década de 1940, surgem os primeiros movimentos que buscavam melhorias para a vida das pessoas com deficiências, todavia estes estavam pautados na perspectiva de reabilitação e normatização dos sujeitos. Para Dolabela e Torquato (2015), somente após as guerras da Coreia (1950-1953) e do Vietnã (1955-1975), que o cenário para as pessoas com deficiência começou a ter mudanças através de movimentos de reivindicações conquistadas no mundo inteiro, diante das pessoas que sofreram com surtos de poliomielite.

As pessoas que foram acometidas pela pólio pertenciam a todas as camadas sociais, de forma que precisavam frequentar todos os ambientes sociais e conviverem de forma integradora. O ativismo das pessoas sequeladas pela pólio levou a um grande movimento das pessoas com deficiência, que, assim, foram encorajadas a lutar por seus direitos e reconhecimento. Com isso, o crescimento econômico, a democratização de muitos países, as mudanças culturais e a valorização do indivíduo impactaram as pessoas com deficiência, que passaram a exigir respeito aos seus direitos. De sujeitos invisíveis passaram a ter vida pública, todavia sempre tuteladas por seus familiares, que ainda não conseguiam permitir que estes tivessem autonomia.

Com essa nova forma de pensar, passa a vigorar na família um conceito de pertencimento e cuidado da pessoa deficiente, que, muitas vezes, era delegada aos asilos e instituições que abrigavam os menos assistidos. Se na antiguidade e idade média os filhos gerados com qualquer deficiência eram abandonados, porque dificultavam a vida nômade, ou eram vistos como fruto de pecado dos pais, possuídos de espírito mal e incapazes de assumir responsabilidades, na idade moderna, essa visão se modifica, abrindo espaços para um novo conceito de núcleo familiar e de sujeito.

Com o séc. XX, efetivamente surgem instituições de educação especial e abrigos para as pessoas com deficiência, que continuam sendo tratadas sob o modelo médico de deficiência, em que o indivíduo representa um problema que deve ser governado pela família para que se adapte à sociedade através da sua normatização. A família passa, assim, a absorver o desafio de tornar este deficiente em um ser produtivo e sociável. Com isso, a

família se transforma em uma instituição, cujos membros se realizam e conquistam seus direitos, absorvendo as novas formas de ser e pertencer a uma família com sua diversidade.

Muitos movimentos começaram a surgir, deflagrando campanhas, em âmbito mundial, sobre o conceito de inclusão, promovendo, com isso, a ‘Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências’. Essa convenção foi aceita por 192 países membros da ONU, com os seus governantes assumindo o compromisso da promoção de ações que melhorassem a qualidade de vida dessas pessoas. Assim, as famílias poderiam cuidar dos seus membros deficientes, encontrando acolhimento, oferta de educação e acesso a tratamentos de saúde.

A cada época da humanidade, as famílias de pessoas com deficiência tiveram suas vidas regidas sob a influência dos costumes e crenças marcados por tratamentos excludentes, que não estão dissociados dos fatos históricos. Bobbio (1992, p. 5) enfatiza que “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”.

Os percursos traçados pelas pessoas com deficiências, com suas lutas e avanços científicos, colaboraram para que leis específicas fossem criadas para atender a diversidade de necessidades, bem como garantir direitos a uma qualidade de vida. Com isso, pretendia-se que essas pessoas não mais representassem um peso para a família, mas que fossem também um membro com deveres e direitos dentro desta. Os surdos, pela falta de comunicação e acesso às informações, sempre viveram sob o governo de suas famílias, marcados pelo poder do discurso da anormalidade que os subalternizava e apequenava-os.

O império oralista, porém, não pôde reger os surdos em toda sua composição, e muitos resistiram de forma clandestina em seus encontros privados, que garantiam as partilhas das suas práticas simbólicas, com muita luta, para manter vivos seus gestos em diferentes espaços.

No final da década de 1950, William Stokoe (1960), através de suas pesquisas linguísticas, apresenta a riqueza das línguas de sinais, com toda a sua morfologia, sintaxe e pragmatismo. Com isso, muitas bandeiras foram erguidas, fortalecendo os movimentos que passaram a pleitear direito linguístico aos gestos e distanciamento das questões da deficiência. A partir dos anos 1960, seus movimentos foram fortalecidos pelo direito linguístico e reconhecimento legal das línguas de sinais em diversos países. Isso veio fortalecer a comunidade surda como um instrumento de resistência e libertação.

O reconhecimento das línguas de sinais trouxe o empoderamento da comunidade surda e mudou também a forma de como a família passou a exigir seus direitos enquanto grupo de minoria linguística e não mais como grupo de deficientes. Essa forma de se colocar em busca de suas diferentes libertações é compartilhada por Martins (2016): “Digamos, com Deleuze (2011), que seria da ordem da desterritorialização: a mudança daquilo que está cravado pela certeza, partindo para outros lugares, ou novas territorializações, dadas pelo novo, promovido pela inquietação-problema” (MARTINS, 2016, p. 715).

A comunidade surda, através de suas constantes inquietações no que diz respeito à conquista de espaço para legitimidade da língua de sinais, fortalece seus territórios a partir da diferença como uma “Forma de vida” (FOUCAULT, 1981, p. 5). Os movimentos surdos que se seguiram obrigaram a sociedade a uma nova leitura da surdez imposta pelo contexto social de lutas. Fernandes e Rios (1998, p. 21) afirmam que, “[...] resistindo às pressões da concepção egocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo o mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história”.

Dessa forma, os surdos começam a mudar sua história através de lutas em defesa de uma língua que os representa e contra os discursos que os conceituava como anormais, que precisavam viver abrigados sob o paternalismo dos familiares e de uma sociedade que é fruto de uma ciência regida sob o olhar da reabilitação dos sujeitos.

De acordo com Skliar (2005, p. 11), “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida”; este novo jeito de constituir a surdez é uma luta estabelecida pela comunidade surda diante do discurso hegemônico da deficiência e anormalidade. Os surdos resistem às ideias e interpretações de um modelo clínico de surdez por um antropológico, com reconhecimento da língua de sinais enquanto direito linguístico e de cidadania. Nessa perspectiva, continuam ainda sob o olhar cuidadoso da família, apesar de os seus movimentos sinalizarem uma vida autônoma.

A comunidade surda tem conquistado uma educação que priorize os sinais como primeira língua. Com isso, direciona a família a aquisição da língua de sinais, o que tem ajudado na mudança de conceitos e paradigmas. Podemos observar que renasce, nos encontros de familiares em escolas ou nos eventos promovidos pelas pessoas surdas, um novo olhar sobre a língua de sinais e o respeito à identidade surda. Com isso, a vida da família tem se modificado no que diz respeito à aceitação deste membro surdo com sua diferença linguística.

Assim, a perspectiva de sujeito deficiente passa pela mudança do direito linguístico, que é fator indiscutível para autonomia e educação dos surdos, articulando seus

movimentos na busca contínua da conquista igualitária. As relações familiares continuam sendo instrumentos de poder para conduzir a vida dos sujeitos, influenciando a formação e o pertencimento, tanto sob a perspectiva do cuidado quanto da construção da identidade, para que a vida continue acompanhando as transformações históricas do direito a diferença, garantida pela permanência de viver sob o mesmo ordenamento.

Um novo conceito de família tem surgido no contemporâneo, abraçando as diferentes formas de existir, dando, assim, margem a igualdade dos sujeitos com respeito à dignidade humana em suas diferentes formas de existência. Ser família nessa perspectiva cria também a possibilidade de um olhar para o deficiente sob a perspectiva da diversidade e não da anormalidade, projetando uma nova dimensão de sujeito que derrube os mitos e preconceitos, humanizando a pluralidade.

A construção histórica da família perpassa por constantes mudanças, que provocam novas ações e renovam-se. Hoje a família está sendo construída sob o conceito de diversidade, mas com base na perspectiva do discurso hegemônico e homogêneo que se legitima nas relações de poder que circula na vida cotidiana dos indivíduos para controle e disciplina.

Os conceitos mudam conforme os sujeitos conquistam seus direitos e constroem suas relações que, na maioria das vezes, estão vinculadas a afetividade, que se diferenciam e modificam-se novamente e, assim, criam novos espaços, que podem deixar de existir para formação de novos padrões sociais.

CAPÍTULO II

SURDEZ E DESTERRITORIALIZAÇÃO DO SUJEITO NAS RELAÇÕES COM FAMILIARES

Não era um dia qualquer, mas, sim, véspera de natal, do ano de 1997. Estávamos indo com os surdos para um acampamento promovido pela primeira Igreja Batista de Surdos do Brasil de Campinas (SP), que se iniciaria dia 24 de dezembro e encerrar-se-ia em 02 de janeiro. Todos os anos, acontecia esse mesmo acampamento e os surdos, em um grande número, estavam alegres e festivos por participarem destes momentos juntos. Invariavelmente me perguntava por que não passavam estas datas com seus familiares, já que, culturalmente, em nosso país, existe este costume. Natal, ano novo, festas de final de ano, isto soa muito familiar.

Certo dia, entretanto, um deles me relatou que gostava do acampamento de final de ano, porque a família sempre ficava reunida na casa da avó, onde todos contavam casos, faziam brincadeiras, comiam, mas ele ficava ali, sozinho... Ele relatou: *sem entender nada, vou dormir cedo, mas aqui não, aqui tenho meus amigos, compartilhamos nossas vidas, não fico só. Sei o que eles conversam e eles sabem o que converso. Somos felizes entre nós. Fazemos brincadeiras, piadas e isto sim é um bom ano novo, família não dá...* Passei a percorrer diversos caminhos e encontrar sempre um nômade surdo, que compartilhava sua caminhada sem se prender à maior instituição gregária da humanidade: a família.

É neste sentido que, neste capítulo, proponho-me a dialogar com autores como Boarini (2003), Goldfeld (2002), Grolla (2009), Behares e Peluso (1997), Dalcin (2006), Kirk e Gallagher (2002), Moura (2013), Pedroso e Puccini (2008), Skliar (2005), Solé (2005), Taveira (1995), que discutem esta proposta, buscando entender o processo de subjetivação do sujeito surdo nas relações com seus familiares ouvintes.

Ramos (2014), discorrendo sobre o pensamento de Aristóteles, destaca a premissa de que as relações sociais fazem parte da natureza do homem, ou seja, o contato com seus iguais. O homem não é feliz sozinho, ele precisa das relações sociais e da vida em comunidade. Somos formados por um conjunto de elementos que se interagem, nossa aparência física, virtudes, valores, espiritualidade, sentimentos e emoções fazem parte deste universo plural, que nos constitui enquanto humanos e, neste conjunto de manifestação de vida, nos agasalhamos.

Para Boarini (2003), a família é o primeiro grupo que marca o pertencimento do homem. É a que acolhe o indivíduo no seu aparecimento para o mundo, nela habita a

expectativa de um novo membro que percorre sua instância emocional entre o presente e o futuro, as mudanças físicas movimentam todo seu entorno.

É neste ambiente pulsionado por desejos de viver (continuar vivendo) que repousa a expectativa da vida de um bebê por seus pais. Entre alegrias e preocupações, os pais desfilam o início da sua prole ou a continuidade desta. A maioria das mães cria um vínculo especial com seus bebês e vice-versa. Essa afetividade entre mãe e filho (a) é muito importante para o desenvolvimento emocional do bebê, que sente segurança e abrigo. Este precisa da mãe para sobreviver e, sem dúvida, ele é um marco na vida desta mulher/mãe.

Em nossa cultura, ser mãe passa por um processo de pertencimento, sentimento de poder cuidar, de sentir-se responsável pela continuidade da existência daquele ser que aparece para vida. Essa criança, que está sob a tutela dessa mulher, seja por laços biológicos ou afetivos, é desprovida do cuidado de si e encontra, em braços afetuosos, segurança e bem-estar que, muitas vezes, envolvem o ato do aleitamento, que abre o ciclo de existência fora do útero.

Na amamentação, a mãe é a primeira cuidadora, provedora da saciedade. Esse ato traz vantagens emocionais de bem-estar e interação com aquele indefeso que dela necessita. O vínculo que ora se forma é muito forte e passa a produzir enormes significados para seus dias. Ela precisa estar ao lado daquele bebê, tornando-se única e singular neste processo. O cuidado contínuo que fortalece o vínculo é descrito por Pedroso e Puccini (2008) como:

O vínculo mãe-filho, fundamental para o crescimento e desenvolvimento da criança, é fortalecido pela amamentação, que proporciona grande variedade de estímulos ao recém-nascido e interações mais intensas com sua mãe (PEDROSO e PUCCINI, 2008, p. 45).

O desenvolvimento da criança vai sendo construído numa perspectiva de encontros que se completam entre olhares e balbucios que dialogam suas possibilidades de linguagens e interpretações, que só esta relação mãe/filho compreende. A família passa por transformações esperadas diante da presença de um novo membro. Toda atenção é para este bebê, todas as escutas, olhares e também admiração. Cada gesto e atitude são para este, que desfruta do cuidado e do aconchego familiar.

Assim, percebe-se que a família é a porta de acesso da criança ao território da existência humana, é ela que promove a construção de sua identidade e de seu projeto de vida. A criança precisa sentir-se pertencente a esta, e os pais, ser presenças construtivas nas vidas de seus filhos, estabelecendo uma relação de reciprocidade, em que pequenos gestos, olhares,

palavras e manifestações de não indiferença construam uma relação segura. Dessa forma, as relações familiares vão sendo construídas através de vínculos que, dia após dia, são estabelecidos, e o cuidar da mãe é a base de todas as emoções que, certamente, viverão no decorrer dos dias.

Solé (2005) observa que “porta-voz é a função atribuída ao discurso da mãe na estruturação da psique do bebê. É por meio daquilo que seria a voz da mãe que o bebê é incluído desde seu nascimento, em um discurso que o acalenta, prediz e comenta suas manifestações” (SOLÉ, 2005, p. 121).

A mãe interpreta e dá significados a todos os atos do bebê, ela ‘é senhora das pronúncias’ e tem um enorme prazer em ‘dizer’ sobre o filho, assim, outros passam a defini-lo a partir das narrativas da mãe. Em nossa cultura, esteja ela na história da criança como mãe biológica ou mãe afetiva, é a protagonista em torno da qual a criança construirá toda sua relação com o mundo. É esta que traduz o sentir do bebê, que interpreta seu sorriso, balbucio, gestos, gemidos e prediz seu futuro, é a voz que se faz ouvir e sentir. Solé (2005) descreve:

Trata-se de algo que é muito simples e corriqueiro, embora tão fundamental quanto o alimento. “ Tá chorando? Mas não é fome, acho que é cólica, já sei, quer colo da mamãe”. Mesmo que não só nos primeiros meses, mas antes da criança poder se expressar com presteza (SOLÉ, 2005, p. 122, aspas do autor).

A mãe é a expressão do bebê durante muito tempo. Ela realiza-se nesta tarefa, entende este filho e isto dá prazer e sentido à sua missão. Goldfeld (2002) relata:

O bebê possui apenas reações instintivas. Quando ele chora, balbucia ou tenta apanhar um objeto, sua mãe cria um significado para estes atos. [...] A partir das significações que a mãe confere às ações do bebê, ele começa a compartilhar destes significados, assim, o choro e o balbucio passam a ter uma função comunicativa. [...] A partir da fala do adulto (e da comunidade em geral) a criança começa a desenvolver a sua própria fala. O adulto, além de estimular a comunicação da criança, estimula seu desenvolvimento intelectual, ajudando-a nas tarefas que esta ainda não realiza sozinha (GOLDFELD, 2002, p. 56).

Assim, esta intérprete de significados está atenta a todos os movimentos do seu bebê. Se ele não escuta, chegará o momento em que a mãe perceberá que existe uma diferença, uma dúvida que ela nega e luta em seu íntimo. Ela vive entre a angústia e a negação. Faz seus testes para averiguar sua audição, mas não está convencida, não gostaria de se convencer. Isso demonstra que a relação que a mãe tem com a vida do filho é construída em longo processo, de modo que a presença de um bebê surdo causa estranhamento. Solé (2005, p. 18) afirma que “o encontro com a surdez nos coloca diante de uma mudança

radical”. Para a família, cada dia será de descoberta do novo neste filho que não foi o esperado.

O silêncio é um processo pelo qual toda família passa gradativamente, mãe, pai e demais, é um novo adentrar os espaços da casa pelos novos sentimentos. A mãe de “T” me disse pausadamente: *eu tinha receio que fosse, quase me escondi... muitas dúvidas, eu não queria ver... pensei que não estava em casa, a realidade não podia ser minha... uma mescla de sentimentos, era melhor pensar que eu estava errada.*

Alguns relatos de mães observam que seus bebês surdos parecem sofrer constantemente reações de medo, o que, para Solé (2005, p. 106), são reações à interrupção constante da presença da mãe, que vai e vem independente de sua vontade, já que, quando fora de sua visão, a mãe desaparece.

Sim, este filho é surdo. A descoberta pode ocorrer no início da vida, quando os pais têm acesso aos recursos disponibilizados para detectar alguma diferença no bebê, como o exame da orelhinha, audiometria infantil, ou acontece quando estão na idade de observação das manifestações graciosas e retornos linguísticos aos chamados.

Taveira (1995) afirma:

Os genitores, ao serem notificados que tiveram um bebê com uma síndrome ou uma etiologia que tenha como consequência o atraso no desenvolvimento deste, frequentemente enfrentam períodos difíceis, especialmente no que tange às interações com seus bebês, devido a fatores emocionais. Inicialmente, existe um período de choque, depois de tristeza ou ansiedade, para, em seguida e gradualmente, ocorrer uma reorganização na direção da aceitação de seu bebê (TAVEIRA, 1995, p. 47).

Com a descoberta, a família passa a viver um turbilhão de emoções que sobrepõem seus valores e conceitos. As expectativas são transformadas em normas, que podem ser de acolhimento ou distanciamento. O primeiro por sentimento de dó, de desejo de reverter a situação; o segundo, pela incapacidade para viver a situação, para lidar com o diferente.

Para Kirk e Gallagher (2002),

[...] a maioria dos pais que precisa lidar com uma criança deficiente enfrenta duas crises principais. A primeira é um tipo de *morte simbólica* da criança que deveria ter nascido. [...] há uma segunda crise, bastante diferente, enfrentada pelos pais: o problema de providenciar os cuidados diários (KIRK e GALLAGHER, 2002, p. 11, grifo dos autores).

A morte simbólica agrupa um turbilhão de perdas que, com o decorrer do tempo,

manifestam-se em incapacidade para conviver com o diferente. Os pais negam ter o filho surdo, porque não sabem como conviver com a situação e buscam soluções para o problema a qualquer custo. Em buscas intermináveis por caminhos que possam apontar perspectivas de uma ‘normalidade’, às vezes, eles são ‘atropelados’ por sugestões sem resultados. Muitos pais negam a surdez o maior tempo possível e procuram a cura para este filho com a dor de que ele nunca será uma ‘pessoa normal’, com uma vida autônoma, gerenciando suas conquistas.

A dor sentida pelos pais é intensa porque eles temem que o bebê surdo nunca seja um adulto com autonomia, nunca tenha maturidade, isto é, seja sempre um peso para família. Esses pais traduzem o intraduzível mundo do silêncio, partindo de preconceitos que, muitas vezes, são construídos socialmente, acatando a definição de que surdez é uma deficiência ou anormalidade que precisa ser corrigida. Os pais, na maioria das vezes, não têm tempo para conhecer a diferença deste filho, recebendo dos profissionais da saúde um diagnóstico de que a surdez é uma deficiência que precisa ser remediada e corrigida.

A surdez como deficiência é um conceito assumido pela área médica, que repassa aos pais o diagnóstico. A mãe de JP me relatou que no momento do diagnóstico até chegar à casa, houve um silêncio eterno, que só foi rompido pelas lágrimas e abraço forte naquele bebezinho, até então desejado e amado, e, agora, digno de compaixão, compadecido. Para ela, aquele filho que estava ali em seus braços era estranho, ela nada sabia sobre ele. Isso causou um rompimento naquela relação que, até então, era prazerosa e cheia de expectativas. Uma morte simbólica, uma dor enorme, um desespero que não se fazia ouvir e que, ao mesmo tempo, dissipava-se quando acreditava em possibilidades milagrosas: *ele não seria igual aos outros surdos*.

Partindo do pressuposto, apresentado por Goldfeld (2002, p. 83), de que “90% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes”, entendemos que o processo de vivência da família ouvinte com membro surdo é de enclausuramento diante do microespaço constituído pela diferença do veículo de comunicação entre a oralidade e a língua de sinais. A criança nasce e faz parte deste grupo primário, que vive pela vertente da oralidade, das percepções à distância, do desenvolvimento que se adquire através da relação natural com os adultos, espelhados por esta criança. Goldfeld (2002) aponta: “o início do desenvolvimento cognitivo, como pontua Vygotsky, é Inter psíquico, ou seja, surge da relação entre o psiquismo do adulto e da criança” (GOLDFELD, 2002, p. 56).

A criança ouvinte é contagiada por manifestações auditivas, como uso de onomatopeias que, frequentemente, são utilizadas nas brincadeiras com os bebês no ambiente familiar. Em se tratando da criança surda, isso não ocorre, pois se acentua a percepção através

do olhar que, na interação com o outro, absorve uma linguagem. Para a criança surda, o prazer da relação com o outro, em muitos casos, está na forma de como este outro se apresenta. Na relação interpessoal, o que provoca grande diferença é se esse alguém é conhecido ou não, pois ser uma pessoa já da sua convivência provoca mais segurança e confiança.

A mãe, mulher sonhadora, realiza-se a cada momento diante do filho, que agora está sob os olhares dos seus pares e inicia uma história sob seus cuidados. Existe um vínculo afetivo que envolve este bebê e esta mãe de forma singular. Este é a realização dela como mãe que deseja ser. Para Solé (2005),

[...] não existe nada que dê para uma mãe a garantia do bom cumprimento de sua função. A primeira confirmação que a mãe espera de sua condição de boa mãe é o bom funcionamento do corpo de seu filho, e, em um segundo momento, é a atividade de pensar que vai dar garantias à mãe de suas habilidades como mãe, pensar bem ou mal, estabelecer juízo de valor e poder se expressar (SOLÉ, 2005, p. 128).

Um turbilhão de emoções é vivido por esta mulher, realizado em seu feito de dar à luz. A criança em seus braços é a prova da sua genialidade, um futuro que seu “poder” de mulher faz existir dando continuidade à família, afirmando-a. Moura (2000, p. 110), discutindo questões relativas à infância e identidade, afirma que “[...] os pais formam a identidade do filho partindo de seus paradigmas”. Estes consideram que, na sua maioria, os filhos serão ouvintes. Na ótica de uma família ouvinte, não existe outra forma de pensar a criança que não seja uma ouvinte, isto porque o universo da família é oralizado. A probabilidade da diferença não existe, é um desafio não pensado, porque o diferente sai da normalidade e governança social.

Deleuze (2008), em seu texto “Diferença e Repetição”, cria seu universo e nos convida a pensar a diferença, sob a ótica de “tirar a diferença do estado de maldição” (DELEUZE, 2008, p. 120,121), que sempre esteve em toda a história da filosofia e que a sociedade a absorveu e, desse modo, a família incorporou-a, resultando, assim, em absorção da anormalidade.

Ter um filho surdo é sair da 'normalidade'. Segundo Reis (2006), “[...] o sujeito surdo inicia seu contato com o mundo ouvinte na infância e raros são os sujeitos surdos que têm contato com o mundo surdo ao nascer” (REIS, 2006, p. 91). A criança surda vive neste território ouvinte. Esta é a família que a criança surda tem e este é o filho que a família ouvinte tem. São estranhos uns para os outros, com um vínculo biológico que os assusta pela diferença que os desafia.

Solé (2005, p. 129) evidencia que “[...] o diagnóstico da surdez, dado aos pais de maneira como tem sido até agora, causa uma ruptura na relação entre mãe e filho, muitas vezes irreversível”. Este produz o sentimento de que há um estranho entre nós, o impacto da diferença que, de certa forma, foi incluído por esta mãe, que passa a carregar o peso da culpa por ter gerado um filho fora dos padrões estipulados por seu grupo. O vínculo de dependência do bebê passa pelo luto e por longos dias de um deserto dolorido.

Como professora, muitas vezes, convivi com inúmeras mães que vivenciavam a dor de ter um filho surdo. Por diversas vezes, ouvi mães fazerem referência a seus filhos surdos na terceira pessoa do singular, “Ele”, ao invés de dizer seu nome. Esse modo de não nomeá-lo soava negação e distanciamento não proposital, mas de espaçamento entre os mundos. Esse distanciamento não deve ser interpretado como uma rejeição desta mãe, ou uma forma inconsciente de castigar este filho, mas sim como a interpretação da incapacidade de encontrar este filho em toda sua existência.

O filho que era visível, amado e festejado antes do diagnóstico da surdez, agora é parte de um desconforto, é visto como um estranho, aquele que guarda em si o mistério da existência. Para a criança, é o afastamento contínuo de uma voz que não se faz sentir e uma imagem de desolação, é perder a sua moradia ou não mais a encontrar. Consequentemente, isso caracteriza uma desterritorialização. Uma criança marcada por um distanciamento familiar que, muitas vezes, não é percebido pela própria família. Quando pensamos na desterritorialização, definimos esta como uma quebra de vínculo, um estranhamento, na concepção de território como campo/espço de pertencimento.

A criança surda vive em um território que desenvolveu uma cultura familiar própria. Para ela, a família é vista com significados estranhos a sua forma de ler o mundo e se fazer presente nele. Conforme Dalcin (2006, p. 188), os surdos “[...] se definem como estrangeiros em relação ao núcleo familiar”, vivendo, assim, uma busca constante por encontros e possibilidades humanas.

Explicitando seus pressupostos, Behares e Peluso (1997) afirmam:

O filho surdo de ouvintes começa a ser nomeado muito antes de nascer, sem que seus pais saibam que será surdo... a criança surda antes de nascer já se constitui em enunciador dentro do funcionamento da língua oral, ainda sem ser locutor. Começa a ser falada por uma língua oral e logo será sujeitada a ela, língua que nunca lhe poderia devolver a imagem de que é dono de seu dizer, na medida em que não a pode falar nem sequer escutar plenamente. Esta situação continuará por muito tempo depois de ter nascido, sendo um enunciador (através de sua inscrição na enunciação dos pais) sem conseguir constituir-se em um locutor. Assim, o surdo filho de pais ouvintes fica em posição de escravo frente a uma língua que faz dele um estrangeiro em relação ao sistema que o atravessa e o estrutura. Diferentemente de quem é

estrangeiro em relação a uma língua na qual não se instaura como sujeito (mas que possui sua própria língua materna), o surdo filho de ouvintes é estrangeiro em relação à própria língua materna. Isto ocorre porque o surdo não pode deixar de constituir-se em escravo em relação a uma língua que o exclui duplamente: o separa e o exclui de toda possibilidade de sentir-se um sujeito dono do seu dizer (BEHARES E PELUSO, 1997, p. 43).

Nascendo em uma família de ouvintes, a língua materna é a língua oral, porém, ao invés de incluir o surdo, esta o exclui do contexto de convivência familiar, que é continuamente distorcido por leituras de imagens equivocadamente interpretadas, ficando a criança surda prisioneira de ‘átomos’ linguísticos que a escraviza a uma vida com poucos significados.

Entendemos assim que, para a família, não existe o filho fora da vivência do contexto de língua e leitura oral, não existe espaço para aceitar este sujeito em sua diferença, porque esta se apresenta associada ao estranhamento produzido pela ausência de compreensão de mundos que se perpassam pela diferença de comunicação.

Sá (1999) descreve:

As dificuldades no relacionamento familiar entre surdos e ouvintes devem-se muito às expectativas da família que geralmente querem que seus surdos vençam a deficiência, desfaçam a diferença. Esta é uma cobrança que exige um grande esforço por parte do surdo que, na maioria das vezes, não consegue atendê-la, o que acaba gerando falta de intimidade e desconforto nas relações familiares (SÁ, 1999, p. 90).

Cada dia é marcado por um constante desconforto e busca por perspectivas que possam aliviar a dor gerada pela estranheza. Como professora, vivenciei experiências de falas comuns entre mães: *ele entende tudo que falo; não falo com ele estes gestos; ele não precisa de gestos, pois aprendeu a conversar normalmente com todos da família*. Essas falas denotam uma incompreensão das diferenças que a surdez provoca no sujeito e em todo seu entorno. Todas as necessidades de compreensão de um mundo que se projeta, às vezes, de forma mais acentuada na percepção do olhar, que, em muitos casos, produz uma leitura visual com significados de interpretações equivocadas.

Não podemos exigir dos pais outras formas de interpretação desde que suas vidas foram construídas em um mundo oralizado. Assim, esses pais/famíliares precisam de um tempo e apoio para que possam entender as diferenças desse filho, a quem o estrangeirismo é comum. Desde seu nascimento, seus dias são construídos dentro de um espaço que traduz seus desejos, opiniões e leituras, sempre seguidas por afirmativas que não são suas, ficando o dito pelo não dito em enunciados inexistentes. Desse modo, percebe-se que a relação família

ouvinte e criança surda é construída em trajetória paralela, sem o encontro necessário para que se possa absorver conceitos e criar vínculos de pertencimento.

Para Goldfeld (2002):

A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende, através das relações sociais, os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade (GOLDFELD, 2002, p. 64).

A aquisição de conceitos, os vínculos e as produções de valores não são apreendidos pela criança surda através de sua família, porque não existe modo de comunicação comum que permita encontros e leituras dos seus mundos. Isso acaba gerando recortes que destoam em seus significados pela dificuldade ou impossibilidade de encontros significativos.

A criança surda, na maioria das vezes, destoa dos valores e significados da cultura familiar, porque interpreta o mundo de forma diferente. É comum ouvir dos surdos histórias frustrantes sobre as festas de final de ano, quando a família se reúne para confraternizar, o que, para o surdo, torna-se um tédio. Ele se sente obrigado a estar em um ambiente que para ele é traduzido por presença não percebida. Com isso, de um universo de possibilidades que a família pode oferecer, a convivência passa a ser um tédio, um lugar de caos constante e desencontros em uma relação pontuada por conflitos em suas diversidades, exigindo, assim, um contínuo exercício de aceitação das diferenças.

Conforme Dalcin (2006, p. 195), “as crianças “conversam” com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de “gestos” que pode durar anos, muitas vezes até o fim de suas vidas”. Estas são conversas de emergência para uma convivência preventiva e que em muitos casos geram interpretações inversas.

Solé (2005) narra uma história que pode traduzir eficazmente a compreensão de uma situação em família que demonstra toda complexidade que envolve a presença de um membro surdo. Assim temos:

[...] a história de uma família que se preparou durante várias semanas para o churrasco em comemoração ao aniversário do casamento dos pais. Convites foram feitos ao telefone, combinações e discussões foram travadas nas refeições. No dia da festa, o filho surdo ficou muito assustado perguntando por que todas aquelas pessoas da família estavam ali os visitando juntas, o que tinha acontecido. Nada havia sido dito a ele particularmente (SOLÉ, 2005, p. 108).

Não podemos pensar que faltou a essa família atenção para com este membro, ou que desprezam a presença deste, mas a ocorrência é comum aos familiares surdos que estão acostumados a toda uma vida sob a perspectiva oralizada. Assim, o surdo é esquecido não propositalmente, mas circunstancialmente.

Recordo-me de um fato relatado por uma mãe de um dos meus alunos, quando esta recebeu a notícia do falecimento do seu pai (avô da criança surda), um momento de dor e consternação. Entretanto, os pais precisavam contar o fato às crianças (dois filhos) e viajarem para o velório e o sepultamento, deixando os filhos em casa para poupá-los. A mãe comunicou a ocorrência ao filho ouvinte e disse que poupou o filho surdo, porque, na verdade, ela não saberia como lhe explicar a morte, e era um momento muito difícil, ele ia sofrer muito, ela estava chocada. Deixando-os aos cuidados de um familiar, viajou para os atos fúnebres. Passados alguns meses, a família foi visitar a avó, que continuava residindo naquela cidade. O filho surdo, chegando à cidade, foi procurar o avô, que tinha uma banca de revistas. Ele gostava do avô e de olhar as revistas em quadrinhos. Chegando ao local, não o encontrou, mas alguém estranho estava lá que não o conhecia. Após ser advertido várias vezes para que não tocasse as revistas, o que era costumeiro para este menino sem que ninguém o abordasse, o novo proprietário foi reclamar. Percebendo que o garoto era surdo, falou bravo, sinalizando para que não tocasse as revistas. Toda esta história culminou com a presença da polícia, diante de um garoto transtornado e interpretado como deficiente intelectual descontrolado.

Diante do transtorno gerado, a família precisou ir ao cemitério, levar o menino surdo ao túmulo do avô, mas não sabia o que lhe dizer. Isso tudo instaurou uma imensa confusão, que veio culminar com a solicitação de meu auxílio por parte da família. Assim, na segunda-feira, quando esse menino surdo chegou à escola, a família solicitou para que eu, enquanto professora, explicasse-lhe toda a situação. Porém, isso não foi fácil devido ao tempo, ao local e à falta de conhecimento da criança sobre o fato.

Todo esse transtorno foi resultado da falta de comunicação dos familiares para com este surdo, ser estranho que não participa da vida da família. Só após o incidente, descobriram a importância de comunicar ao filho surdo as ocorrências extraordinárias e comuns à existência humana, considerando que o filho surdo deve participar de tudo.

A diferença que a surdez provoca na vida de uma família não pode ser percebida de forma imediata. Existe um processo que, muitas vezes, é longo, que passa pela constante escuta do outro e pela percepção de que existe uma nova forma de dar significados às vivências familiares. Os significados da comunicação da pessoa surda passam pela aquisição de uma língua que ultrapassa o universo da oralidade, com uma forma diferenciada de

interpretar e sentir o mundo.

À criança surda não pode ser negada condições que oportunizem a aquisição da língua de sinais, logo, é de extrema importância que essa modalidade de comunicação lhe seja apresentada e adquirida por sua família para que os processos de construção de identidade e pertencimento não sejam prejudicados. Pizzio e Quadros (2011), em conformidade com outros autores, discutem que a maioria das crianças surdas tem uma ‘aquisição tardia’ da linguagem. Isso acontece porque há uma incidência significativa de crianças surdas com pais ouvintes, que não adquirem a língua de sinais no período comum de aquisição da linguagem.

Essa aquisição tardia coloca a criança surda em estado de desfavorecimento no sentido de compreensão do mundo que a cerca e nas suas relações sociais. Com isso, muitas vezes, é vista como alguém com deficiência intelectual, porque não entende certas situações que, na sua faixa etária, já deveria saber, por exemplo, espera-se que uma criança com dez anos tenha um desenvolvimento da linguagem oral, muito próxima do adulto. A criança surda que não desenvolveu a oralidade pode ser equivocadamente denominada de ‘muda’. Também ocorre, em algumas situações, de a criança surda gritar quando deseja algo, sem nem mesmo perceber que está gritando, e isto incomoda outros.

É muito importante o entendimento de que esta criança precisa adquirir uma língua que ofereça possibilidade de comunicação e interação satisfatória com o grupo de convivência. Quando a uma criança surda é ofertada esta possibilidade, podemos observar que existe toda uma desenvoltura de interação, ela participa ativamente de uma conversa, tem compreensão de fatos e abstração de conceitos.

Em visita a uma Instituição de Surdos, fui apresentada a um menino surdo com sete anos de idade que perguntou meu nome, sinal e idade. Quando mencionei minha idade, ele sinalizou: *não parece – você tem fisionomia jovem*. O caso desta criança tem um detalhe que faz toda a diferença. Quando os pais descobriram que ele era surdo, aprenderam língua de sinais e levaram o filho para participar de uma comunidade surda que usa língua de sinais. Agora, com sete anos, ele estabelece discurso, demonstrando competência linguística e apropriação de conceitos subjetivos.

Sobre a apropriação de vocabulário por pessoas surdas, Solé (2005) esclarece:

Muitos sujeitos apenas convivem com surdos nas escolas de surdos ou não e, portanto, só utilizam a língua de sinais nesses ambientes; em casa raramente falam com seus pais que, incompetentes na língua de sinais, tem um vocabulário restrito à comunicação do cotidiano. Desse modo, a sua língua de sinais também possui um vocabulário restrito (SOLÉ, 2005, p. 72).

Uma criança surda tem competência linguística em língua de sinais quando ela acessa na maioria dos ambientes que frequenta. Nesse sentido, podemos verificar que as escolas com projeto de educação inclusiva recebem um número considerável de crianças que passam a frequentar as atividades oferecidas por ela, sejam estas compostas por terapias ou atividades pedagógicas. Essas escolas, em sua maioria, não possuem uma comunicação eficiente com o surdo. Eles acabam reproduzindo apenas gestos, mímicas e gritos que, muitas vezes, são interpretados como ‘estado’ de incapacidade para aprendizagem ou convivência social.

No prefácio dos Estudos Surdos II, Perlin (2007, p.9) faz a seguinte afirmativa: “a identidade dos surdos sobrevive a uma forma de incerteza constante”. Essa incerteza está vinculada às diferenças de mundo em que vivem. Assim, eles nascem em um mundo regido pela oralidade e sons, que não permite a ele a inteireza em suas ações, a leitura correta dos acontecimentos em sua volta e, constantemente, deparam-se com dúvidas sobre o certo e o errado, sobre a verdade e a mentira, além de sempre serem vítimas da definição: o surdo é desconfiado, não confia no ouvinte.

Solé (2005, p. 58) comenta que a relação com a surdez está além de uma experiência sensorial, antes ela está vinculada a experiência de estrangeiro que em nós habita. Dessa forma, quando a família recebe o diagnóstico da surdez, absorve o “dever de fazer falar”. Com isto, muitos pais, no desejo de que seus filhos desenvolvam uma boa oralidade, acabam por proibir a língua de sinais, estabelecendo uma constante vigilância para que a fala seja priorizada em sua comunicação. Todo esse processo resulta em um convívio de dupla identidade, a criança é surda, mas o mundo que a cerca é ouvinte. Alguns pais constantemente falam por este filho, tornando, assim, um mundo instável, incerto, pulverizado por um estado visual com interpretações incertas.

Registro minhas constantes intrigas às interpretações a que os surdos são submetidos, tidos como nervosos, irritados, conforme a sociedade os julga, com estigmas ou com aceitação vinculada ao dito “politicamente correto”. Os pais ouvintes das crianças surdas estão inseridos nesta sociedade que considera a surdez uma anomalia, subestimando a sua capacidade de pensar. Os filhos surdos não fogem a estes conceitos que, historicamente, foram construídos, resultando, na maioria das vezes, em formas equivocadas de educar. Alguns pais educam com permissividades, que destoam da educação de outros membros da família, vendo-o como coitadinho, aquele que não entende nada, que precisa ter seus desejos satisfeitos ou outras questões que prejudicam o seu desenvolvimento.

Alguns pais procuram, nas terapias e sessões de fonoaudiologias, trazerem o filho

para a desejada ‘normalidade’ ouvinte. Atualmente, é comum a busca pelo implante coclear, que pode ou não ter resultados positivos. Quando o resultado é negativo, é um luto maior ainda, porque a criança passa por um sofrimento pela cobrança de ouvir todas as coisas como se fosse um ouvinte.

Skliar (2005), analisando com Wrigley (1996) a exclusão do surdo, afirma:

Para aquele que ouve, a surdez representa uma perda de comunicação, a exclusão a partir de seu mundo. Em termos cosmológicos, é uma marca de desaprovação. Ela é a Alteridade, um estigma para se ter pena, e por isso, exilada às margens do conhecimento social [...]. Seu ‘silêncio’ representa banimento ou, na melhor das hipóteses, solidão e isolamento. A atividade missionária e o auxílio caridoso são encorajados como as respostas moralmente legítimas (SKLIAR, 2005, p. 16).

Os familiares das crianças surdas vivem sob estes estigmas de solidão e isolamento, assistindo a seus filhos serem vistos como párias da sociedade conforme define Bauman (2005). Para o autor, os párias formam o grupo de sujeitos que socialmente são desvalorizados e vistos como excluídos, aqueles que constantemente dependem da compaixão alheia para se apropriarem dos seus direitos. Por sua vez, discutindo sobre as línguas de sinais, pontua Skliar (2005):

[...] ainda persiste e chama a atenção a sua desvalorização, o seu tratamento como mescla de pantomima e de sinais icônicos, e a sua consideração enquanto um pidgin primitivo. [...] um obstáculo para outras aprendizagens – especificamente a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 2005, p. 24).

A criança surda constitui-se deste universo de preconceitos que absorve da vida dos familiares e, em muitos casos, quando adquire o direito de escolha, afastam-se significativamente dos seus familiares na busca por alternativas linguísticas de pertencimento a um mundo social. Esses processos de aquisição de língua às vezes são demorados e a criança surda, filha de pais ouvintes, vive o conflito de identidade e constituição subjetiva enquanto sujeito surdo.

Quadros (1997) aponta em suas pesquisas que as crianças surdas, filhas de pais surdos, têm um *input* linguístico garantido para aquisição da língua de sinais, mas que isso ocorre em apenas 5% a 10% das crianças surdas no Brasil. As filhas de pais ouvintes vivem um processo prolongado para definição de aquisição de uma língua que satisfaça sua necessidade de comunicação. Nessas mesmas pesquisas, são apontados estágios para aquisição das línguas de sinais. Para que estes se efetivem, a criança precisa estar em

constante acesso a um ambiente que favoreça a participação social. Para que a sua aquisição ocorra, é essencial um ambiente favorável, com a presença de surdos adultos e um grupo sinalizante que envolva a família ouvinte.

Quadros (1997), dialogando com Bellugi e Petitto (1988), afirma que uma criança surda filha de pais surdos, que acessa uma língua espaço-visual, desenvolverá uma linguagem sem deficiência. Já as surdas filhas de pais ouvintes passam por uma vivência bem diferente, o que certamente promove um resultado diverso. Segundo ainda Quadros (1997, p. 80), “mesmo quando os pais usam algum tipo de comunicação gestual, usam-na somente com a criança, pois é um sistema criado em função da criança nascida ‘deficiente’” (Grifo da autora).

A criança surda filha de pais ouvintes fica aprisionada a significados opostos que, na maioria das vezes, constroem mundos antagônicos que comprometem a aquisição de uma língua que possa satisfazer suas necessidades de comunicação e expressões de vida ou que possibilitam a construção de um sujeito com uma condição física diferente.

Todo contexto em que está inserida a criança surda provoca desencontros na construção de sua subjetividade, uma vez que esta é incerta. Seus encontros são tumultuados e suas relações sociais podem não oferecer insumos para que a sua subjetividade se defina. São os encontros de uma língua para uma existência humana, que são definidos pela linguagem. Moura (2013), sob o mesmo ponto de vista, afirma: “Sabemos que é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente” (MOURA, 2013, p. 13).

A linguagem exerce um papel mediador entre o bebê e sua mãe, a pluralidade de manifestações promove possibilidades que enriquecem esta relação e criam laços afetivos que motivam o desenvolvimento do bebê nas suas diferentes formas de dar significados. As manifestações através das leituras que ele faz da mãe, como sorrisos e pequenos gestos amáveis, indicam mensagens que podem produzir segurança e cuidado, proporcionando, assim, à criança acalento e quietude.

Os bebês surdos interagem com suas mães em resposta ao prazer da segurança que sua presença proporciona, bem como se manifestam negativamente à ausência destas. Solé (2005) afirma:

Diante da impossibilidade de ouvir a voz materna, a criança surda deverá fazer outra espécie de “escuta”. O bebê com surdez congênita não se tranquilizará através da escuta da voz da mãe e, portanto, suponho que poderá ter maiores momentos de angústia diante das novidades que enfrentará (SOLÉ, 2005, p. 100, aspas da autora).

Desprovido da escuta, o bebê surdo é incapaz de ouvir a voz da mãe. Quando esta está longe de seu campo visual, em outro ambiente da casa, o bebê se sente fragilizado em sua segurança e estabilidade emocional. Em muitos casos, as mães de bebês surdos reclamam que estes são irritados e que não gostam de ficar com outras pessoas. Muitas vezes, a mãe desenvolve atitudes de distanciamento deste filho por não saber o que fazer. Solé (2005) afirma que o bebê surdo, quando não consegue estabelecer contato visual com sua mãe, pode interpretar estes períodos de ausências como abandono, o que pode trazer significados desastrosos para sua constituição subjetiva.

O desenvolvimento da criança surda tem sido discutido por diferentes vertentes partindo desde um conceito terapêutico com estratégias modernas da visão medicinal de reabilitação da audição, chegando até ao estabelecimento do sentido de uma configuração visual de significados, na busca por uma comunicação satisfatória, que proporcione desenvolvimento integral.

Souza (1998, p. 17) afirma que a “[...] comunicação é um dos aspectos fundamentais no estabelecimento de vínculos. Essa falta de entendimento entre surdos e ouvintes está atrelada a falta de sistema linguístico compartilhado”. A família, de certa forma, vive distante desse sistema linguístico, tentando fazer com que a comunicação seja igualitária, mas não o é. O seu contexto passa a ser um território linguístico incomum, resultando em exílio da pessoa surda diante de seus familiares.

A questão da linguagem para a criança surda é extremamente sensível, porque as leituras que pode fazer das reações dos familiares podem trazer interpretações desastrosas para toda sua construção subjetiva. Como professora de crianças surdas durante dezoito anos, vivenciei momentos em que as mães reclamavam de que seus filhos surdos eram nervosos, batiam nos irmãos, queriam tudo para eles, não se importavam com os pais e que não obedeciam a suas ordens. Essas mães eram desprovidas da comunicação com seus filhos surdos, não conseguiam trocar conceitos e valores, o que resultava em uma leitura distorcida da realidade.

Grosjean (1999) tece comentários sobre o uso da língua como um meio importante para estabelecer e solidificar os vínculos sociais e pessoais entre a criança e seus pais. No entanto, no caso de famílias ouvintes com filhos surdos, percebe-se a dificuldade que os pais possuem diante da possibilidade de seu filho desenvolver uma língua diferente da sua.

Moura (2013, p. 14) considera que “[...] a Língua de Sinais (Libras, no Brasil) é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites”.

Em conformidade com o pensamento de que a linguagem é determinante na constituição deste sujeito e que a Língua de Sinais é o veículo para aquisição da linguagem, é apropriado pensar que a criança surda vive um enfraquecimento de relações pela falta da língua, que atrasa sua compreensão dos significados do mundo.

Como mencionado anteriormente, para Quadros (1997), a aquisição da língua de sinais por crianças surdas pode ser comparada à aquisição das línguas orais por ouvintes. Nesse sentido, é pertinente observar que as crianças surdas filhas de pais ouvintes que não possuem conhecimento da língua de sinais podem apresentar, muitas vezes, sérios problemas em seu desenvolvimento cognitivo.

Grolla (2009, p. 3) descreve: “[...] o que determina a língua da criança é a língua que é falada ou sinalizada a seu redor”. A primeira percepção de língua que a criança surda tem é a falada por seus familiares, em todo seu entorno, esta percepção não produz significados para ela. Para Vygotsky (2005, p. 150), “[...] o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável”. Logo, podemos observar que a criança surda não consegue assimilar as palavras oralizadas, porque estas não produzem significado para ela. Ficando assim o dito por dizer, gera-se com isso um ambiente estranho por discursos que se perdem para ambos os lados.

A família não está preparada para viver essa diferença linguística, ou seja, para mudar os seus procedimentos. É muito difícil para uma família adquirir nova modalidade de comunicação e compreender todos os processos, fornecendo à criança surda a experiência de uma língua necessária para seu desenvolvimento.

Assim, para Moura (2013),

[...] a criança surda deve ter a possibilidade de ver a língua circulando por diferentes “portadores” que terão estilos diferentes e formas diferentes de se comunicar. [...] O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas, e não em circunstâncias artificiais. O segredo para o bom desenvolvimento de linguagem de uma criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas naturalmente a uma criança ouvinte. Pode parecer simples, mas, quando estamos acostumados com alguma coisa, pode ser muito difícil perceber o que acontece e o que deve ser feito para quem não tem a mesma possibilidade que é dada para a maioria (MOURA, 2013, p. 19).

A possibilidade de circular entre seus pares é negada a criança surda pela falta de conhecimento dos pais, até mesmo de acesso à comunidade. Oportunizar ao filho surdo o acesso a comunidade surda, muitas vezes, é um pensamento distante, motivado pelas circunstâncias que envolvem o discurso do poder instituído pela construção da ‘normalidade

do ouvir’.

Faz-se necessário, então, entender todos os processos pelos quais passa uma família ouvinte com filho surdo. Proporcionar a esta criança ambiente favorável ao seu desenvolvimento torna-se uma tarefa muito complexa. As possibilidades de convivência desta criança com a sua língua estão distantes do seu círculo de convivência, o que nem sempre é acessível a esta família.

O ambiente familiar vivencia uma dicotomia linguística, que, muitas vezes, é angustiante para todos. A criança não entende os enunciados, e o ambiente familiar, muitas vezes, torna-se um lugar de difícil convivência para todos, e os diálogos sobre o outro assumem discursos de constante combate e conflitos pelos distanciamentos produzidos na falta de uma comunicação satisfatória entre todos.

Danesi (2007) ressalta:

[...] os pais enfrentam uma situação de desamparo, sem apoio necessário e com falta de informações adequadas, buscando assim a opinião majoritária da sociedade, que reproduz a ideologia contra as diferenças, reforça o preconceito e impulsiona os pais para rejeição ou para a superproteção de seus filhos (DANESI, 2007, p. 47).

Todo trajeto é conflitante e solitário nesta particular convivência que está imersa em uma sociedade impulsionada por uma ideologia que dita o corpo perfeito. Um conflito é gerado nesta família, diferentes discursos pulverizam seus valores que, ao longo dos anos, adquirem diversas conformações, desde filho coitadinho, passando por deficiente e chegando ao incapaz de gerir sua vida. Sem uma língua comum a todos, a linguagem passa a ser objeto de inúmeras atribuições que podem dar significados errôneos, gerando, assim, uma domesticização no universo de estrangeiros. A criança surda passa a ser vista como aquela a quem todos devem devotar compreensão.

Para Skliar (2005),

[...] a intenção de que as crianças surdas sejam, em um hipotético futuro, adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades surdas. Nesse jogo os surdos acabam, finalmente, sendo catalogados não apenas como não ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos (SKLIAR, 2005, p. 21).

O preconceito da sociedade conduz a compreensão e definição deste sujeito, e a família a absorve por não ter perspectivas que apontem outras formas de se ver. Na busca de alcançar este membro, a família procura utilizar todas as formas de comunicação e, com isto,

passa a criar ‘sinais caseiros’ e mímica para se comunicar, bem como faz um esforço imensurável para ser compreendida através da leitura orofacial.

O mundo sonoro não oferece alternativas para outras leituras, definindo-se de forma absoluta, criando um abismo na comunicação/linguagem entre criança surda e pais ouvintes. Com isso, torna inexistente a relação dialógica entre os familiares, que, muitas vezes, é substituída por constantes sessões de terapias sem fim, que procuram trazer este sujeito à normalidade.

Assim, sobre essa questão, temos em Silva, Pereira e Zanolli (2007):

De acordo com a familiaridade que têm com a surdez, com as orientações recebidas dos profissionais que os atenderam e com a expectativa que constroem em relação aos filhos, os pais adotam, mesmo sem o saber, uma determinada concepção de surdez (SILVA, PEREIRA e ZANOLLI, 2007, p. 3).

É esta concepção que vai determinar a constituição da identidade desta criança, que pode acessar seus pares e se desenvolver na construção de uma identidade enquanto sujeito surdo, ou viver uma imagem velada pela produção de uma hegemonia ouvinte. Encontramos, assim, os entraves que acompanham as relações entre familiares ouvintes e surdos. Relações construídas sob o viés da incompreensão do não dito ou do por dizer, que se perde nas travessias entre fronteiras linguísticas, construindo relações marcadas por vivências em territórios distantes, onde os espaços pessoais são construídos de forma solitária.

Haesbaert (2004, p. 127), fazendo movimentos com o conceito de desterritorialização criado por Deleuze e Guatarri (1997), aponta o sentido de que este parte da ação pela qual se “abandona o território”. Percebe-se que foi dado o sentido de que abandona, mas não destrói o território, criando uma linha de fuga que dê sentido a sua existência. Dessa forma, encontramos as pessoas surdas, quer sejam crianças ou adultas, criando rotas de fuga através das relações que estabelecem em seus encontros. Os surdos rompem com o território ouvinte e criam seu próprio território na comunidade surda, entre seus pares. Para Haesbaert (2004), a saída de um território para outro não é um ato solitário, somos atraídos pelo outro e saímos para sua companhia.

Sobre desterritorialização, Deleuze e Guatarri (1997, p. 226) afirmam: “Cada vez que ela realiza a criação de uma nova terra, isto é, cada vez que conecta as linhas de fuga, as conduz a potências de uma linha vital, abstrata ou traça um plano de consciência”. Isto pode ser considerada uma ação benéfica na vida do sujeito, porque dela emerge um novo território. O encontro com a comunidade surda produz um novo território, que oportuniza a linha de

fuga para o encontro consigo mesmo, estar e se identificar enquanto sujeito diferente. Logo sai do território ouvinte com pouco significado, para viver em outro que o completa em sua necessidade linguística e que vai ao encontro da sua construção de identidade.

Segundo Haesbaert (2004, p. 101), “devemos antes de tudo pensar a territorialização e desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas”. A pessoa surda é constituída em um território de falantes, onde o ouvir é fundamental para compreensão do mundo a sua volta e, na maioria das vezes, ficam anos sem aquisição de uma língua que satisfaça a sua comunicação com o mundo. Quando acontece seu encontro com os sinais, sua capacidade de produção de língua ativa seu comportamento comunicativo, e sua possibilidade de linguagem vai ao encontro deste novo território, onde ele se sente pertencendo a esse novo mundo enquanto sujeito diferente.

As crianças surdas desenvolvem-se em seus diversos encontros no território que as abraça. Neste elas acessam a língua de sinais, que, na maioria das vezes, é apresentada por um ouvinte, dando assim seu primeiro passo na descoberta do mundo interpretado por sinais, os quais, paulatinamente, adquirem significados, produzindo-lhe sentido. Para um surdo, viver no território de ouvintes é não sentir o prazer do pertencimento de produzir seus próprios enunciados, é se ver no discurso do alheio como sujeito indizível, de modo que desterritorializar é sair da alienação para um possível encontro de alteridade e construção de si.

Atualmente, um dos territórios de formação de identidade enquanto sujeito surdo é a escola por ser, na maioria das vezes, um espaço de conquista e possibilidades para aquisição da língua de sinais no encontro com seus pares. Desse modo, observo ser pertinente pensarmos um pouco na escola, observando esta enquanto lugar de construção do sujeito, de pertencimento, de alteridade e de conquista de uma identidade.

2.1 Escola e Criança Surda

A escola pode ou não ser o lugar fértil determinante na vida de uma criança surda. Ela fará diferença na vida dela dependendo da proposta educacional que venha a oferecer. É a escola que abriga os sujeitos em suas diferenças e os conduz a embates, que os tornam fortalecidos para os enfrentamentos que a vida lhes proporcionará. A sua identidade vai determinar suas leituras sociais e, com isso, seu desenvolvimento cognitivo e possibilidades de apoderamento do conhecimento oferecido pela instituição, que pode fomentar suas

possibilidades e seus enfrentamentos, enquanto pertencente a uma sociedade majoritariamente ouvinte. Assim, a escola é um campo desafiador para essa criança, nela seu mundo começa a ter mecanismos diferenciados que podem determinar suas conquistas neste território, produzindo significações que, se compartilhadas com seus pares, podem potencializar sua forma de relacionamento com o mundo.

Nogueira e Cabello (2016)⁷ trazem suas contribuições sobre a importância de vivenciar a língua de sinais, enfatizando que existem modelos de ensino que consideram exclusivamente os aspectos gramaticais ou do vocabulário, impossibilitando o aprendizado da Libras pela vivência, o que é primordial para a construção de identidade. Sabemos que não existe uma fórmula para a educação de surdos nem ouvintes, porque cada ser humano é singular em suas especificidades. O que existe são propostas para educação de surdos, que passam por diferenças no sentido de como este sujeito é interpretado. O mundo que temos ouvido e lido aponta para três principais abordagens para a educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Para Sá (1999), temos que:

A abordagem educacional oralista é aquela que visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo a que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo processo educacional (SÁ, 1999, p. 69).

Essa abordagem tem provocado muitas discussões entre educadores de surdos e entre os próprios surdos, por consistir em uma abordagem que prioriza a fala. Encontramos nos relatos da história da surdez um projeto educacional que partia do princípio de que, se o surdo oralizasse, ele poderia ser visto como alguém aceitável à sociedade. Ao contrário, a não oralização definia este sujeito como alguém sem potencial para viver em sociedade, conceitos que distanciavam o surdo do “Ser” surdo.

Assim, para Lodi (2005), temos que:

[...] durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2005, p. 8).

⁷ Neste artigo as autoras não abordam a questão do aprendizado de língua de sinais pelos surdos, mas sim pelos ouvintes. O foco do artigo é o ensino de libras como L2 para ouvintes.

A surdez era vista como um defeito a ser consertado através do conceito de humanidade, valorizado pela sociedade. Assim, a aquisição de uma língua oral era primordial para que a humanização do sujeito se efetivasse. Este pensamento ainda é visto em nossos dias através de preconceitos que são disseminados entre educadores, no sentido de que os surdos não conseguem aprender, e algumas falas que apontam que a surdez não permite ao sujeito entendimento sobre questões abstratas.

O oralismo prioriza a reprodução de um sujeito que absorva os conceitos do mundo ouvinte, enfatizando o aprendizado da língua oral. Sobre essas ideias, Sá (1999) afirma:

A questão é que, ao enfatizar a aprendizagem da língua na modalidade oral pelo surdo e a sua utilização enquanto língua-meio para a aquisição dos conhecimentos próprios dos programas escolares, acaba por dificultar o processo de ensino-aprendizagem, visto que a aprendizagem da língua na modalidade oral exige um trabalho formal que, ao ser objetivo em si mesmo, impede, até mesmo em termos de administração do tempo escolar, o domínio dos conhecimentos que as crianças ouvintes têm em período relativo (SÁ, 1999, p. 80).

O oralismo manteve seu foco em configurar um sujeito ao mundo que não é seu e a uma vida distante, que não o inclui em sua diferença. Nesse sentido, no nosso trabalho com os surdos, ainda observamos que hoje vivemos uma constante afirmação de que a língua oral ainda deve ser exigida às pessoas surdas, que, fazendo uso dela, eles ‘se parecem ouvintes’, partindo assim da premissa de que ser ouvinte é ser humano de fato. Essa abordagem não conseguiu se efetivar para todos os surdos, porque as diferenças humanas sobrepõem as manipulações de uma sociedade que pensa de forma homogênea.

Moura (2013) traz um apontamento que define bem este sujeito que se move em outra direção ao afirmar:

O surdo, mesmo que ele e sua família não saibam de sua surdez, irá usar um canal para ter acesso às informações do mundo: o canal visual. Isso não é ensinado a criança surda. De forma instintiva, ele passa a observar o mundo e a inferir sentido do que vê (MOURA, 2013, p. 15).

A língua de sinais sobreviveu à inquisição do movimento oralista que, diante de alguns resultados negativos, no sentido de oralizar, a todos os surdos abriu-se uma perspectiva com o surgimento da abordagem da ‘comunicação total’. Esta trazia uma educação que procurava a integração do surdo às diferentes formas de comunicação da sociedade,

apontando para a língua oral e para de sinais, que era acompanhada por um ‘português’ sinalizado e por técnicas de comunicação que passavam por configurações de mãos, desenhos, leitura labial. Enfim, todo um processo de combinações de sinais.

Muitos esforços foram tomando corpo diante da necessidade de uma educação que respeitasse o sujeito surdo dentro das suas diferenças, ou seja, das diferenças linguísticas. Os surdos que sobreviveram às imposições de uma normatização da língua oral passaram a lutar suas próprias guerras, com suas próprias armas e assim, empoderados por um direito de SER, constituíram-se enquanto sujeitos, donos de suas vidas. E ainda provocam continuamente mudanças nos sistemas educacionais, a fim de que atendam às suas demandas.

Para Campos (2013), o debate sobre a educação de surdos no Brasil é tão inconclusivo, que o país possui propostas diferentes para a educação dos surdos.

Sobre essa questão, Skliar (1997) afirma:

O oralismo foi e segue sendo hoje, em boa parte do mundo, uma ideologia dominante dentro da educação do surdo. A concepção de sujeito surdo ali presente refere exclusivamente uma dimensão clínica – a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos em uma perspectiva terapêutica (SKLIAR, 1997, p. 256).

Logo, observamos que o oralismo continua presente em toda construção de vida do sujeito surdo. Como já mencionado, 90% das crianças surdas nascem em famílias de ouvintes, com isso, existe todo um contexto familiar construído para os ouvintes. A Comunicação Total tem sua proposta atrelada a oralidade do surdo, de modo que esta continua dominando as propostas de educação do surdo. Dessa forma, a sua educação é pensada sob a perspectiva de uma metodologia que prioriza a aquisição de uma língua oral em detrimento da Língua de Sinais.

No Brasil, a Língua de Sinais foi reconhecida através da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Assim, foi somente depois dessa legitimação que a sociedade começou a lentamente esboçar uma reação favorável a mudanças na educação dos surdos, que antes estava pautada sob uma perspectiva oralista. A LIBRAS ainda atravessa muitos embates para que, de fato, seja reconhecida por educadores e respeitada como tal. Conforme Nogueira e Cabello (2016),

[...] a libras, numa abordagem comunicativa já não pode ser mais vista apenas como um conjunto de estruturas e regras linguísticas a ser aprendidas, pois importa considerar que ela é um meio de agir inclusive culturalmente sobre a realidade (NOGUEIRA e CABELLO, 2016, p. 327).

Dessa forma, os embates perpassam pela escola com os dilemas de comunicação familiar, que são fomentados pela área médica no sentido de que a língua de sinais não é a melhor opção de comunicação, ou que os pais precisam educar seus filhos com a língua majoritária proposta por uma inclusão mascarada, que desconsidera o agir da língua sobre a realidade dos sujeitos.

Martins (2016) amplia essas ideias e ajuda-nos a refletir:

Se a inclusão é efeito do processo de exclusão altamente formulado na sociedade capitalista que opera em uma máquina eficiente, por meio da categorização e nomeação de qualquer forma de diferença, sempre haverá, desta maneira, a captura por um sistema normativo e voraz. Parece-nos que a surdez ainda é prescrita, classificada e, portanto, nomeada na educação pela inscrição, ou lógica, patológica (MARTINS, 2016, p. 719).

Diante disso, a educação das crianças surdas fica prejudicada pela dificuldade que existe na aquisição de uma língua que possibilite encontros para construção de sua identidade surda. Ampliando essas ideias, temos em Lacerda e Nascimento (2016):

A língua de sinais permite a entrada dos sujeitos surdos na linguagem e cria condições para constituí-los como sujeitos linguísticos, mas para tal deve ser adquirida o mais cedo possível, preferencialmente em contextos de interação social mais espontâneos possíveis. Quando a família se envolve nesse processo e passa a aprender a língua de sinais, acaba propiciando que essa língua seja mais valorizada em sua aquisição favorecendo seu desenvolvimento, todavia o envolvimento das famílias ouvintes nem sempre se verifica (LACERDA E NASCIMENTO, 2016, p. 6).

Na maioria das vezes, na família de ouvintes, apenas a mãe aprende alguns sinais básicos de comunicação para algumas instruções, deixando, assim, a criança surda sem entender a maioria dos acontecimentos da sua família. Isso favorece que a criança surda se torne um adulto indiferente aos acontecimentos familiares, por não os ter vivenciado. É evidente que a exposição da criança surda a uma língua favorecerá seu desenvolvimento cognitivo e as possibilidades de transitar entre o mundo ouvinte e de surdos sob a perspectiva de diferença linguística e não de deficiência.

É bem verdade que o decreto 5.626, que regulamenta a lei 10.436, trouxe grandes avanços para educação de surdos no Brasil, no que diz respeito a uso da língua de sinais como língua de instrução, todavia muitas crianças surdas estão sendo inseridas em escolas que não ofertam essa instrução. Esse fato tem gerado muitos transtornos tanto para os surdos como para os seus familiares.

De acordo com Lacerda e Kotaki (2013) temos que:

Na escola, o aluno surdo alcança um nível de desempenho escolar satisfatório no momento em que há preocupação com o resgate de toda sua historicidade; com o entendimento sobre a diversidade linguística e uma educação escolar diferenciada que valorize suas capacidades e potencialidades; além de uma compreensão sobre as formas de organização social das comunidades surdas e a importância da LIBRAS no processo educativo e em demais instâncias cotidianas (LACERDA e KOTAKI, 2013, p. 203).

É o respeito à pessoa surda em toda sua construção histórica, enquanto ser capaz de desenvolver suas potencialidades, que fará toda diferença em sua compreensão de mundo e aquisição de conceitos para uma vida que possa ser de direitos iguais e respeito às diferenças.

Ao refletir sobre aspectos históricos da educação de surdos e contextualizá-los com a realidade, por meio do depoimento de um surdo, Nogueira (2014) considera que: “[...] por muito tempo foram atribuídos aos surdos rótulos pautados na deficiência, na incapacidade de comunicação por uma língua oral, na dificuldade de aprendizagem e na não aceitação de sua forma de comunicação visual-gestual” (NOGUEIRA, 2014, p. 38).

O educador de crianças surdas pode perceber facilmente quando essa criança consegue expressar suas vontades, desejos e ser compreendida. Geralmente, produzem longos discursos quando encontram seus educadores que fazem uso da língua de sinais. Como educadora desse tipo, experimento essa situação a cada dia em que adentro a sala de aula, quando meus alunos correm para me relatar o que aconteceu com eles no final de semana. Eles não querem parar de conversar. Diante disso, posso afirmar que é o encontro linguístico que satisfaz e torna a vida dessas crianças mais significativa, evidenciando que a escola precisa também ser este lugar de encontro, porém ela só será esse lugar se abrir suas portas para este movimento linguístico.

Para Sá (1999), “[...] a Língua de Sinais, por ter a condição de penetrar na criança surda pelo canal visual, acaba sendo a língua na qual mais rapidamente a criança se torna competente” (SÁ, 1999, p. 179). É a competência linguística que vai oportunizar a criança surda ter outras competências e ter a compreensão do mundo e de seus trajetos. Nesse sentido, Moura (2013) observa: “A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte” (MOURA, 2013, p. 15).

Essa compreensão de mundo instrumentaliza a criança surda, que passa a ter espaço para suas exposições, criando ‘voz’ para seu discurso. Assim, para Goldfeld (1997), nascendo em uma família de ouvintes que só faz uso da língua oral em sua comunicação, a

criança surda tende a sofrer atraso na aquisição de uma língua e, conseqüentemente, em todo o processo de desenvolvimento da linguagem, afetando, assim, sua competência cognitiva e pensamento abstrato.

Laborit (2000), no capítulo IX do seu depoimento, descreve o seu encontro com a língua de sinais, relatando:

[...] levou-me a uma descoberta, ainda outra, muito importante, a respeito de mim mesma: compreendi que eu era surda. Ninguém ainda me havia dito isso. [...] entrei como um furacão no quarto de meus pais, muito nervosa, excessivamente agitada. Como me exprimia muito rapidamente, eles não entenderam; recomecei mais calmamente: “Eu sou surda!” Eu sou surda não quer dizer o mesmo “eu não escuto”. Quer dizer: “Compreendi que sou surda” (LABORIT, 2000, p. 67, aspas da autora).

O encontro com a língua proporcionou significados a sua existência, deu sentido a tudo que vivenciava. Assim, sua vida teria uma história a partir do que lhe fazia sentido. Entretanto, tudo isso só acontece quando ela encontra a língua de sinais, ou seja, a que dava sentido a sua existência. Na maioria das vezes, a escola é o primeiro lugar em que a criança surda vai ter contato com a língua de sinais. Este encontro acontece quando a família procura e é orientada a fazer parte de uma escola que tenha outros surdos, no sentido de facilitar acesso a uma educação que priorize a diferença linguística. Dessa forma, adentramos os recintos de uma educação para a liberdade e conquista de direitos da pessoa surda: a educação bilíngue. Lacerda e Nascimento (2016, p. 7) afirmam que “[...] a sensação de exclusão só é anulada quando o surdo entra em contato com seus pares, ou seja, outros surdos e adquire a língua de sinais”.

Vivemos uma constante disputa política com referência à educação em nosso país, haja vista a recente reforma do ensino médio, que está sendo implantada. As secretarias dos estados e municípios, a cada gestão, pensam em uma forma de educar as pessoas surdas e este jeito está atrelado a uma política de educação inclusiva, que, na maioria das vezes, é construída sem pensar em uma proposta bilíngue, que respeite a língua de sinais como principal meio de comunicação das pessoas surdas. Esta tem sido um tema recorrente em congressos e em diferentes momentos em que as questões de educação inclusiva procuram defender a proposta homogeneizadora do Ministério da Educação de uma “educação para todos”, que, de certa forma, retira do surdo o direito a uma educação que respeita a sua diferença linguística.

Martins (2016), em seu texto “Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação

de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença”, “[...] pretende trazer contribuições e posições políticas no âmbito educacional, mais especificamente, na educação de surdos”. A autora desenvolve seus argumentos, narrando a surdez numa lógica da diferença, dessa forma, constata:

Foi o encontro com outra discursividade da surdez como diferença linguística, portanto, que faz hoje pesquisadores se debruçarem sobre novas práticas educacionais, às quais tem sido convocada pela militância surda. Rompe-se o paradigma atual de inclusão ao conferir uma escola outra, inserindo a língua brasileira de sinais (Libras) como presença ativa neste cotidiano (MARTINS, 2016, p. 717).

De acordo com Nascimento e Lima (2015, p. 144), pensar em uma educação bilíngue é fazer uma educação “[...] que prioriza a língua de sinais como língua de instrução e constituição linguística do sujeito surdo [...]”. É pensar na concepção do surdo como diferente, logo precisamos refletir para qual sujeito estamos pensando a educação.

A educação bilíngue só cumprirá seu papel se estiver contextualizada em um ambiente que encontre a surdez enquanto uma diferença linguística embasada por uma política pública que contemple a língua de sinais nos diferentes espaços desta escola. Promove-se, assim, o encontro do surdo com seus pares e outros sujeitos, de modo que as diferenças possam transitar nos espaços institucionais, produzindo discursos transformadores.

Para Martins (2016),

[...] a educação de surdos para ser outra coisa, produzida como preconizadora da educação bilíngue pela militância surda, requer deslocamento e abertura para pensar o surdo em outro lugar, e a língua de sinais como constitutiva do espaço escolar e de aprendizagem (MARTINS, 2016, p. 720).

Dessa forma, a escola estará para a criança surda como território, com fronteira abrangente de possibilidades linguísticas, que aproximem as diferenças. Muitas pesquisas, atualmente, tratam a educação de surdos na escola, porém somente uma parte delas abrange o tema da família. Sendo este o foco desse trabalho, foi realizado sobre ela um levantamento bibliográfico, a fim de dar subsídios teóricos para a organização da pesquisa. Esse levantamento é apresentado no item a seguir.

2.2 Família e surdez: O que dizem as pesquisas atuais

Nos últimos anos, alguns pesquisadores estudaram a questão da família ouvinte e filhos surdos. A fim de realizar uma revisão bibliográfica sobre essa temática, foi realizado um levantamento sobre o tema família e surdez, tendo como referência o portal de periódicos da CAPES/MEC⁸ visando colher informações de pesquisas atualizadas, de 2013 a 2017, e articulá-las às análises das narrativas sobre surdez.

Iniciamos as análises apresentando os dados secundários obtidos no portal de periódicos CAPES/MEC sobre família e surdez. Esses dados estão organizados em duas tabelas, tendo como referencial os artigos publicados em revistas científicas em língua portuguesa, portanto avaliados pelos pares e divulgados pela CAPES, nos últimos cinco anos, ou seja, de 2013 a 2017. Temos, com isso, o objetivo de ratificar a relevância do tema desta pesquisa bem como articularmos os dados obtidos nas tabelas sobre família e surdez com as narrativas sobre surdez, considerando os seguintes critérios: Comunicação entre familiares surdos e ouvintes; Língua e seus vínculos; Família biológica e território de pertencimento do surdo; Modo de compreensão da surdez e da língua de sinais.

No que se refere à organização dos dados nas tabelas, lembramos que, no portal de periódicos, os artigos sobre o tema família e surdez não são exclusivos de revistas da área de educação. Eles também podem ser encontrados em periódicos das áreas de saúde, psicologia e interdisciplinar. Assim, na Tabela 04, estão as pesquisas dos anos de 2013 a 2017, elencadas pelo portal de periódicos da CAPES, sobre o tema família e surdez, e organizadas por áreas de conhecimento, conforme divulgadas pelo portal.

Tabela 04. Pesquisas categorizadas sobre o tema família e surdez no Portal de Periódicos CAPES/MEC

ANO	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES	ÁREA DE CONHECIMENTO
2013	01	Saúde (01)
2014	04	Interdisciplinar (02) Saúde (01) Sem Informação (01)
2015	08	Educação (01) Interdisciplinar (01) Psicologia (01) Saúde (05)
2016	07	Educação (04) Interdisciplinar (01) Saúde (02)

⁸ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
MEC – Ministério da Educação

2017

02

Interdisciplinar (01)
Saúde (01)

Como pode ser constatado, nos anos de 2013, 2014 e 2017, não se encontram registros de pesquisa na área de educação sobre o tema família e surdez. Já no ano de 2015 está registrado o maior número de artigos de pesquisa sobre o tema, com total de 8, entretanto, 5 estão alocadas na área da saúde e somente 1 na área da educação. No ano de 2016, temos o registro de 7 pesquisas, sendo 4 na área de educação.

Neste trabalho, iremos privilegiar as pesquisas na área de educação. Assim enfocaremos as realizadas nos anos de 2015 e 2016. Considerando o tema família e surdez, destacaremos os seus objetivos, visando à identificação com os nossos objetivos e análises. Assim, na Tabela 05, constam as pesquisas exclusivas da área de educação e seus objetivos, que foram extraídos na íntegra dos resumos publicados pelo portal de periódicos da CAPES/MEC.

Tabela 05 - Objetivos das pesquisas na área de educação sobre o tema família e surdez - Portal de Periódicos CAPES/MEC

ANO	AUTOR/ TÍTULO
2015	BRUNO, M. Garcia e LIMA, Juliana M. da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. Objetivos: Gerais: investigar as formas de comunicação e de inclusão da criança surda no contexto familiar e escolar das comunidades indígenas das aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados, MS. Específicos: compreender como a criança indígena surda se relaciona e se comunica com a família e a escola; identificar as facilidades e as dificuldades encontradas na forma de comunicação e na inclusão; descrever as ações e as estratégias utilizadas pela família e pela escola para a comunicação e a efetivação da inclusão da criança nesses sistemas.
2016	- HANCIAU, Núbia T. Jacques. Genealogia, Transmissão e Memória em Bad Girl, de Nancy Huston. Objetivos: Responder a pergunta: “quais são os fatores improváveis que transformam uma criança nascida no Oeste do Canadá, no meio do século XX, em romancista e ensaísta bilíngue e parisiense?” A questão é respondida por meio de uma “autobiografia intra-uterina” onde se considera um nível elevado de complexidade e simbolismo dos seus anos de juventude, sua família, seus coirmãos literários, suas obsessões, entre elas, o trauma do abandono. - MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Objetivos: Apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, a

aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos. Qual a importância de incluir esse alunado no contexto escolar? É possível incluir todas as crianças? Com base em pressupostos da Teoria Histórico-cultural, essas questões são pensadas sob a premissa de que a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa teórica, na qual traçamos um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos, buscando estabelecer uma relação entre psicologia, educação e inclusão.

MOURA, Simone Moreira de e CROCHIK, José Leon. **Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco.**

Objetivos:

- Refletir sobre o discurso eugênico no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas, orientando-se, para tanto, pelas considerações de Theodor Adorno sobre o conceito de progresso numa sociedade marcada por um clima propício a barbárie, a frieza e a dessensibilização no tocante ao uso das intervenções genéticas sobre o corpo dos sujeitos considerados imperfeitos/deficientes (síndrome de Down, cegueira e surdez).

REIS, Anderson Roberti dos. **Instruções reais, advertências vice-reais. A escrita do governo ante as circunstâncias da Nova Espanha (século XVI).**

Objetivos:

Gerais: Analisar um conjunto documental referente ao governo da Nova Espanha: as instruções escritas em nome do rei e remetidas a seu alter ego na América e as advertências, memórias e relações compostas pelos vice-reis ao final de seu mandato. Específicos: examinar as conexões entre os dois tipos de documentos, incluindo as questões sobre deficiência, a fim de observar os temas privilegiados por ambos, bem como suas permanências e modificações durante as últimas quatro décadas do século XVI.

Como pode ser constatado, por meio dos objetivos das pesquisas elencadas na Tabela 5, o tema família e surdez, mesmo estando catalogado na área de educação, é passível de diversos contextos e interpretações.

Com isso, iniciamos nossas considerações pelo ano de 2015, cujo único artigo na área de educação enfoca a inclusão de uma criança surda no contexto familiar e escolar de uma comunidade indígena. Dessa forma, a pesquisa visa compreender como a criança surda se relaciona e comunica-se com a família e com a escola, identificando, assim, as facilidades e dificuldades de comunicação entre surdos e ouvintes e a real inclusão dessa criança tanto na família como na escola. Isso vem ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa, que também investiga a relação familiar entre surdos e ouvintes, entretanto não pretendemos trabalhar com a cultura indígena, até mesmo pelo desconhecimento de seus símbolos e significados específicos.

O primeiro artigo de 2016 que, segundo o portal de periódicos CAPES, considera o tema família e surdez consiste em uma autobiografia sobre os fatores improváveis que transformam uma criança do século XX em romancista e ensaísta bilíngue, considerando sua família, seus coirmãos literários, suas obsessões, dentre elas, o trauma do abandono. Como

pode ser constatado, apesar dessa pesquisa estar catalogada no tema família e surdez, ela não se relaciona diretamente ao tema em questão, nem se aproxima dos nossos objetivos de pesquisa.

O segundo artigo de 2016 tem como referencial a teoria histórico-cultural e as contribuições de duas áreas de conhecimento, a psicologia e a educação para a inclusão, visando apontar e refletir limites e possibilidades da educação inclusiva. A pesquisa consiste em um panorama histórico da educação de pessoas com transtornos gerais, dentre eles, a surdez. Ao abordar os aspectos históricos dos transtornos de forma geral, essa pesquisa, apesar de sua relevância, também não se refere diretamente ao tema família e surdez, objeto do nosso estudo. Além dessa questão, a pesquisa enfatiza significativamente as contribuições da psicologia para os transtornos gerais que, apesar de altamente relevante, também não é objeto deste estudo.

O terceiro artigo científico de 2016 visa refletir o discurso eugênico no desenvolvimento das tecnologias genéticas. Para isso é abordado o conceito de progresso em uma sociedade marcada pela barbárie, frieza e dessensibilização no uso das intervenções genéticas sobre o corpo dos sujeitos, considerados imperfeitos/deficientes. O artigo considera os portadores de síndrome de Down, de cegueira e de surdez. Como pode ser constatado, essa pesquisa, apesar de focar o tema surdez, considera as intervenções tecnológicas genéticas e não diretamente a relação família e surdez. Dessa forma, ela também não se aproxima do nosso objeto de estudo.

O quarto artigo científico de 2016 analisa um conjunto de documentos referentes ao governo da Nova Espanha, visando examinar questões sobre deficiência, bem como suas permanências e modificações durante as últimas quatro décadas do século XVI. Esse artigo de pesquisa, apesar de estar catalogado no tema família e surdez, também não se relaciona diretamente a nossa temática e, com isso, não se aproxima dos nossos objetivos de pesquisa.

Diante disso, o tema deste estudo, família e surdez, enfocando as relações familiares entre membros surdos e ouvintes, apresenta-se como original e, ao mesmo tempo, desafiador frente ao restrito número de publicações disponíveis no portal de periódicos da CAPES. Isso, ao mesmo tempo em que contribui para demonstrar a importância deste estudo, dificulta a possibilidade de articulação dos dados obtidos nas tabelas com as narrativas apresentadas a seguir sobre família e surdez.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

O Objetivo geral desta pesquisa, como descrito na introdução, foi analisar as relações entre sujeitos surdos e seus familiares ouvintes. Buscou-se compreender como se dá a comunicação entre os familiares nas relações em contextos multi-identitários; analisar a importância da educação de surdos por meio da língua de sinais e como isso pode contribuir para a formação da comunidade e da identidade surda, bem como para possíveis melhorias nas relações familiares entre surdos e ouvintes e a produção de sentidos de pertencimento ao núcleo familiar. O foco das análises está nas narrativas que os surdos fazem sobre suas famílias, observando, assim, os processos de comunicação, o contato com a língua de sinais e de que forma esta circula no ambiente familiar.

Para realizar tal análise, busquei exemplares de narrativas biográficas em textos escritos por pessoas surdas, e outras escritas por ouvintes em parceria com pessoas surdas. Todos os textos têm uma escrita cativante e nestas encontrei as vidas dos surdos, com quem eu convivia diariamente, escritas, registradas em papel impresso, sobre as quais me debrucei.

Como desdobramentos do objetivo geral, aponto os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar alguns dos aspectos históricos mais significativos sobre a relação família e surdez;
- Analisar as relações familiares entre membros surdos e ouvintes em contextos multi-identitários;
- Analisar a importância da educação de surdos por meio da língua de sinais e como isso pode contribuir para a formação da comunidade e da identidade surda, bem como para possíveis melhorias nas relações familiares entre surdos e ouvintes.

Para atingir esses objetivos, refletimos sobre as concepções que os surdos constroem sobre si mesmos nas suas relações familiares, visando compreender como se dá a comunicação entre os membros e a produção de sentidos de pertencimento ao núcleo familiar. Juntamente a isso, descrevemos o modo como a língua de sinais e a língua portuguesa ocupam espaços na comunicação entre os membros da família e na produção constitutiva desses sujeitos.

Propus uma pesquisa qualitativa, visando uma melhor compreensão das questões estudadas. A pesquisa qualitativa foi de caráter bibliográfico, análise de autobiografias com marcas de gênero narrativo, escritas por surdos e outras por ouvintes a partir de coleta de relatos de surdos. Juntamente a isso, relatei minhas próprias narrativas enquanto professora e participante de uma comunidade de surdos, buscando compreender como se dá a comunicação entre os familiares nas relações em contextos multi-identitários e a produção de sentidos de pertencimento ao núcleo familiar.

A escolha do material considerou essencialmente as vivências familiares entre surdos e ouvintes no convívio do lar. Desse modo, a pesquisa qualitativa veio atender aos nossos objetivos, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), ela considera os ambientes naturais, onde os fenômenos e significados pessoais se desenvolvem, valorizando, assim, os depoimentos, as narrativas, os relatos, as análises e as interpretações.

Neste caso, a pesquisa possibilitou o desenvolvimento, de “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente” (MINAYO, 1994, p. 23). Isso ocorreu por meio das aproximações representadas por uma carga histórica analisada em face da atual realidade familiar do surdo.

3.1 Tipo de Estudo

O método foi coleta de material que tenha um cunho biográfico (relatos de vida de surdos). Esse método, embora recente na área das ciências da educação, é uma metodologia que aponta uma riqueza de alternativas à pesquisa, porque parte de relatos pessoais e de análises feitas por outros pesquisadores e permite a construção de novos diálogos para que outro olhar seja estabelecido. Dessa forma, os diferentes diálogos dos sujeitos surdos a partir de suas escritas foram desvelados, além de possibilitar o conhecimento do que os impulsionou a escrever e como o tema “família” é abordado em suas narrativas.

As autobiografias são acompanhadas de diversidade de focos temáticos que, nesta pesquisa, detém-se na referência constante da relação familiar que é descrita em todas as situações. Por mais diverso que seja o tema, existe um viés que aporta nesta instituição de pertencimento humano: “família”. As autobiografias estabelecem um encontro com acontecimentos da vida, suas produções e os moradores da história de cada pessoa, fornecendo, assim, dados para a compreensão da construção da identidade e quais conceitos da sociedade estão impregnados nas vidas desses sujeitos.

Portanto, a pesquisa teve o objetivo de compreender as relações constitutivas dos sujeitos em situações familiares, descrevendo as singularidades de cada narrativa, buscando o que estas revelam de aproximações e distanciamentos.

3.2 Amostra e Base de Dados

A pesquisa tem como dados publicações nacionais e internacionais escritas por ouvintes (a partir de relatos de surdos) e pelos próprios surdos, tendo foco nas relações familiares entre membros ouvintes e membros surdos.

Dentre as narrativas que compõem este trabalho está a biografia de Emanuelle Laborit, atriz francesa, escrita no ano de 1994, traduzida no Brasil com diversas edições, hoje esgotadas. Da sua narrativa saltam expressões de liberdade, **O Voo da Gaivota**, assim ela se denomina como gaivota que grita, bate asas por uma liberdade, enfim, um exemplar cativante, contendo 205 páginas (versão de 2000). A sua narrativa tornou-se um sucesso de vendas. Quem não o leu ou não está instigado a percorrer suas páginas?

Laborit nasceu surda e, já no início de sua narrativa, ela diz: “as palavras são uma extravagância para mim... por tudo aquilo que tem de estranho” (p. 7). Laborit dá voz a todas as pessoas surdas, que certamente encontram nas palavras proferidas por ouvintes algo de muito estranho, elas pouco dizem. Através dela, caminhamos com o dizer surdo, imaginando o que iremos encontrar em cada parada. Lemos a sua história muitas vezes e, em todos os momentos, circulamos por seus cantos em nossas estadas com os surdos, em situações de vida em que precisavam de um intérprete, de uma companhia ou que, simplesmente, toleravam a nossa presença.

O exemplar **Como é Ser Surdo**, escrito por Vera Strnadová, uma Tcheca, que adquiriu surdez aos seis anos, retrata sua vivência. A obra foi traduzida para o português no ano de 2000, contendo 216 páginas, recheadas de curiosidades e confissões. Nela nós paramos nosso olhar nesta frase reveladora: “Algumas vezes é difícil dar aos outros a chance de invadir a sua privacidade, suas ideias, seus sentimentos e expor, assim, a sua própria pele” (STRNADOVÁ, 2000, p. 12).

Vera traz o sentimento do despir-se que, constantemente, acompanha a vida da pessoa surda diante da necessidade de deixar que o outro acesse seus espaços, seus segredos, seus negócios para que possa se fazer entender. Vera mostra o Ser surdo sob uma perspectiva

de quem é violado constantemente em seu direito de ir e vir, mas também apresenta o lado humorístico em seus textos quando brinca com algumas situações como “o dia em que doou os livros para o vizinho sem saber que estava doando” (p. 215); “o espectador surdo que banca o detetive” (p. 161); “os acenos dos surdos que não são adeus” (p. 188). “Do seu exemplar hoje faço a leitura do que ela narra sobre as relações familiares dos surdos”.

Shirley Vilhalva apresenta o seu livro **Despertar do Silêncio** (2004), relatando que parte dele são anotações escritas durante a sua adolescência e a outra parte, registros que ficaram em sua memória. Convite em forma de despertar para dizer, para Ser. Seus registros apontam uma vivência muito marcada pelo oralismo e algumas consequências do por que não conseguia fazer todas as leituras ou entender os conceitos. Ela expressa: “eu tinha necessidade que me explicasse o mais simples detalhe da vida” (VILHALVA, 2004, p. 14). Suas perguntas ficavam sem respostas, apenas registradas em imagens que nunca deixaram de existir e, assim, consolavam sua curiosidade.

Pedimos licença e caminho através de outros significados e produções da surdez com Guilherme Nichols, que, em sua dissertação de Mestrado, apresentada em 2016 - Unicamp, relata um pouco de sua vivência familiar, com detalhes dos processos de amadurecimento e aquisição de língua de sinais em uma família de ouvintes.

Nesse mesmo percurso, encontramos Daniele Rocha, que, em sua dissertação de Mestrado apresentada em 2016 – Unicamp, descreve, também em forma de um canto sem voz retratado, a doce presença de sua família em sua vida e a diferença da língua de sinais na sua comunicação com o mundo.

Os autores que embasam as análises são pesquisadores dos chamados ‘Estudos Surdos’, que, segundo Skliar (2005),

[...] se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político (SKLIAR, 2005, p. 5).

Desses estudos, apropriamo-nos de registros de autores surdos como Gladis Perlin, que, em sua dissertação de Mestrado apresentada em 1998 – UFRGS e em textos, compartilha suas demandas; e outros surdos neste emaranhado de relações familiares que desafiam as pessoas surdas, configurando seus relacionamentos familiares em campos de constantes conflitos e descobertas de uma língua que passa a dar sentido à vida após sua aquisição.

Nestas buscas entre registros, deparamo-nos com a dissertação de Mestrado de Tarcísio A. Leite, apresentada em 2004 – USP, que, por meio de registros de entrevistas, apresenta o olhar do surdo em suas relações familiares; com a dissertação de Mestrado de Gladis Dalcin, apresentada em 2005 – UFSC, que, por meio de suas pesquisas e entrevistas com surdos, discute a imersão deles em uma comunidade linguística diferente da sua, onde não há um ambiente linguístico que lhes possibilite a apreensão de sua língua natural, a de sinais; e com a de Janette Muller, apresentada em 2012 – UFRG, que, em sua pesquisa, registra entrevistas que apontam biografias de surdos emblemáticas em suas relações familiares. Procuramos, entre seus textos, os discursos que nos dizem sobre o contexto familiar dos surdos e suas relações na comunicação parental.

Também em busca de narrativas de surdos, nos sentimos atraídos pela personalidade marcante de Harlan Lane (1997), quando lança o exemplar **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**, cuja apresentação é gritante e inquiridora. Originalmente escrito no ano de 1992 em inglês e traduzido para o português em 1997, a obra apresenta-se repleta de críticas à psicologia. No prefácio, ele diz: “estou preocupado, mais *exatamente*, com as relações entre pessoas ouvintes, principalmente com aquelas que dizem estar a serviço das pessoas surdas, e com os próprios membros da comunidade surda” (p. 11). Em seu “tratado” de 214 páginas, Lane produz uma narrativa inquietante e provoca uma reflexão profunda, trazendo narrativas de surdos que ele entrevistou e sobre elas se debruçou, apontando variáveis que nos fazem refletir sobre nossas ações e interpretações diante deste grupo de pessoas diferentes.

Finalmente, olhamos para minhas angústias tecidas até chegar aqui e encontramos a doce companhia de Renato Luz, que, em seu exemplar de 183 páginas, datado de 2016, oferta aos surdos um “semblante” através das “Cenas Surdas”. Neste teatro a que se curvou para escrever, oferta-nos tecidos que ajudam a tecer este tapete que iniciamos com “aparições” humanas.

Ancoramos nossas proposições em autores dos Estudos Surdos como: Carlos Skliar (2005), Cristina Lacerda (2013), Gladis Perlin (1998), Goldfeld (2002), Lilian Nascimento (2006), Lodenir Karnop (1994) e Nídia de Sá (1999), que, com suas teses perspicazes, iluminam nosso caminho. Queremos em nosso texto zelar pelo sentido que desejam dar às suas palavras e não nos apropriarmos indevidamente do que foi escrito com tanto cuidado. Frente a tudo, estamos aqui com companhias bibliográficas, produções narrativas às quais dedicamos nossa devoção.

Assim as narrativas serão apresentadas por meio de caixas de diálogos e recortes feitos nas análises. A fonte itálico e aspas serão utilizadas para trechos recortados do interior das análises, e minhas narrativas em fonte itálico. Os nomes trazidos nas caixas são os mesmos utilizados nas obras.

3.3 Análise de dados

Os dados coletados foram agrupados a partir de critérios para as análises, que tiveram como referencial a família e a surdez. Desse modo, elencamos os seguintes eixos de análise:

- a. Comunicação entre familiares surdos e ouvintes;
- b. Língua e seus vínculos;
- c. Família biológica e o território de pertencimento do surdo;
- d. Modo de compreensão da surdez.

A partir dos agrupamentos, discutimos as narrativas, buscando pontos de aproximação e distanciamento entre as vidas desses sujeitos surdos. As análises visaram compreender os modos como esses sujeitos estabelecem suas relações com os membros da família, através de uma língua compartilhada ou não, e como essas relações ora truncadas, ora fluídas, ora ainda afáveis ou conturbadas são significadas em suas vidas, dando sentido à existência de cada um.

A leitura dos dados obtidos e a forma de analisar os diferentes sujeitos em suas narrativas possibilitaram a obtenção de respostas aos nossos questionamentos. Visamos, com isso, contribuir para a ampliação dos estudos sobre as relações familiares entre surdos e ouvintes.

CAPÍTULO IV

TRANSVERSALIDADE DAS NARRATIVAS SURDAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DAS RELAÇÕES FAMILIARES

Analizamos a seguir as narrativas dos surdos. Algumas foram escritas pelos próprios surdos, outras compiladas por pesquisadores a partir de descrições dadas por surdos. As narrativas foram organizadas em quatro eixos:

No eixo I, enfocamos a comunicação entre familiares surdos e ouvintes, destacando e analisando a forma como acontece a comunicação entre seus membros.

No eixo II, enfocamos a língua de sinais e seus vínculos, observando e analisando de que forma aparece como instrumento de comunicação nesta família.

No eixo III, enfocamos a família biológica e o território de pertencimento do surdo, observando e analisando de que forma vivencia esta relação com sua família biológica, sendo esta perpassada por várias dificuldades, o que pode comprometer o sentimento de pertencimento familiar.

No eixo IV, enfocamos o modo de compreensão da surdez e da língua de sinais, destacando e analisando como a família absorveu a surdez, se ela considera isso uma deficiência ou uma diferença e qual o lugar da língua de sinais na interação entre os sujeitos.

4.1 Eixo I – Comunicação entre familiares surdos e ouvintes

Neste eixo, apresentamos um quadro com as narrativas de surdos enfocando a comunicação entre familiares surdos e ouvintes. Juntamente com as narrativas, já analisamos a comunicação entre surdos e ouvintes e sua diversidade linguística.

4.1.1 Como é ser surdo em uma família ouvinte

Maria. *Antes era calado. Era um silêncio total. Eu não aprendi nada durante muito tempo. Só tinham bocas abrindo e fechando. Eu era triste, diferente. Não era só eu. Todos os surdos*

eram iguais. Surdo não participava de nada, não dava opinião, não aprendia nada (DALCIN, 2005, p. 192).

Laborit. *As palavras são uma extravagância para mim desde a minha infância. São uma extravagância, antes de tudo, por aquilo que tem de estranho. O que significam essas mímicas das pessoas em torno de mim, sua boca em círculo ou alongada em diversos trejeitos, seus lábios com curiosas posições? Eu “sentia” alguma coisa diferente quando se tratava da cólera, da tristeza ou do contentamento, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes a essas mímicas era, ao mesmo tempo, vidro transparente e cimento. Agitava-me de um lado desse muro, e os outros faziam o mesmo do outro lado. Quando tentava reproduzir as suas mímicas como um macaquinho, não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais. Às vezes, ensinavam-me uma palavra de uma sílaba ou de duas sílabas que se pareciam, como “papa”, “mamã”, “tata”. Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos. Ontem, amanhã, hoje (LABORIT, 2000, p. 7).*

Sandro. *[...] ainda com seis anos, eu ficava vendo minha família conversando entre si, mexendo a boca, eu olhava aquilo tudo e não entendia nada. Aos sete eu já comecei a ficar nervoso (LEITE, 2004, p. 109).*

Maria. *[...] conta que na sua família os surdos ficavam separados dos ouvintes. Ficavam os surdos brincando de um lado e os ouvintes de outro. [...] A mãe conversava várias vezes por dia com os irmãos ouvintes e com os filhos surdos era menos vezes, “era mais rápido, mais resumido, mais simples”. [...] M. diz que é muito difícil o contato com os ouvintes devido à oralidade. Para estes, a comunicação se dá pelo oral dificultando o entendimento do conteúdo pelos surdos. Isso acaba gerando situações de desconfiança, pois o surdo não sabe se o que o ouvinte está falando é a verdade [...] (DALCIN, 2005, p. 73 e 81).*

Melendez. *Depois que aconteceu a perda da audição, foi quando eu comecei a ficar privado de informação. Minha mãe falava, mas eu não conseguia pegar nada por causa da falta de audição. Eu perguntava “Como é?”, mas mesmo com ela explicando de novo eu não conseguia entender. “Depois minha mãe começou a tentar me fazer aprender leitura labial. Mas a comunicação com o mundo ouvinte nunca era totalmente boa, completa, eficiente. Não... era difícil. Eu acabei ficando isolado, sempre isolado (LEITE, 2004, p. 135).*

Berberian, Santana, Guarinello e Massi (2008), em suas investigações com uma surda instrutora de Língua de Sinais, fizeram a pergunta: *Como sua mãe conversa com você? Resposta: É difícil comunicar. Mãe fala. Eu não entendo. Difícil. Vem cá// gesto de chamar alguém// e mostra. Entende. Mãe faz// dirige-se à lousa e escreve “gesto” e “mímica”//. Investigadora: Mas tem coisas que você não pode mostrar... Instrutora de línguas de sinais: Surdo nervoso. Como explicar... Fala pouco. Mãe mostra, surdo “não”, “outro”. Difícil. Mãe brava// expressão facial de raiva// (BERBERIAN, SANTANA, GUARINELLO E MASSI, 2008, p. 303).*

Perlin. *Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas (PERLIN, 1998, p.3).*

As narrativas apresentadas estão inseridas em um contexto familiar onde os surdos registram suas percepções, sentimentos e angústias na relação com seus familiares, o que provoca uma experiência negativa nas vivências com o mundo a seu redor.

Das narrativas citadas, destacamos algumas expressões: *“Antes era calado. Era um silêncio total; Era triste, diferente; Era tudo oral e ele não entendia nada”*(Maria); *“Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas (Perlin)”*; *“É difícil comunicar. Mãe fala. Eu não entendo”*; *“Ainda aos seis anos, eu ficava vendo minha família conversando entre si, mexendo a boca, eu olhava aquilo tudo e não entendia nada...”* (Surda -Instrutora LS – Berberian, Santana, Guarinello e Massi).

Essas expressões reportam-nos ao conceito de desterritorialização em Deleuze e Guatarri (1997, p. 224), que consiste em considerar que o deslocamento de território “é a operação da linha de fuga”, quando os sujeitos abandonam seus territórios em busca de outro, que possa oferecer o sentido do existir. Nesse caso, isto está ocorrendo em seu território familiar, provocando, assim, a busca por um território onde o surdo se sentisse pertencendo, ou seja, partícipe.

Para Deleuze e Guatarri (1992, p. 131), “[...] a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização”, o sujeito surdo que não encontra em sua família seu território de existência irá se reterritorializar entre seus pares e nele se faz pertencer. Sobre essa questão, Solé (2005, p. 95), na perspectiva psicanalítica, afirma: “[...] as transmissões às gerações são feitas pelas histórias contadas pelas vozes”. Essa relação com a vida íntima da família, que torna as histórias familiares conhecidas e o sujeito pertencente a esta, é negada aos surdos pela falta da audição e, consequentemente, por uma língua que os aproxime.

As narrativas apontam para a grande dificuldade dos surdos em estabelecerem uma comunicação com seus familiares, porque o canal é o oral e, na maioria das vezes, os familiares pensam que os surdos compreendem a comunicação, que, na verdade, não acontece. Ser surdo em uma família de ouvintes é, portanto, ser estrangeiro em seu próprio

país, em sua casa, entre seus familiares. Ao se narrarem, os surdos trazem a reprodução dos sentimentos daquele que enfrenta o espaço estrangeiro com a curiosidade de quem tenta encontrar um elo que os aproxime, mas que é desertado pela falta de atenção.

As expressões “*Os conceitos mais simples eram ainda mais misteriosos*” (Laborit); “[...] *não era avisado de nada, não recebia informação de sua família [...]*” (P) revelam a solidão de quem não tem sua existência percebida, alguém que não foi encontrado.

O sujeito é concebido por aquele ambiente, mas não está territorializado neste pela diferença linguística, que cria uma fronteira, que determina relações precárias. Para melhor esclarecer essa questão, reportamo-nos a uma situação real, quando, em um dado momento, recebemos um casal de surdos com mais de cinquenta anos em minha casa. Eles estavam aflitos, porque não conseguiam entender as expressões idiomáticas da língua oral e ficavam perdidos quando o jornal a que assistiam usando um recurso do sistema de transmissão de legendas usava expressões como: “o jogador resolveu que estava na hora de pendurar as chuteiras”; “meu pai me deixou a ver navios”; “a mulher soltou a franga na última festa”.

Às vezes, a leitura labial é feita com precisão, mas a compreensão da frase não é entendida, geralmente, os surdos necessitam explicações, que não são dadas ou mesmo as tentativas de explicar se perdem no emaranhado de palavras sem sentido para a pessoa surda.

Nesse contexto, Solomon (2013, p. 9) afirma: “[...] a ausência de palavras é a ausência de intimidade; essas experiências estão sedentas de linguagem”. Para o surdo, a palavra não faz sentido quando não é compreendida e, na maioria das vezes, ela não o é, pois, nas narrativas, encontramos as seguintes expressões: “[...] *as palavras são uma extravagância para mim [...]* (Laborit)”; “[...] *comecei a ficar privado de informação [...]* (Melendez)”. Assim, as palavras se perdem por sua falta de sentido. Essa falta de sentido apaga sua intimidade e, a cada dia, o sentimento de estrangeiro é alimentado pelos desencontros entre familiares, produzindo distanciamentos pela falta de conhecimento de suas vidas, histórias, palavras.

Divagando entre as narrativas de Vilhalva (2004, p. 13), percebemos que ela usa uma frase: “*Eu pensei comigo: “MÃE”, que coisa mais estranha, mãe não estava nas palavras que saíam das bocas das pessoas com quem eu estava convivendo [...]*” (grifo da autora). Vilhalva (2004) reporta as suas lembranças de infância, a palavra mãe que lhe soava estranha, porque ela não a lia nos lábios que conseguia visualizar em sua convivência. As pessoas surdas não conseguem compreender o significado das palavras mesmo que as consiga ler, porque não estão habituadas a ter o efeito retroativo que as pessoas ouvintes têm em suas comunicações, logo, na sua maioria, as palavras são estranhas ou sem sentido.

Nas pesquisas de Dalcin (2005) envolvendo narrativas de surdos com familiares, encontramos algumas narrativas, das quais transcrevemos os trechos a seguir: *“Não existe interação; Ficavam surdos brincando de um lado e os ouvintes de outro; a conversa com filhos surdos era mais rápida e mais simples; Isso acaba gerando situações de desconfiança, pois o surdo não sabe se o que o ouvinte está falando é verdade”* (M.).

Assim, temos que todo contexto das narrativas aponta para o distanciamento e a desconfiança. Isto suscita no surdo a produção de fronteiras com uma vivência estranha a tudo que está a seu redor, gerando, assim, uma incompreensão dos fatos e valores do contexto familiar.

Em consonância a essas ideias, Luz (2013) paralelamente afirma:

Na falta de acesso a um idioma, seja por motivos sensoriais ou sociais, alguém fica com sua capacidade narrativa muito empobrecida, sua ação no mundo reduzida. Ele pode ser diminuído como falante e encontrará dificuldades de se realizar criativamente como nomeador de si, do não ser e do mundo. Sem compreensão linguística, a plena criação de si e de mundo fica severamente prejudicada. Por lhe faltar algo imprescindível, sua aparição sofrerá impedimento sistemático (LUZ, 2013, p. 51).

Os desencontros de comunicação distanciam o surdo da compreensão do contexto em que está inserido e aqui de toda sua construção enquanto sujeito, uma negação de existência, o ser não percebido em sua diferença. Esse processo de angústia é marcado pela solidão, pela falta do outro, seu igual. Laborit (2000, p.72) expressa essa angústia e solidão quando diz: *“Na vida, sempre sentia um afastamento em relação às cenas que aconteciam diante dos meus olhos. [...] revejo uma festa em casa; todo mundo falava, havia apenas ouvintes, eu estava isolada”*.

A expressão revela um distanciamento não visto, não pela culpa dos pais, mas pela situação única que a família vive. Por este fato, que é estranho, único e, muitas vezes, distante da realidade de todos os dias, em muitos casos, as crianças surdas procuram imitar os ouvintes como se estivessem entendendo todos os diálogos, para que possam ser aceitas em suas diferenças. Assim elas procuram satisfazer as necessidades sociais dos familiares.

Outras possibilidades enunciam-se através de mímicas, que não conseguem satisfazer as necessidades de comunicação, porque são construídas através de fragmentos de uma linguagem que não consegue dar sentido ao raciocínio orientador, dependendo, assim, de uma manipulação com generalidade de informações. Com uma comunicação cheia de incertezas, as pessoas surdas vivem a insatisfação da interpretação segura de suas ações.

Strnadová (2000, p. 46) descreve: “*Estamos acostumados com problemas difíceis que os ouvintes nem conhecem. Diariamente descobrimos nossas limitações na vida*”.

A família está acostumada a uma comunicação audível e não consegue mensurar a limitação que é imposta a pessoa surda. Sobre essa questão, reportamo-nos a nossa convivência com familiares de surdos, em que recebíamos reclamações sobre os barulhos que estes causavam à noite quando iam ao banheiro, quando empurravam algum móvel da casa, quando fechavam alguma porta e tantas outras situações. Um dia dissemos para uma mãe: você já falou para seu filho como isto os incomoda?

A percepção do ruído é comum às crianças ouvintes, que recebem as reclamações diárias dos seus familiares, mas aos surdos não. Estas precisam ser comunicadas sobre os barulhos causados para que não sejam erroneamente interpretadas. Dalcin (2006, p. 193) descreve a narrativa de uma surda: “*A minha família nunca tinha me dito nada, não me informava de nada. [...] Muito tempo sem saber nada*”. Por parte da pessoa surda e de alguns profissionais, parece soar um sentimento de culpabilidade da família pela falta de informação que, muitas vezes, uma pessoa surda apresenta em diferentes aspectos da vida, seja de criança, de jovem ou até mesmo de adulto.

Os olhos da pessoa surda são canais de entrada de quase todas as informações. O que os olhos não conseguirem captar deixará de ser comunicado, mesmo que seja uma informação truncada, despertará curiosidade e, com isto, a busca por ela. Todavia, muitas vezes, as informações são passadas distantes do campo visual, e a pessoa surda não conseguirá descobrir que existiu um enunciado. Dessa forma, a família, com este filho que interage de forma diferenciada e que precisa do olhar para fazer suas “escutas”, não se apercebe do distanciamento que existe quando procura comunicar. Isto vem acentuar, cada dia mais, o distanciamento e a compreensão dos fatos.

Para Sacks (2010, p. 34), “[...] o primeiro uso de linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois”. A criança surda, porém, nasce no mundo em que a comunicação prioriza a oralidade, que marca sua diferença, e a comunicação não existe entre ela e a mãe, esta língua não emerge entre eles, ou seja, o caminho da comunicação não é construído.

A forma de pronunciar, os sotaques, todas as ações comunicativas do homem passam por um canal que não existe para o surdo, que é ouvir a palavra e, com isso, a produção de uma compreensão que passa pela experiência de aquisição de uma língua. A família de uma criança surda é um campo de estrangeiros, onde as diferenças são vividas dia a dia, construindo espaços e distanciamentos pela ausência de uma língua que os aproxime em

suas individualidades. O ambiente de convivência é restrito de linguagem, tornando a comunicação familiar um campo de gestos incompreensíveis para uma interação satisfatória, de modo que o Ser surdo nesta família ouvinte é ser um estrangeiro em sua própria casa.

4.1.2 Desencontros de comunicação

Perlin. *Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas. Aí vem de novo o sinal de sensação da eminente exclusão na comunicação com os ouvintes. Não há saídas a não ser quando se tem um intérprete perto (PERLIN, 1998, p. 3).*

Strnadová. *Nós não podemos aprender a ouvir (STRNADOVÁ, 2000, p. 160).*

Lia. *Inicialmente minha mãe e eu mantínhamos uma comunicação baseada em gestos. Depois eu fui aprendendo a pronunciar algumas palavras e ela me entendia bem. O problema é que eu não conhecia a maioria das palavras, não sabia o significado delas. Sinto que não tivemos um relacionamento de verdade como mãe e filha (NEVES, 2010, p. 20).*

Sandro. *Em minha casa, minha mãe e os familiares continuavam conversando entre si e eu não entendendo nada. Pensar em me ajudar, demonstrar alguma preocupação comigo, não havia qualquer sinal. Quando eles estavam conversando, às vezes eu os puxava pela roupa e perguntava: O que foi que ele falou? E a resposta era, Espera, depois eu converso com você, depois eu falo (LEITE, 2004, p. 110).*

Dalcin. *P. foi criando sinais caseiros que eram desenvolvidos na imitação da realidade. [...] P. lembrou-se que, quando era pequeno, era difícil se dirigir aos irmãos, pois não tinha como chamá-los. Os familiares não conversavam com ele, ninguém lhe perguntava nada, por isso na tentativa de estabelecer uma comunicação foram criados sinais caseiros. Lembra que quando a família se reunia à mesa, durante as refeições, todos ficavam conversando e ele não entendia nada. [...] Foram anos de sofrimento sem comunicação. Era tudo oral e ele não entendia nada. Não fazia ideia que existiam outros surdos. [...] conversas rápidas, coisas simples, resumidas, só o essencial. Os ensinamentos, quando aconteciam, não ficavam claros, pois eram passados na oralidade, na mímica e gestos descontextualizados, que não ofereciam uma possibilidade de compreensão sobre a orientação. Exemplifica contando que, muitas vezes, apanhou sem saber o motivo da surra. As conversas com a mãe são sempre “simples, rápidas, curtas”, e, na maioria das vezes, na língua oral (DALCIN, 2005, p. 73-86).*

Vilhalva. *Algo que me deixava agressiva e nervosa era quando eu procurava falar com uma pessoa e ela pedia para deixar para depois acenando com a mão bruscamente, além de não deixar eu terminar de falar, não dava atenção necessária. Isso acontece muito nas casas onde tem filho surdo. Sempre que chegam perto de seus pais, eles pedem para esperar. E isso nos faz sentir abandonados e sempre com a ideia: “de que adianta falar com eles se eles nem*

ligam para mim? ” (VILHALVA, 2004, p. 30, aspas da autora).

Miriam. *Eu tinha que seguir os lábios das pessoas o dia inteiro (SOLOMON, 1987, p. 81).*

Eduardo. *Não se lembra como se dava a comunicação com as outras pessoas, parece que seus pais adivinhavam o que queria [...] Ele havia criado gestos domésticos para se comunicar com seus pais, e estes eram os únicos capazes de entender que ele queria falar de sua bicicleta, quando descrevia um círculo no ar (VERGAMINI, 2003, p. 71).*

As produções das narrativas registram os conflitos e solidão constantes que os surdos vivem pelos desencontros de comunicação entre seus familiares, o que provoca distanciamentos. Para Sacks (2010), “[...] os pais (ouvintes) talvez não saibam como se dirigir à criança e, se chegarem a se comunicar, podem usar formas rudimentares de diálogo e linguagem que não favorecem o progresso da mente da criança e, de fato, impedem seu avanço” (SACKS, 2010, p. 36).

A comunicação é imprescindível ao ser humano, é ela que conduz a cultura que cria, que movimenta os humanos ao encontro dos seus pares e que provoca o desafio de Ser. Para Bordenave (2004, p. 19), “[...] a comunicação confunde-se, assim, com a própria vida”. É a comunicação que humaniza o homem, que provê a informação que o acompanha em todo seu percurso, que o identifica com os demais seres de sua espécie.

Na vida das pessoas surdas, esse movimento de viver na comunicação passa pela angústia do não ouvir, que é expressa nas narrativas: “*Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas (Perlin)*”; “*Nós não podemos aprender a ouvir (Strnadová)*”; “*Inicialmente minha mãe e eu mantínhamos uma comunicação baseada em gestos. [...] Sinto que não tivemos um relacionamento de verdade como mãe e filha (Lia)*”; “*Em minha casa, minha mãe e os familiares continuavam conversando entre si e eu não entendendo nada (Sandro)*”; “[...] *foram criando sinais caseiros que eram desenvolvidos na imitação da realidade (P.)*”.

As expressões denotam desencontros nas tentativas de comunicação, interações, que são perturbadas por confusas incompreensões numa busca exaustiva pela falta de uma vida que oferte melhor relacionamento consigo mesmo e no convívio com outras pessoas. Podemos perceber pelo comentário – “*Lembra que quando a família reunia à mesa, durante as refeições, todos ficavam conversando e ele não entendia nada*” (DALCIN, 2005, p. 86) – como este se trata de uma descrição comum nos comentários dos surdos. Esse pensamento é expresso com ressentimento e menor valor em quase todas as conversas dos surdos. Sempre

que a família está reunida para as refeições, o surdo não consegue entender o que está sendo discutido ou entende pouco, visto que não participa das conversas, é ignorado destas.

Strnadová (2000), quando afirma “*Nós não podemos aprender a ouvir*”, é como se um grito ecoasse nas lacunas da existência humana, como um pedido de socorro, uma prece embevecida pelo espírito angustiante de uma escuta sem sentido nas ruínas daquilo que poderia vir a ser uma comunicação. Expressões carregadas pela interpretação de que o ouvir empodera o sujeito para comunicar e expressar vida.

O empoderamento que a comunicação produz distancia o surdo da autonomia de governar sua própria vida e, de certa forma, aliena a outro este governo. Nesse sentido, sua família traduz suas vontades e determina, em muitos momentos, as decisões a serem tomadas, esta é uma forma de governabilidade do sujeito que para Gallo (2017, p.4) está inserida na “arte de governar” apontada por Foucault (2008) em um âmbito “micropolítico” de gestão da vida humana.

A família, inserida neste sistema de governo, falha em seu papel de condução do sujeito pelos desencontros de comunicação.

Como professora de crianças surdas durante oito anos, deparei-me, em certo momento, com um menino de dez anos, que trazia em suas queixas o fato de sua mãe obrigá-lo a ajoelhar-se diante de uma imagem e proferir rezas, cujo significado ele nunca aprendera; queixava-se também da pronúncia daquelas palavras, que eram muito difíceis. Esse aluno me perguntou o que significava repetir *aff Maria...*, visto que essas palavras não lhe produziam sentido algum, e ele não sabia quem era aquela pessoa que estava ali, como uma imagem, a que todos se ajoelhavam e falavam algumas coisas, assim, perguntava-se o que falavam e por que lhe eram feitos questionamentos.

Essa mãe significava a porta para compreensão e aceitação do mundo, da construção subjetiva deste sujeito. Sacks (2010, p. 37) afirma que as mães “[...] não só descrevem o mundo perceptivo, mas também ajudam os filhos a reorganizá-lo e a raciocinar sobre suas múltiplas possibilidades”.

A comunicação cria suas regras e inventa-se através de mecanismos de significação das coisas. Com isso, produzimos “nomes” para tudo que existe, nomes que absorvemos como absolutos em cada denominação que assumimos, como exemplo: fica difícil pensar objetos com outros nomes, parece que cadeira sempre foi cadeira, e assim por diante. A criança surda não consegue produzir esses significados, que, para uma criança ouvinte, são adquiridos naturalmente conforme Bagno (2007):

Está provado e comprovado que uma criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! O que ela não conhece são sutilezas, sofisticções e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar (BAGNO, 2007, p. 35).

Os surdos não conseguem entender esses significados. Mesmo quando desenvolvem uma boa leitura labial, alguém precisa lhes ensinar os significados para que possam, assim, desenvolver uma comunicação.

Nas narrativas, encontramos: *“Observo os lábios com atenção e consigo entender algumas ideias, mas, na maioria das vezes, desanimo pelo cansaço e pela chateação que me invade por não conseguir ter uma noção correta das mensagens dadas”* (Perlin).

A produção de significados deixa de existir diante do distanciamento que a incerteza produz, a família se esmera na produção de recursos de comunicação que nem sempre produzem o significado desejado.

“Usavam também o recurso da mímica, de apontar, gestos soltos e de pequenas dramatizações. Isso era pouco para haver compreensão. Então, para se comunicar com a família, P. foi criando sinais caseiros que eram desenvolvidos na imitação da realidade” (Dalcin).

Nem sempre os gestos conseguem traduzir o que se propõem fazer. Como intérprete de Libras, fui procurada por uma moça surda que trabalhava em uma fábrica por dezoito anos e, certo dia, em uma visita de diretores, ela fez o sinal de certo quando alguém apontou para seu bom desempenho, e este sinal foi interpretado como uma resposta pejorativa. Essa moça responsável, séria, recebeu advertência pelo comportamento indesejável e não foi fácil conseguir encontrar a chave do problema. Esta foi criticada por sua família porque teve um comportamento reprovado por seus superiores.

A comunicação é empoderada através da língua que interpreta os pensamentos, constrói cultura e cria diferentes formas de linguagens. Conforme Bagno (2010), para que isso ocorra, ela precisa que os usuários desta atentem para as necessidades de comunicação da comunidade que a utiliza e, com isso, acompanhe seus movimentos. Assim o homem é um ser de linguagem comunicativa com seus pares, que cria e interage através de movimentos que promove a interação social, que conquista e deixa-se conquistar no mundo. Já *“Observar os lábios e não conseguir entender as ideias”* (Perlin) produz o distanciamento e caracteriza no sujeito a deficiência que o incapacita para viver no padrão que a sociedade exige.

Geertz (2011), quando discute o conceito de ser humano, dialoga com as diferentes culturas e observa que o homem é uma espécie particular, mergulhado em

movimentos, conforme cada sociedade produz seu padrão de humanidade. Dentro disso, a comunicação é a marca que legitima a sua capacidade de criar símbolos e produzir cultura, tendo na fala um artifício legítimo de interação criativa.

O fato de “[...] *quando a família se reunia à mesa, durante as refeições, todos ficavam conversando e ele não entendia nada*” (P.) é a marca da presença ilegítima no ambiente, a falta de interação por uma comunicação inexistente, que não produz linguagem, o que faz desse sujeito um estrangeiro.

Considerando o exposto, temos os estudos de pesquisadores que discutem os estudos surdos, como Carlos Skliar (2005), Gladis Dalcin (2005), Gladis Perlin (1998), Harlan Lane (1997), Lilian Nascimento (2004) e Lodenir Karnop (1994). Estes afirmam que 90% dos surdos nascem em uma família de ouvintes, que, naturalmente, não conhecem sobre a surdez e também não são orientados satisfatoriamente sobre ela, acarretando, assim, uma série de circunstâncias que podem produzir prejuízos relevantes a esta família.

Com o passar dos anos, o surdo percebe-se vivendo em uma família, cujo sentido foi perdido, pela estranheza que é gerada pela falta de comunicação satisfatória. Conforme Lane (1997, p. 92), “[...] os surdos estão inclinados a acreditar que os pais ouvintes de crianças surdas são bem intencionados, mas mal informados pelos profissionais ouvintes”, que não apontam aos pais as diferentes oportunidades que os filhos possam ter para se desenvolver, com respeito à sua diferença. Assim, a criança surda cresce em meio à incerteza da família e, na maioria dos casos, só acessa uma língua tardiamente. Sem uma pessoa que possa introduzi-la no mundo oralizado, fica prejudicada pela falta de pertencimento, como membro de uma coletividade que produza segurança, aqui denominada família.

Lia, narrando sua história de vida, escreve sobre sua comunicação com sua mãe ao afirmar: *“Inicialmente, minha mãe e eu mantínhamos uma comunicação baseada em gestos. Depois eu fui aprendendo a pronunciar algumas palavras e ela me entendia bem. O problema é que eu não conhecia a maioria das palavras, não sabia o significado delas”* (Lia). Observamos que era uma tentativa de comunicação, porque ela menciona que produzia palavras, mas que não sabia o significado destas e, no final, lamenta: *“Sinto que não tivemos um relacionamento de verdade como mãe e filha”* (Lia).

Vimos, nesse caso, que a falta de uma comunicação satisfatória provoca distanciamento entre mãe e filha e, se observarmos as narrativas de Perlin (1998) e Dalcin (2005), encontramos pontos comuns, que apontam distanciamento que, com o passar do tempo, produz estranhamento e, neste, a busca de sentido que gera a desterritorialização.

Por meio de nossas famílias, nos identificamos enquanto humanos e estabelecemos relações que, na sua maioria, nos acolhem, ao mesmo tempo em que somos desafiados a acolhê-los nos encontros plurais, que são estabelecidos entre seus membros. A família com um membro surdo tem um desafio, que é a vivência com este “outro diferente”, com o novo, que tem sua existência definida a partir dessa sua condição, que precisa superar essa diferença enquanto partilha. Um mundo comum e, ao mesmo tempo, incomum à sua individualidade e singularidade de “não ouvinte”.

As ciências filosóficas apontam que o homem se torna humano quando desenvolve sua capacidade de se comunicar com o outro. Ampliando essa ideia, Ribeiro (2011) argumenta:

Aristóteles classifica o homem como o ser vivo que possui “logos” (*zoón logikón*) sendo essa definição canonizada na tradição ocidental com a forma de que o homem é o animal racional, o ser vivo racional, o ser que se distingue de todos os outros animais pela capacidade de pensar. [...] o homem é o único ser que possui a capacidade de raciocinar, pensar e falar. Por meio desta capacidade ele consegue dominar os seus instintos. [...] falar aparece aqui no sentido de tornar visível ao outro, pela sua fala, algo que esteja ausente de modo que o outro também possa vê-lo (RIBEIRO, 2011, p. 1, grifo do autor).

A sociedade é culturalmente construída sob a perspectiva da ‘palavra falada, oralizada’. Essa palavra é que torna o homem racional, cidadão de direitos e deveres, alguém com voz percebida. O Ser capaz de pensar está condicionado à sua capacidade de produção da fala, que o torna sujeito visível. A criança surda, todavia, quando aparece no mundo, encontra essa sociedade dirigida pela palavra falada, assim a incomunicabilidade advém de todos os seus arranjos, tornando-lhe impossíveis as relações sociais. Gadamer (2002, p. 176) afirma que “[...] é aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios”.

Quando ele usa a expressão falar, denota oralizar, produzir voz. É assim que a mãe acalenta o filho que, distante, ouve sua voz. O falar também está expresso no sentido de arguir suas razões, suas vontades, seu querer, sua busca e seus acessos ao mundo e às pessoas que estão à sua volta. O ambiente familiar em que o surdo de pais ouvintes cresce é socialmente interpretado pela linguagem falada, a que tudo denomina. As mensagens que o surdo consegue ver são visuais, que podem ser interpretadas positiva ou negativamente.

Para Lane (1997, p. 23), com “[...] o estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo”. Suas percepções estão sob o encontro silencioso do olhar, seus encontros visuais é que vão oferecer respaldo para sua

quietude e pensamentos que podem enriquecer sua linguagem e preencher os espaços ausentes, com a consciência de que existe o outro que dialoga e que preenche os espaços como mediador que acolhe e acalenta seus pensamentos.

Assim, sobre a importância da linguagem, Goldfeld (1997) ressalta:

A história dos surdos comprova as ideias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade (GOLDFELD, 1997, p. 159).

Convivendo em um ambiente que não oferece estímulo para desenvolvimento de suas capacidades linguísticas, o surdo fica desprovido de uma comunicação que estabeleça ligação com o mundo a seu redor e com aquele que encontrará em todo transcorrer de sua existência. O ser humano é um ser de comunicação, a cada dia, o homem tem se inventado através de formas de interagir com o outro. A seguir apresentamos um breve histórico de como as formas de comunicação foram se modificando.

Nos primórdios da humanidade, a necessidade de comunicação e preservação conduziu o homem à invenção da escrita, o que denota uma evolução histórica. Para Barbosa (2013, p. 13), “[...] a escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história”. O advento da escrita, sob o olhar retrospectivo dos historiadores, é um divisor de águas que, em um traçado histórico, situa o homem em uma busca de registro e, com isto, aproxima sua identificação enquanto ser inteligente e o diferencia dos outros animais como um Ser de história, que demarca sua existência e a continuação da sua espécie.

Conforme Barbosa (2013, p. 34), “[...] o homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala”. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. A escrita surge como a maior revolução na história humana. Esta aguça o homem a novas descobertas e, assim, o progresso da humanidade se amplia, sempre acompanhado com o progresso da comunicação. E a busca pela comunicação, se fazer entender, encontrar signos que possam expressar e dar sentido aos seus pensamentos tem acompanhado o homem desde os seus primórdios, impulsionando a humanidade a novos encontros e descobertas.

Por volta do ano 1438, Gutemberg inventou a imprensa, o que foi um marco na história da escrita, fomentando, assim, novas ideias para registros escritos que pudessem circular entre culturas, dialogando com o conhecimento e trazendo novas possibilidades para a humanidade.

Em 1876, Alexandre Graham Bell inventa o telefone, que vem estreitar a comunicação que rege a vida dos seres humanos. Com isso, a humanidade é constantemente desafiada a conquistar meios de comunicação que potencializem as relações, ligando e interligando as ações humanas. Atualmente, a internet tem viabilizado a maior parte das formas de comunicação.

A humanidade tem sido provocada para que produza uma rede de comunicação versátil e abrangente. Vivemos a era dos sistemas eletromagnéticos, que disponibilizam mecanismos para o desenvolvimento de processos e transporte de informações.

Apesar de todo desenvolvimento tecnológico, ainda há barreiras comunicativas para os surdos nos ambientes onde a comunicação deveria fluir com mais leveza: as famílias. A tecnologia tem sido uma parceira na quebra dessas barreiras, uma vez que, depois que passam a dominar a escrita, os surdos podem se comunicar com seus familiares por whatsapp, por exemplo.

O homem é um ser de comunicação, por isso ele depende dela para sobreviver, é a comunicação que propicia a integração dele com o mundo. Nascemos ávidos por comunicar, os balbucios, as pequenas sílabas, os movimentos com as mãos. Enfim, somos seres de comunicação e podemos dizer que a oral permeia a maioria dos sistemas a que o homem tem acesso.

A criança é inserida no mundo e suas primeiras impressões são as auditivas, as distintas vozes produzem acalento e segurança. Os estímulos chamam a sua atenção para todo seu entorno, criando laços que perduram a vida inteira. Ao contrário dessa experiência auditiva, a criança surda, quando nasce, vive o mundo da comunicação através do canal visual e assim inicia seu processo de existência humana através do olhar, o que lhe permite diferentes leituras e acessos.

Lacerda e Nascimento (2016) afirmam:

O bebê, em suas primeiras relações, busca o rosto humano e pode encontrar um sorriso. A psicanálise afirma que o bebê se vê num espelho, que é o olhar da mãe. Assim, o sorriso da mãe gera o sorriso do bebê, mas ele pode não encontrar um olhar disponível, pode encontrar no olhar da mãe um olhar desviante, cansado, por falta de apoio de outras pessoas; ou ainda pela percepção de que seu bebê não é como ela desejava, ausentando a função do espelho, e, dessa maneira, o bebê não pode se ver refletido na mãe, perdendo uma importante ponte de humanização. Ele certamente vai continuar procurando (procuramos a vida toda), mas o encontro tardio (como outros olhos que o espelhem) pode causar abismos importantes (LACERDA E NASCIMENTO, 2016, p. 66).

Muitas vezes, esta criança não consegue encontrar um elo de interação com esta mãe, que se perde por não encontrar o filho desejado. Esse filho não tem a comunicação que propicia o encontro que promove a sua humanização. E, assim, sua vida vai sendo construída em meio a desencontros nas relações com seus familiares, de modo que as tentativas de comunicação fracassadas causam abismos que criam barreiras intransponíveis. Em alguns momentos, essas tentativas produzem solidão e diferentes experiências que diferem do mundo real e, com isso, a linguagem é introduzida, partindo da sua diferente forma de ‘ver e encontrar’. A falta de uma comunicação satisfatória quebra o elo necessário para que o desenvolvimento da pessoa surda aconteça, o que vem acarretar enormes prejuízos para toda sua vida e, inclusive, o seu desenvolvimento enquanto um ser social, um ser de vivência.

Para Fernandes (2000, p. 49), “[...] a comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social”. Ao surdo é negada essa comunicação por sua diferença linguística, o que acarreta dificuldades de interação pela falta de audição que permita o acesso às suas manifestações sociais. Quando a falta da audição é diagnosticada, muitas vezes, para a criança surda, são negadas as possibilidades de comunicação por indiferença. Assim se estabelece um isolamento, e o surdo passa a ser visto como deficiente da fala e, conseqüentemente, da linguagem.

A deficiência da linguagem foi objeto de estudo de Sacks (2010), que observa:

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das mais desesperadas calamidades, pois é somente por meio da linguagem que ingressamos plenamente em nossa condição e cultura humana, comunicamo-nos com os nossos semelhantes, adquirimos e partilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, estamos bizarramente incapacitados e isolados – quaisquer que sejam os nossos desejos, esforços ou capacidades naturais. E, na verdade, podemos ser tão pouco capazes de realizar nosso potencial intelectual a ponto de parecermos mentalmente deficientes (SACKS, 2010, p. 24).

Para o surdo, as diferentes formas de estar no mundo oralizado causa distorção nas percepções de linguagem, estabelecendo, assim, este estado de calamidade por não ter ligação com o mundo a seu redor.

Dalcin (2005) registra em suas pesquisas a narrativa: *“Os ensinamentos, quando aconteciam, não ficavam claros, pois eram passados na oralidade, na mímica e gestos descontextualizados, que não ofereciam uma possibilidade de compreensão sobre a orientação. Exemplifica contando que, muitas vezes, apanhou sem saber o motivo da surra”* (P.).

A condição de existência humana presume a partilha da reprodução social, o filho surdo e sua mãe ouvinte não conseguem fazer essa partilha, que se efetiva através da prática da comunicação e da língua, que produzem leituras e linguagens que aproximam os ausentes e trazem à existência vínculos em diferentes formas de se fazer família.

Desse modo, o surdo vive nesse território que não é seu, que é estranho a sua vida. Ele não entende as orientações que recebe porque estas são dadas numa língua que ele não pratica.

Solé (2005, p. 96) evidencia: “A “função languageira” nomeia o ausente, evoca tanto o passado quanto o futuro...”. Entretanto, o surdo não tem essas percepções linguísticas porque as práticas ‘languageiras’ da sua família, para referenciar o mundo, são por meio de voz, o que não produz significado às suas leituras. Pela falta de uma comunicação satisfatória com o mundo em que está inserido, tudo a seu redor é absorvido pelo que consegue perceber através de leituras visuais, e seu desenvolvimento é prejudicado por essa ausência de produção de narrativas, que são promovidas pelas percepções de experiências que uma língua em comum pode trazer.

Essa dificuldade de se estabelecer uma comunicação entre familiares ouvintes e filhos surdos nasce principalmente da diferença na recepção linguística. Assim, conforme Guarinello (2013), temos:

Os ouvintes recebem informações auditivas e visuais (o que facilita muito suas vidas), enquanto os surdos recebem informações somente visuais. Isto posto, pode-se perceber as enormes dificuldades de interação linguística que podem ocorrer entre o surdo e seus familiares (GUARINELLO, 2013, p. 158).

A família do surdo, quando ouvinte, vive em um ambiente, acostumada a uma comunicação oral com uma perspectiva de vida diferente. Com isso, passa a estabelecer, em sua convivência com este membro diferente, uma comunicação através de gestos. Estes, na maioria das vezes, fazem parte do contexto familiar e, assim, a criança surda se desenvolve em um ambiente que resume seu contato com o mundo em poucos gestos.

A comunicação exige compreensão satisfatória e comum a toda família, e a sua falta produz apreensão na aproximação e desencontros das informações pelo novo canal de comunicação estabelecido por este membro surdo, que é o visual. A compreensão dos fatos é absorvida de diferentes formas, dependendo das informações que este membro teve ou tem acesso, além da bagagem cultural que sua vida permitiu absorver e dos significados por ela produzidos.

4.1.3 A dificuldade em estabelecer uma comunicação que satisfaça

Laborit. [...] meu pai veio me buscar. Estou lavando as mãos no bebedouro do pátio. Ele fala: - Mais depressa. Não sei como disse aquilo, como fez para me comunicar a informação de que deveria ir depressa, mas eu senti. Talvez tenha me empurrado um pouco, [...] Eu por outro lado gostaria de fazê-lo compreender outra situação, aquela que diz: “Ainda não terminei de lavar as mãos”. E de repente ele não estava mais lá. Chorei lágrimas quentes. Chorei por causa da incompreensão entre nós ou por estar sozinha? Ou por ele ter desaparecido. Chorei principalmente pelo desentendimento, creio eu. Essa breve cena é simbólica do desentendimento quase permanente entre eles e nós, entre os ouvintes e os surdos (38). Ele não compreendia o que eu oralizava, e, esgotados, nós dois desistimos, esperando que mamãe voltasse (39) É tifti [sic] para mim imaginar que uma comunicação seja possível sem que os rostos estejam face a face. Só posso chamar alguém tocando-o. [...] Fazendo isso, quero dizer: ‘ Olhe-me, mostre-me seu rosto, que eu entenderei. ‘VER’. Sem ver, estou perdida. É preciso a expressão do olhar, os movimentos da boca (40) (LABORIT, 1994, p. 38-40).

Melendez. Na família eu tinha carinho e outras coisas que precisava, mas a comunicação era péssima (LEITE, 2004, p. 139).

Sandro. Mais ou menos aos nove anos eu brigava com a família, a minha mãe, os meus irmãos, os vizinhos. Eu brigava porque ficava muito nervoso. Se a minha família usasse língua de sinais e se comunicasse comigo, eu ficaria mais calmo. Se eles soubessem sinais, demonstrariam interesse pelo fato de eu ser surdo, e assim eu poderia ser uma pessoa mais calma, trocar ideias com eles. Mas eles nunca tiveram qualquer interesse em surdez, se contentavam em conversar entre si. Por isso eu brigava, não parava quieto. Com outros surdos, isso acontece muito (LEITE, 2004, p. 110).

Bridget. Mas nunca consegui ter confiança em mim mesma. Nunca dizia nada que não fosse corrigido (SOLOMON, 1987, p. 58).

Janice. “O surdo entendia as coisas com muita dificuldade, entendia pouco ou não entendia nada”. “Não tinha comunicação nenhuma. Era muito sofrimento”. Acho que a sociedade em geral está evoluindo, mudando o conceito que tem sobre os surdos, sobre a língua de sinais, mas dentro da família ainda continua difícil, a condição de comunicação continua precária, com poucas mudanças (DALCIN, 2005, p. 113).

Vilhalva. Fui apresentada para aquele bebê e ele, para mim, fiquei olhando, a minha mãe disse muitas palavras que eu não entendi e repetiu o nome dele, é Dário, e apontou para o bebê, piorou meu entendimento [...] o tempo passou, estava muito rápido e eu continuava sem entender o que se passava, eu não conseguia expor meu pensamento [...] eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade de três, quatro anos (VILHALVA, 2004, p. 10,13).

Silvia. *Perto de casa tinha essa escola de ouvintes, e eu fiquei assustada, ‘Não tem língua de sinais?!’ Fiquei com medo, comecei a chorar. Ninguém entendia o que eu queria dizer, e quando eu ia falar, eu percebia que era diferente dos outros. Eu era a única surda* (LEITE, 2004, p. 163).

Para Bordenave (2004, p. 16), “[...] a comunicação não existe em si mesma”, logo está inserida nos sujeitos sociais. Ela é a reprodução da vida humana e, para que exista satisfatoriamente, precisa-se do outro com quem se vão partilhar suas vontades, seu jeito de ser, com quem se aprende a ser, com quem compartilha sua existência.

A comunicação vem com a premissa da existência de linguagem, porque por meio dela exprimimos de diferentes formas o que desejamos comunicar. A linguagem é tecida através de significados culturais estabelecidos nas relações de poder entre os indivíduos. Para as pessoas surdas, existe sempre um movimento de tensão na sua comunicação com ouvintes, que, na sua maioria, é atrelada a uma cultura regida sob a perspectiva daquele que ouve, não favorecendo as peculiaridades da surdez.

Sobre a comunicação, Sacks (2010) observa:

[...] a respeito dos problemas que podem afligir os surdos desde a infância até a vida adulta e de como tais problemas se relacionam com as primeiras comunicações entre mãe e filho (e, mais tarde, entre professor e aluno) – comunicações que, com demasiada frequência, são gritantemente deficientes ou distorcidas (SACKS, 2010, p. 35).

Existe uma complexidade enorme na comunicação entre os surdos e seus familiares desde a infância, o que vai gerando uma exaustão nos relacionamentos e uma busca por uma “linha de fuga”, que, segundo Haesbaert (2004, p. 132), pode ser transformada em “[...] linhas de abolição, destruição, dos outros e de si mesmo” (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 140). A penúria de uma comunicação fragmenta os laços familiares em partículas que, ao longo do tempo, vão sendo rotuladas de cicatrizes.

Nas exposições dos surdos – *“Não sei como disse aquilo, como fez para me comunicar a informação de que deveria ir depressa, mas eu senti. Talvez tenha me empurrado um pouco, [...]”. Essa breve cena é simbólica do desentendimento quase permanente entre eles e nós, entre os ouvintes e os surdos. Ele não compreendia o que eu oralizava, e, esgotados, nós dois desistimos... É tífiti [sic] para mim imaginar que uma*

comunicação seja possível sem que os rostos estejam face a face” (Laborit) – ficou a marca por uma comunicação que não transmitiu a sua mensagem, não atingiu seu objetivo.

Por meio dos relatos – *“Na família eu tinha carinho e outras coisas que precisava, mas a comunicação era péssima” (Melendez); “Mas nunca consegui ter confiança em mim mesma. Nunca dizia nada que não fosse corrigido” (Bridget) –, podemos constatar que a comunicação ocupa lugar de excelência na vida do sujeito, pelo significado da informação que se perde, resultando em transtornos que comprometem sua vida no sentido de perder a confiança em si mesma. O mesmo acontece com os seguintes relatos: “[...] eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade de três, quatro anos” (Vilhalva); “Ninguém entendia o que eu queria dizer, e quando eu ia falar, eu percebia que era diferente dos outros” (Silvia).*

Assim, as narrativas expõem a vida dos sujeitos em suas experiências individuais, revelando suas características enquanto sujeitos com necessidades comunicativas diferenciadas em suas particularidades visuais, que revelam preferências linguísticas de uma população de língua minoritária, que precisa ser compreendida em sua cultura.

Diante dessas questões, Oliveira (2004) enfatiza:

As famílias apontam que barreiras na comunicação com seus filhos acabam acarretando outros problemas, tais como dificuldade de compreender as necessidades e os problemas na socialização da criança, além do aparecimento de comportamentos agressivos por parte do filho (OLIVEIRA, 2004, p. 187).

A agressividade é resultado de desencontros nas relações com os filhos surdos, o que acarreta em comportamentos que apresentam desgastes emocionais e que conduzem para um afastamento, que pode ser vivenciado como forma de se distanciar para evitar o conflito. O surdo não tem suas necessidades atendidas e, conseqüentemente, seus familiares não conseguem ultrapassar a barreira da comunicação, gerando enormes transtornos que, na maioria das vezes, são traduzidos como falta de capacidade cognitiva para assimilar direitos e deveres e cumprir simples atitudes de convivência social.

Para Borsa (2007),

[...] a socialização é um processo interativo necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve. Esse processo inicia-se com o nascimento e, embora sujeito a mudanças, permanece ao longo de todo o ciclo vital (BORSA, 2007, p. 1).

A falta de comunicação satisfatória priva o sujeito da interação nas relações sociais. Dessa forma, ao longo de sua vida, aparecerão os reflexos da falta de informação, que se perpetua nos desencontros sociais produzidos por uma relação familiar inexistente. Nesse sentido, Freeman, Carbin e Boese (1999) denotam: “[...] enquanto as crianças surdas vão amadurecendo, elas não encontram modelos satisfatórios dentro de sua família” (FREEMAN; CARBIN e BOESE, 1999, p. 222).

A falta de modelo satisfatório em uma comunicação eficaz provoca transtornos que acompanharão a vida do sujeito, provocando reflexos em suas ações e reações no mundo ouvinte, com consequências que revelarão que, em algum momento, faltou o enlace linguístico para um entendimento real dos fatos.

Em suas entrevistas com surdos, Leite (2004) suspira suas lembranças em formas de palavras:

[...] eu não podia deixar de me lembrar das experiências de infância de meus outros amigos surdos, que, nascidos em famílias de ouvintes, além de serem privados de um contato com pessoas surdas e com a língua de sinais, se viam constantemente perdidos nas conversas de ouvintes, ou mesmo em diálogos de televisão, recebendo sempre um “Depois eu te falo...” como adiamento de uma resposta que nunca chegava (LEITE, 2004, p. 161, aspas do autor).

As pessoas surdas buscam uma comunicação que possa aproximá-las de seus familiares. A oral aliena o surdo dos significados das palavras que, na sua maioria, não produzem sentido algum, resultando, assim, em uma vida de ausência nas suas interlocuções.

4.2 Eixo II – Língua e seus vínculos

Neste eixo, destacamos a importância da língua de sinais para a construção de vínculos, observando e analisando de que forma aparece como instrumento de comunicação na família.

4.2.1 A língua enquanto instrumento de constituição de identidade

Laborit. *Utilizo a língua dos ouvintes, minha segunda língua, para expressar minha certeza absoluta de que a língua de sinais é nossa primeira língua, a nossa, aquela que*

nos permite sermos seres humanos (9). Aquela língua de sinais caiu sobre mim subitamente, deram-na para mim aos sete anos, era preciso que me organizasse, que fizesse a triagem das informações que chegavam. [...] Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez. [...] Estava muito surpresa em descobrir que um se chamava Alfredo, o outro Bill... E acima de tudo que eu me chamava Emmanuelle. Compreendia por fim que tinha uma identidade (51). Com a descoberta da minha língua, encontrei a grande chave que abre a grande porta que me separava do mundo. Posso compreender o mundo dos surdos, e também o mundo dos ouvintes (LABORIT, 2000, p. 9, 51, 52).

Sandro. *[...] um surdo que era meu vizinho virou meu amigo, seu nome era Marcelo. Era um surdo mais velho. Um dia me viu e veio falar comigo: “Oi, tudo bem? Eu sou surdo igual você”. Eu o vi fazendo sinais e aquilo teve um grande impacto em mim, os movimentos das mãos na frente do meu rosto. Vendo ele sinalizar, eu comecei a aprender também (LEITE, 2004, p. 110).*

Vidal. *Libras é língua, sim. [...] Reportando-me ao que vivi, faço um paralelo entre as experiências como o oralismo. As pessoas precisavam repetir inúmeras vezes algo tão simples e, mesmo assim, a comunicação não existia. Já com a Libras é diferente, as ideias fluem, as opiniões são claras, coesas, precisas. Libras é a ponte. Libras é a nossa língua (VIDAL, 2009, p. 126-127).*

Vilhalva. *Através da Língua de Sinais, que é uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa Oral ou Escrita, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, favorecendo o seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive; percebi que minhas dúvidas diminuíram e o meu prazer de viver com os ouvintes aumentou de forma viva na comunicação (VILHALVA, 2004, p. 37).*

LIA. *Fiquei pasma com o que estava vendo: aquelas crianças usavam as mãos para se comunicar. [...] A sensação que tive é difícil explicar, mas eu sentia algo como: Eu não sou a única pessoa diferente no mundo (NEVES, 2010, p. 24).*

Paulo. *A Língua de Sinais abriu a porta do meu mundo interior. É a língua do prazer, que possibilitou construir a minha identidade (DANESI, 2007, p. 21).*

Para Bagno (2010), a língua pertence a cada um de nós, fazendo parte de nossa materialidade. Ela está inscrita em nós, sendo parte integrante de nossa existência. Não existe ser humano sem significado, a língua oferece o aporte para ampliar, enriquecer e referenciar, transcendendo sua realidade e construindo uma nova realidade. Dessa forma, percebemos que ela nos aproxima e distancia-nos, dependendo das concepções antropológicas que adquirimos em nossas experiências culturais, nelas construímos nossos valores, que são acolhidos em nossas subjetividades.

Os valores impressos no homem fazem dele um sujeito moral, que constrói sua história solidificada em uma língua. Para Fiorin (2009 p. 18), “[...] a língua desenvolve-se historicamente e, uma vez constituída, impõe aos falantes uma maneira de organizar o mundo”. Na história narrada por uma pesquisadora surda, observamos a importância do encontro com a língua de sinais ao mencionar o seguinte: *“Através da Língua de Sinais, que é uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa Oral ou Escrita, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo, favorecendo o seu acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive, percebi que minhas dúvidas diminuíram e o meu prazer de viver com os ouvintes aumentou de forma viva na comunicação”* (Vilhalva).

É a língua que permite o estabelecimento do ser humano através do conhecimento, buscando, assim, atender suas necessidades, partilhando suas experiências de geração em geração. O Ser humano é um Ser de língua, e seus discursos se constituem a partir da língua e da relação que esta promove no encontro com o outro.

As narrativas expressam a invisibilidade da existência dos surdos antes do encontro da língua de sinais e que a descoberta desta resulta em seu renascimento para a vida. Em todas as narrativas, encontramos um contexto de proximidade dos sujeitos quando afirmam: *“Com a descoberta da minha língua, encontrei a grande chave que abre a grande porta que me separava do mundo”* (Laborit); *“Eu o vi fazendo sinais e aquilo teve um grande impacto em mim, os movimentos das mãos na frente do meu rosto”* (Sandro); *“Já com a Libras é diferente, as ideias fluem, as opiniões são claras, coesas, precisas. Libras é a ponte. Libras é a nossa língua”* (Vidal); *“Fiquei pasma com o que estava vendo: aquelas crianças usavam as mãos para se comunicar. Eu não sou a única pessoa diferente no mundo!”* (Lia); *“A Língua de Sinais abriu a porta do meu mundo interior. É a língua do prazer, que possibilitou construir a minha identidade”* (Paulo).

Neste movimento de inter-relacionar-se com os autores surdos, que se colocam em suas expressões, causadoras de impacto, com suspiros que exprimem o poder que a língua tem de proporcionar aos sujeitos a partilha, vimos que a “[...] criança possui desde muito cedo a capacidade de perceber o aporte de um prazer compartilhado ou a ausência dele” (SOLÉ, 2005, p. 134). Os surdos, na sua maioria, nascem em um ambiente oralizado, onde ouvir é essencial para todo desenvolvimento, e sua vida é privada de um idioma, que, para Luz (2013, p. 159), promove a “[...] participação comunicativa no mundo”. Assim, são privados da partilha por falta do elo linguístico com as demais pessoas.

O encontro com a língua é chave que abre a porta de acessos; é ponte que promove encontros, que permite o prazer de uma vida que pode se estabelecer. Luz (2013, p. 160), em suas reflexões sobre familiares ouvintes com filhos surdos, aponta a narrativa de uma mãe, que expõe que a língua de sinais trouxe um aporte importante na comunicação dela com a filha, a qual, “[...] apoiada na língua tão querida de sua filha, pôde lhe apresentar melhor o mundo [...]”. Isto comprova que a língua oferece este aporte de significados e pertencimento.

Em se tratando da criança surda que nasce em lar com familiares ouvintes, que fazem uso da língua oral em sua comunicação, precisamos pensar que esta criança, ao nascer, estabelece leituras, interpretando os fatos através de um mundo visual. O que a criança vê em seus pais quando fazem os movimentos orofaciais? O que constitui seu mundo através das práticas e experiências que ressignificam seus encontros?

Ao refletir sobre identidade surda, Perlin (1998, p. 53) afirma: “[...] o caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida [...]”. Assim, o diagnóstico da surdez que, na maioria das vezes, delonga os demais processos, desencadeia conflitos na sua constituição subjetiva. A criança surda não é uma presença confortável para a família que, em alguns momentos, pode ser narrada como deficiente intelectual, gerando enormes prejuízos para sua identidade.

A definição de sujeito incapaz favorece, de certa forma, o controle e o gerenciamento que a família tem sobre seus filhos surdos, travestidos em forma de cuidado. Isso foi por mim presenciado quando, em um dado momento, uma mãe com seu filho surdo, de nove anos, visitou a instituição onde sou professora. Durante o encontro, eu pedi-lhe, oralizando e em língua de sinais, para que a mãe contextualizasse a criança na conversa, que desse informações sobre idade, escolaridade, etc.... O menino me olhou sério, interrompendo em sinais: *por que você pergunta minha vida para minha mãe? Pode me perguntar, que eu respondo, minha mãe não sabe nada da minha vida....* Ele olhou para a mãe e buscou apoio para a sua afirmativa: *verdade?* A mãe sorriu...

A compreensão dessa criança se dá pelo fato ter sido usada uma língua que o identifica enquanto sujeito surdo. Isso pode ser observado especialmente na seguinte narrativa: “[...] um surdo, que era meu vizinho, virou meu amigo, seu nome era Marcelo. Era um surdo mais velho. Um dia me viu e veio falar comigo: “Oi, tudo bem? Eu sou surdo igual você”. Eu o vi fazendo sinais e aquilo teve um grande impacto em mim, os movimentos das mãos na frente do meu rosto” (Sandro).

Ainda nesse contexto, Perlin (1998, p. 54) afirma: “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”. No entanto, a criança surda vai encontrar seu igual quando já está com idade de frequentar a escola, sendo lá o lugar comum em que ela passa a conhecer outros surdos, período já tardio para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. Mas isso não diminui a riqueza deste encontro, que é pulverizado por uma língua com que ela se identifica, que os torna comum, que provoca paridade e aceite.

Descrevendo alguns momentos da vida de David Wright (surdo) quando ele estudava em sistema de internato em uma escola que proibia comunicação com língua de sinais, Sacks (2010) relata:

A regra era que todas as comunicações fossem orais. Nosso jargão de sinais, obviamente, era proibido [...]. Mas aquela regra não podia ser imposta sem a presença dos funcionários da escola. O que estou descrevendo não é o modo como falávamos, e sim como conversávamos entre nós quando nenhuma pessoa ouvinte estava presente. Nesses momentos, nosso comportamento e nossa conversa eram muito diferentes. Relaxávamos as inibições, não usávamos máscaras (SACKS, 2010, p. 14).

É a língua de sinais que torna o surdo um sujeito do seu mundo e sem necessidade de se apropriar de nenhum outro artefato linguístico que não a sua própria língua para sentir-se sujeito das suas ações. É neste encontro que o ‘Ser Surdo’ acontece em toda sua existência. E é no encontro com seus pares, em cuja língua de sinais se abriga em uma comunicação comum e satisfatória, que se destitui do sentimento de ausência, falta ou obrigatoriedade de comportar-se como estrangeiro sem morada.

Trabalhando em uma instituição de surdos por 25 anos, convivo todo final de semestre com os alunos surdos reclamando da proximidade das férias. Eles reclamam que as férias são muito longas, dizem que ficam em casa à toa, que sentem saudades dos amigos, de conversar, dentre outras queixas. Também é comum às mães com crianças surdas, durante as férias, visitar os amigos surdos, a fim de permitir ao filho que procure encontrá-los.

A língua de sinais é o principal meio de comunicação e ela é negada no primeiro ambiente que a criança tem contato com o mundo, sua família. Desse modo, cria um universo particular e constrói seus acontecimentos, conceitos simples e corriqueiros do dia a dia sob a perspectiva de uma língua atravessada por divergências e convergências. Sacks (2010) observa que isso se constitui em “[...] uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos

comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações” (SACKS, 2010, p. 22).

A falta de uma língua comum entre o surdo e seus familiares provoca um déficit não apenas na comunicação, mas na compreensão de mundo que essa criança terá e em todo seu desenvolvimento cognitivo. Encontramos um lamento na narrativa: “[...] *dentro da família ainda continua difícil, a condição de comunicação continua precária, com poucas mudanças*” (J.).

Os surdos narram dificuldades que poderiam ter sido sanadas se tivessem tido acesso a uma língua, que os identificasse enquanto sujeitos diferentes e os aproximasse dos seus semelhantes desde tenra idade, assim detectam, mesmo que tardiamente, que “[...] *com a Libras [...] as ideias fluem, as opiniões são claras, coesas, precisas*” (Vidal). É no encontro com a língua dos seus pares que o surdo constrói sua identidade, que encontra sua essência, que se descobre enquanto sujeito diferente. Essa descoberta acontece longe do espaço familiar, mas vem para abrir espaço para que a língua circule em seu lar entre seus membros, de modo que pode vir a ofertar maior equilíbrio doméstico.

Ampliando essas ideias, temos as contribuições de Muller (2012) ao enfatizar:

A identidade surda é marcada geralmente a partir da aproximação com outro(s) surdo(s), o que se dá principalmente pela inserção em escolas de surdos e, posteriormente, em associações e comunidades surdas. Nesses casos, o ‘ser surdo’ ‘redescobre-se’ no encontro com seus semelhantes, que são ‘iguais’ a ele em se tratando da diferença surda. Essa diferença é fortemente marcada pela aprendizagem e uso da língua de sinais na comunicação [...] (MULLER, 2012, p. 81).⁹

A língua de sinais é o veículo condutor do surdo para sua formação, é o elemento de construção das identidades, que exerce influência e influencia estabelecendo vínculos entre ele e os demais seres humanos.

Diante disso, Gesser (2009) afirma:

Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca [...] (GESSER, 2009, p. 77).

Considerando o exposto, podemos observar a importância da língua de sinais na vida do surdo, determinando sua compreensão de mundo e sua definição enquanto sujeito, não

⁹ O conceito de identidade utilizado nesta pesquisa corrobora com as ideias de Hall (2005, p.12-13), no sentido de que “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”.

apenas pertencente a sua família, mas como cidadão. Ela não é um adorno, uma marca de deficiência, mas o maior recurso que o surdo tem para se descrever e governar as suas ações.

4.2.2 Pessoas surdas são rotuladas em suas manifestações de língua

Strnadová. *Minha mãe estava convencida de que eu era uma desobediente, porque não cumpria algumas recomendações dela. [...] Meu rendimento escolar ficou tão ruim que os adultos chegaram à conclusão que eu tinha alguma deficiência mental* (STRNADOVÁ, 2000, p. 94).

Laborit. *Acreditávamos que você era “normal”, porque virava a cabeça quando uma porta batia. Não sabíamos que você sentia a vibração do solo, sobre o qual brincava, e os deslocamentos de ar (7). Quando tentava reproduzir as suas mímicas como um macaquinho, não era nunca por intermédio de palavras, mas por letras visuais* (LABORIT, 2000, p. 7, 11).

Vilhalva. *Um dia lindo, eles foram para a praia e se deliciaram num banho de mar. Depois foram sentar na areia para se bronzear, começaram a bater papo em LIBRAS, contando piadas e se divertindo com a maior alegria. De repente, no outro lado, tinha uma mulher que começou a dar risada, achando que eles eram burros e não sabiam falar* (VILHALVA, 2004, p. 31).

Maria. Para ela, os sinais *era uma coisa rápida demais, era meio bruta, feio, chamava atenção das pessoas.* Lembra que os ouvintes passavam e ficavam olhando e ela ficava envergonhada (DALCIN, 2005, p. 109).

Iniciamos as análises sobre como as pessoas surdas são rotuladas em suas manifestações de língua, evocando Bagno (2007, p. 9), que, ao escrever sobre “preconceito linguístico”, menciona que este está ligado à confusão que existe entre “língua e gramática normativa”; também acrescenta que a “língua flutua no mar do tempo”, logo a língua é livre como “águas de um rio que, por estar em movimento, se renovam”.

Em 1880, o Congresso de Milão discutiu a educação dos surdos e decidiu que esta deveria ser através do oralismo, sendo negado e proibido o uso da língua de sinais pelos surdos. E a oralização passa a ser o maior aporte para a educação dos surdos. Além disso, ela também deveria constituir toda a sua comunicação social.

A língua de sinais passa por uma definição de língua de deficiente, de incapaz e de alguém que não conseguia progredir, uma mímica incompreensível, conforme destaca os estudos de Gesser (2009):

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos [...] (25). Dentre algumas narrativas históricas, conta-se que a sinalização era vista como um “código secreto”, mesmo entre os surdos, pois era usada às escondidas, por causa de sua proibição. Na perspectiva de tantos outros, a língua era vista como algo exótico, obscuro e extremamente agressivo, já que o surdo expunha demais o corpo ao sinalizar (GESSER, 2009, p. 25-26).

A construção histórica de que a língua de sinais não é uma língua, mas um conjunto de mímicas utilizada por deficientes, cria, em suas sutis manifestações, rótulos que limitam os acessos, desqualificando as pessoas surdas, o que observamos na narrativa: “[...] *quando tentava reproduzir as suas mímicas como um macaquinho*” (Laborit). Esta é uma expressão de uma mãe, que se dirige a sua filha surda de forma “carinhosa”.

Comumente nós, intérpretes de libras, no desenvolvimento de nossas atividades profissionais, ouvimos das pessoas: *É tão lindo o que você faz. Ajudar estas pessoas não deve ser tarefa fácil, fico olhando eles mexendo com as mãos e sinto tanta compaixão...* A pesquisadora Gesser (2009), em seu texto, traz uma descrição nesse sentido, enfatizando:

Quando me perguntam, entretanto, se a língua de sinais é mímica, entendo que está implícito nessa pergunta um preconceito muito grave [...] Está associada a essa pergunta a ideia que muitos ouvintes têm sobre os surdos: uma visão embasada na anormalidade, segundo a qual o máximo que o surdo consegue expressar é uma forma pantomímica indecifrável e somente compreensível entre eles. Não à toa, as nomeações pejorativas *anormal, deficiente, débil mental, mudo, surdo-mudo, mudinho* têm sido equivocadamente atribuídas a esses indivíduos (GESSER, 2009, p. 21, grifo da autora).

O que Gesser (2009) expõe é um pensamento ainda muito recorrente na sociedade hoje. Encontramos educadores com essa opinião, especialmente na área da saúde, sendo comum encontrar esse tipo de pergunta, bastando conversar com intérpretes que acompanham os surdos em consultas médicas ou com profissionais do ensino, que não estão diretamente ligados à área da surdez.

A língua de sinais ainda é vista, por alguns segmentos, como língua de uma comunidade deficiente e que não consegue traduzir todos os conceitos. A surdez ainda é tida como deficiência a ser medicalizada, haja vista o grande avanço do implante coclear e a enorme propaganda no sentido de que os surdos implantados não devem fazer uso da língua de sinais porque esta prejudicará sua aquisição de língua.

A confissão – *“Meu rendimento escolar ficou tão ruim que os adultos chegaram à conclusão que eu tinha alguma deficiência mental”* (Strnadová) – mostra que, geralmente, os

surdos são culpados por suas dificuldades com os conteúdos escolares, de modo que, raramente, o contexto em que esta educação acontece é avaliado.

Para Sacks (2010, p. 10), “[...] a língua é veículo de pensamento e comunicação”. Todavia, para a pessoa surda, ela é negada enquanto meio de difusão de conhecimento e sobre ela repousa a avaliação depreciativa, aquele que não consegue progresso em suas habilidades sociais e cognitivas. Isso pode ser constatado quando Dalcin (2005, p. 109) comenta a narrativa de Maria, dizendo que ela sentia vergonha do uso dos sinais: “*Lembra que os ouvintes passavam e ficavam olhando e ela ficava envergonhada*”.

Vivemos em um país constituído por uma miscigenação que não se respeita em sua diversidade de sujeitos. Um país onde impera o discurso do embranquecimento social, haja vista os tantos movimentos separatistas que estão registrados em nossos livros de história e que continuam a serem registrados, como o movimento “O Sul é Meu País”. Os discursos permeados de preconceitos estão mascarados em nome de uma sociedade que apregoa uma inclusão que exclui. A nossa língua passa pelo desprestígio na nossa sociedade, como a ideia excludente de “norma culta”, descrita por Bagno (2007, p. 69). Ele discute a comunicação, especialmente, a criação de uma forma de comunicação, um jeito certo de falar, um valor que desconsidera as variantes regionais desprestigiadas, caipira, nordestina.

O preconceito linguístico está vinculado a outras formas de preconceito; para Bagno¹⁰ (2010), o que de fato existe “[...] é um profundo e entranhado *preconceito social*. [...] É que a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil [...]” (BAGNO, 2010, p. 16, grifo do autor).

Assumimos nosso caráter de uma nação não branca, mas que se assume como tal, imersa em preconceito social. Reportamo-nos ao preconceito destinado às línguas de sinais citado por Gesser (2009, p. 26) como “[...] língua de deficiente, mímica, exótica, obscena e extremamente agressiva”. Assim, se está vinculada a língua de deficiente, logo é de difícil apreensão, que não define tudo, pobre em conceitos, que basta aprender uns sinais para entendê-la. Assim, o seu uso é marcado por muita severidade.

É nessa sociedade que a família e o surdo estão inseridos. O preconceito para com a língua de sinais atravessa os muros da casa, adentrando as portas do lar, criando um ambiente enrijecido pelas escutas controversas de que essa língua prejudica a aquisição de conhecimentos do surdo e, com isto, aprendê-la passa a ser secundário na relação familiar. Dalcin (2005), descrevendo suas pesquisas com surdos, afirma que o desconhecimento da

¹⁰ O autor Bagno a partir do livro *Preconceito linguístico*, está focado nas línguas orais e nas variedades. Não focalizando o contexto da surdez.

língua de sinais, por parte dos familiares, desencadeia uma série de desentendimentos e mal-entendidos que geram confusão.

A língua de sinais tem todas as suas propriedades, conforme define Gesser (2009):

A língua de sinais, conforme já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: *a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade*. (GESSER, 2009, p. 27, grifo da autora)

As pessoas surdas manifestam a língua em todas as suas formas de comunicação, permitindo as suas variações conforme ocorre o impulso das mudanças sociais nos contornos deste país.

4.2.3 Língua e pertencimento - discurso de empoderamento

Laborit. *Quando compreendi, com a ajuda dos sinais, que ontem estava atrás de mim, e amanhã diante de mim, dei um salto fantástico. Um progresso imenso, que os ouvintes tinham dificuldade em entender, habituados que estão de ouvir desde o berço as palavras e os conceitos repetidos incansavelmente, sem disso se darem conta (7). Mas a Emmanuelle surda não sabia que ela era “eu”. Descobriu isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emmanuelle pode dizer: “Eu me chamo Emmanuelle. Essa descoberta foi uma alegria (51); A partir dos sete anos tornei-me tagarela e luminosa. A língua gestual era a minha luz, o meu sol, não parava de falar, aquilo saía, escorria como que através de uma grande abertura para a luz (LABORIT, 2000, p. 7 e 51, 54).*

Vilhalva. *Antes de aprender a Língua de Sinais, eu sabia muitas palavras, só que elas não tinham sentido para o uso no cotidiano. Sempre perguntando como é? O que é? Por que, não é? Como você responde? (VILHALVA, 2004, p. 38).*

Rocha. *No CEPRE, eu aprendi a língua de sinais, descobri a minha língua, comuniquei-me com amigos surdos na nossa língua, construí minha história e fiz diferença em minha vida e de minha mãe (ROCHA, 2017, p. 15).*

Lia. *Mas, a mágica começou mesmo na hora do recreio. As crianças usavam língua de sinais longe das Irmãs. Eu admirava os movimentos das mãos e queria aprender. Aprendi essa língua rapidamente e me sentia bem dentro daquele casarão (NEVES, 2010, p. 27).*

Maria. *[...] fiquei admirada por ver tantos surdos, que eles sinalizavam. Fiquei tão emocionada que chegou a me dar um nó na garganta! (78). Ao falar da importância da língua de sinais, M. diz que está lhe possibilitou despertar para a vida. Antes eu não sabia nada, depois queria conhecer sua história, conhecer os parentes. Antes era*

calada. Era um silêncio total. Eu não aprendi nada durante muito tempo [...]. Eu era triste, diferente (DALCIN, 2005, p. 78, 91).

A narrativa descreve um sujeito fortalecido em seu discurso após aquisição da língua: “[...] *dei um salto fantástico – tornei-me luminosa*” (Laborit). A descoberta de uma comunicação que produz significados abre horizontes, e acessos podem ser constatados pelas narrativas: “*Antes de aprender a Língua de Sinais, eu sabia muitas palavras, só que elas não tinham sentido para o uso no cotidiano*” (Vilhalva); [...] *eu aprendi a língua de sinais, descobri a minha língua, comuniquéi-me com amigos surdos na nossa língua, construí minha história*” (Rocha).

Observamos que os surdos que fazem uso da língua oral, em suas relações sociais, têm suas vidas marcadas e modificadas quando acessam a língua de sinais, é como se passassem a existir por e através dela. A expressão “*a minha língua*” traduz um encontro com sua identidade e com o grupo a que pertence, oferecendo assim novas certezas, porque lhe confere encontros existenciais, como vemos no seguinte trecho: “[...] *com amigos surdos na nossa língua, construí minha história*” (Rocha). Isto soa como um grito de pertencimento e encontro de vida.

A Língua de sinais atende a pessoa surda naquilo que lhe é particular, na sua necessidade para entender o que a rodeia. Conforme Moura (2013), “[...] a língua de sinais é constituinte do indivíduo surdo, devendo ser a primeira [...] a que deveria ter acesso para poder se constituir no mundo” (MOURA, 2013, p. 14).

Os sujeitos surdos só compreendem sua existência quando conseguem ter acesso a língua de sinais e, através dela, estabelecem uma relação com o mundo. Podemos observar que a maioria das crianças surdas não tem esse acesso na primeira infância. Para Laborit (2000, p. 51), esse encontro trouxe enorme significado à sua existência. Isso pode ser constatado pela afirmação: “*Essa descoberta foi uma alegria*”. Esse encontro produz outro sujeito, liberta-o para o encontro com outros, produzindo sua socialização, bem como a construção de sua identidade enquanto pessoa surda.

Nesse sentido, Luz (2013) destaca:

Na falta de acesso a um idioma, seja por motivos sensoriais ou sociais, alguém fica com sua capacidade narrativa muito empobrecida, sua ação no mundo, reduzida. Ele pode ser diminuído como falante e encontrará dificuldade de se realizar criativamente como nomeador de si, do não-ser e do mundo. Sem compreensão linguística, a plena criação de si e de mundo fica severamente prejudicada (LUZ, 2013, p. 51).

O narrar-se enquanto sujeito é incompreendido pela criança surda, porque ela não consegue perceber, nem apreender os valores que existem em sua família. Geralmente, não consegue expressar em palavras questões abstratas, como se sua forma de sentir não existisse, suas expressões parecem vazias.

Como professora de crianças surdas, observei inúmeras vezes, em sala de aula, a dificuldade de os alunos comentarem suas questões pessoais ou de entenderem o sofrimento alheio, porque não conseguiam se expressar, não conseguiam entender a realidade que estava acontecendo. Esses surdos, muitas vezes, são interpretados como alguém sem “sentimento”, o que não é realidade. A verdade depende do lugar de onde se está olhando esse sujeito.

O respeito a diferença precisa ser percebido. Muitas vezes, os pais oralizam uma ocorrência sem a devida atenção no sentido de verificar: *será que ele entendeu?* Às vezes, a família oraliza ou faz uso de sinais básicos e vive a ilusão de que o filho compreende tudo que deseja comunicar, mas o surdo não entende nada ou entende partes da comunicação. Isso é comentado por Lichtig, Couto e Cárnio (2000), ao abordar o tema:

De um modo geral, a mãe ouvinte brasileira usa a língua portuguesa oral, mesmo que esteja aprendendo a língua de sinais. Em nossa experiência, observamos também que, quando a criança surda não tem um domínio da língua oral, muitas vezes, as mães sinalizam e falam ao mesmo tempo, utilizando a Comunicação Total. Este fato é preocupante, pois, deste modo, a criança surda acaba recebendo somente fragmentos da língua oral e da língua de sinais, o que é extremamente prejudicial para o desenvolvimento da linguagem do surdo (LICHTIG, COUTO E CÁRNIO, 2000, p. 48).

Assim, os fragmentos da língua que recebe não propiciam uma comunicação satisfatória. Às vezes, a família cria “sinais caseiros”, que não se pode afirmar que não sejam úteis. Eles o são até um dado momento, mas a criança vai percebendo que aqueles apenas conseguem definir “coisas” e que, na maioria das vezes, são utilizados apenas pela família, ficando limitada em sua comunicação e, com o passar do tempo, sente-se enganado, porque não teve oportunidade de acesso a uma língua significativa e produtiva para sua socialização.

A pessoa surda ainda é definida em nossos dias como “deficiente, coitadinho”, e tantas outras manifestações discriminatórias. Ela vive sob o preconceito social e, assim sendo, seu principal instrumento de comunicação, que é a língua de sinais, é definida como uma língua fraca, incapaz de expressar conceitos, valores e ofertar aos usuários acesso ao conhecimento.

No Brasil, a língua de sinais só foi reconhecida oficialmente na forma da lei nº 10.436, de 14 de abril de 2002, e regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Apesar do reconhecimento, temos o artº 4º em parágrafo único, que registra a seguinte observação: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Diante do exposto no decreto, entendemos que os surdos têm sua língua de sinais reconhecida, todavia esta permanece sob o estigma de língua inferior, porque ele vai precisar ter domínio da língua portuguesa para uso na escrita e, consequentemente, na leitura.

O reconhecimento é louvável, mas limita o caminho dessa pessoa, porque afirma, em sua essência, que a sua língua não é suficiente. Dialogando com Bagno (2010, p. 15), entendemos que esta é uma relação entre “língua e poder [...] como um instrumento de controle e coerção social”. A família tem conhecimento desse preconceito, porque vive cercada por ele. As expressões sobre surdez e surdos estão impregnadas de preconceito referentes a língua de sinais como um meio de domesticização do surdo, que é descrito como nervoso, impaciente, iletrado, de difícil entendimento.

Nesse contexto, podemos observar que o império do oralismo subsiste até nossos dias, porque encontramos, em muitos ambientes educacionais e até mesmo de pesquisa, pessoas que subestimam a língua de sinais. Estas a vinculam a quem não possui capacidade de comunicação ou para se expressar. Comumente, ouvimos: *mas ele não faz leitura labial?*; *Ele é surdo, mas lê os lábios*; *ele é surdo e fala?*; *Ele não consegue entender as coisas?*; *Ele não tem educação*. Certamente, nos perderíamos em meio a tantos vocábulos expressos por pessoas que subestimam a língua de sinais.

Conforme McCleary e Viotti (2011, p. 1), “[...] as línguas de sinais só foram reconhecidas a partir das observações pioneiras de William Stokoe (1960)” ; no Brasil, só houve reconhecimento oficial em 2002. Até então, era vista como língua de deficientes, mímicas que não conseguiam traduzir conteúdos educacionais. Essa visão veio favorecer o preconceito que Bagno (2010) esclarece, assinalando que existem implicações para a língua o fato de haver *prestígio social dos falantes da língua oralizada*, em detrimento dos falantes da de sinais.

Muitas vezes de forma sutil, profissionais desqualificam a língua de sinais. A sutileza dos rótulos limita os acessos, porque desqualificam também as pessoas surdas, que são vistas como incapazes para estudar, praticar uma profissão que requer empenho intelectual. Para rever isso, vale a pena trazer as palavras de Bagno (2010, p. 18): “Ora, ‘a língua’ como ‘essência’ não existe: o que existe são *seres humanos* que falam línguas”. Então,

quando se pensa na língua de sinais, logo a atribui a um grupo de pessoas consideradas incapazes de produzir ciência.

Observando a narrativa “[...] *eu aprendi a língua de sinais, descobri a minha língua, comuniquei-me com amigos surdos [...], construí minha história e fiz diferença em minha vida e de minha mãe*” (Rocha), percebemos que a manifestação do Ser surdo está imbricada na língua, sua história de vida passa a ser narrada a partir do seu encontro com a língua. É este que abre os horizontes para sua compreensão de si e do mundo a seu redor.

4.3 Eixo III - Família biológica e o território de pertencimento do surdo

Neste eixo, enfocamos a família biológica e o território de pertencimento do surdo, observando e analisando como a pessoa surda vivencia essa relação com sua família biológica. Já observamos que a relação do surdo com o ouvinte é perpassada por várias dificuldades, que podem comprometer o sentimento de pertencimento familiar.

4.3.1 Pais ouvintes, filhos surdos – uma “balança de dois pratos”

Nichols. *Um ano depois, chegou a hora em que minha família começou a me olhar com suspeita. Eu era uma criança cheia de energia, não parava. Mas algo era diferente, eu não era como as outras crianças. Minha família começou a frequentar o Hospital Alvorada, e a minha mãe perguntava ao médico porque eu não era como os outros: não falava, apenas gritava. E então o médico foi me examinar. Enfim eu era surdo. O mundo caiu, os meus pais não entendiam o que é ser surdo, ficaram confusos e angustiados. Não sabiam por onde começar* (NICHOLS, 2016, p. 14).

Laborit. *Acreditávamos que você era “normal”, porque virava a cabeça quando uma porta batia. Não sabíamos que você sentia a vibração do solo, sobre o qual brincava, e os deslocamentos de ar* (LABORIT, 2000, p. 11, aspas da autora)

Strandová. *Minha mãe estava convencida de que eu era uma desobediente, porque não cumpria algumas recomendações dela. É bem provável que eu nem soubesse delas. [...] Meu rendimento escolar ficou tão ruim que os adultos chegaram à conclusão que eu tinha alguma deficiência mental* (STRNADOVÁ, 2000, p. 94).

Lane. [...] *escreveu o pai, << é que me ocorreu que Lynn poderia assustar-se com a ruidosa dissonância que provocava uma onda de excitação entre a multidão. Quando reparei que ela se mantinha acordada, quieta e imperturbável, olhando para o acima*

como se ninguém ali estivesse, senti-me aliviado. Foi então que o instinto me fez olhar para ela com mais atenção. Não titubeava nem se virava; não havia nela qualquer movimento ou reação que sugerisse que estava a ouvir aqueles sons que vibravam no ar com tanta força... Senti algo de estranho no fundo do estômago, como que a pressentir que algo de terrível estava para acontecer, e não consegui evitá-lo. Pensei então que ela poderia ser surda>> (LANE, 1997, p. 144).

Possídio. *Quando meu pai descobriu que eu era surda, ficou um pouco triste, pois, pela segunda vez, nascia uma filha com esse problema. Na verdade, isso aconteceu porque meus pais eram primos legítimos (POSSÍDIO, 2005, p. 20).*

Sandro. *Minha mãe só descobriu que eu era surdo com quatro anos de idade. [...] A mamãe me chamava várias vezes, dizia “Sandro! ”, mas não entendia porque razão eu não olhava. Ela então me levou ao hospital, onde o médico disse que, com certeza, eu era surdo. A mamãe chorou, guardou uma grande tristeza naquele dia. O médico disse para ela que eu tinha que estudar com ouvintes, ser oralizado (LEITE, 2004, p. 109).*

P. *A língua de predomínio na comunicação familiar era a oral. [...] Os familiares não conversavam com ele, ninguém lhe perguntava nada, por isso na tentativa de estabelecer uma comunicação foram criados sinais caseiros. Lembra que, quando a família se reunia à mesa, durante as refeições, todos ficavam conversando e ele não entendia nada. Os ensinamentos, quando aconteciam, não ficavam claros, pois eram passados na oralidade, na mímica e gestos descontextualizados, que não ofereciam uma possibilidade de compreensão sobre a orientação. Exemplifica, contando, que, muitas vezes, apanhou sem saber o motivo da surra (DALCIN, 2005, p. 85).*

Uma família com filho surdo vive entre os movimentos do pêndulo, que oscila entre o conhecido mundo de existência em família e o desconhecido mundo da surdez. As narrativas apresentam leituras que os surdos fazem de suas relações com seus pais, são sentimentos manifestados entre dores e desconfianças. Isso pode ser constatado através deste trecho: “[...] minha família começou a me olhar com suspeita... era diferente... eu era surdo. O mundo caiu, os meus pais não entendiam o que é ser surdo, ficaram confusos e angustiados. ” (Nichols). Nas anotações de Lane, o Pai narra: “Não titubeava nem se virava; não havia nela qualquer movimento ou reação... Senti algo de estranho no fundo do estômago, como que a pressentir que algo de terrível estava para acontecer, e não consegui evitá-lo. (Pensei então que ela poderia ser surda)”. E a constatação da decepção: “Quando meu pai descobriu que eu era surda, ficou um pouco triste...”

A surdez chega à família, causando um desafio, que é impelido por uma mistura de emoções que trazem em seu arcabouço incerteza e incapacidade para conviver com a diferença. Esse sentimento está expresso em: “Senti algo de estranho no fundo do estômago,

como que a pressentir que algo de terrível estava para acontecer, e não consegui evitá-lo. Pensei então que ela poderia ser surda” (Lane).

Semelhantemente aos pratos na balança, o equilíbrio é posto à prova, a presença do filho deveria produzir uma ancoragem aos pensamentos, abarcar as emoções pela doce existência do novo Ser. Na narrativa a seguir, o desconhecimento do pai quanto à surdez: *“Acreditávamos que você era “normal”, porque virava a cabeça quando uma porta batia. Não sabíamos que você sentia a vibração do solo, sobre o qual brincava, e os deslocamentos de ar” (Laborit).* Assim, de um lado, a alegria pelo nascimento do filho e, do outro, a triste descoberta da surdez.

Das perspectivas de acomodação da família, surge o rompimento, que destrói todo elo de familiaridade que podia existir, pela presença de um fato estranho àquela convivência. O bebê surdo é uma ocorrência inesperada, que causa insegurança diante do fato de conhecer o filho, mas de desconhecer a surdez que o acompanha.

Consoante a essas ideias, Lacerda e Nascimento (2016) clarificam os sentimentos diante da situação:

A voz materna tem a capacidade de restituir alívio ao bebê em momentos de angústia, de dar sentido à experiência sensorial do bebê. Essa experiência é vivenciada pelo bebê ouvinte quando sente fome ou dor. [...] Mesmo quando está fora de seu campo visual, o bebê ouve a mãe falando com ele ou os barulhos dela se aproximando, o que o tranquiliza. Já o bebê surdo, por não ouvir a voz da mãe, é privado desse estímulo organizador de sentidos (LACERDA E NASCIMENTO, 2016, p. 4).

A criança ouvinte sente o acolhimento pelo prazer privilegiado que a voz acalentadora lhe proporciona, fazendo sucumbir seus anseios e medos. O provedor vem ao seu socorro, oferecendo tranquilidade e refrigério, é a luz que acende, neste seu canto infinito e solitário, mas, para o bebê surdo, este acolhimento (voz) não chega com a urgência necessária, demorando-se. Para a mãe, existe o suspense do silêncio e a busca por seus significados para suas interações.

Assim, para Lane (1997), “a criança [...] tenta constantemente dar a conhecer os seus desejos através das suas várias expressões faciais e dos sinais e gestos motivados pelos seus sentimentos espontâneos” (LANE, 1997, p. 144). Com isso, a criança surda está tentando constantemente estabelecer um elo com este estranho mundo dos ouvintes. Nesse mesmo sentido, Behares (1991) nos acompanha com o raciocínio de que “[...] o nascimento de uma criança surda supõe o largo processo de estabelecimento de um diagnóstico correto de surdez

e um processo ainda mais prolongado para que os pais elaborem sua frustração e comecem a aceitar a identidade surda de seu filho” (BEHARES, 1991, p. 4).

A forma como este diagnóstico chega a esta família vai determinar todo processo de aceitação desta criança como surda, diferente e capaz. O sentimento de frustração dos pais faz nutrir a certeza de que seu filho é incapaz e será para o resto de suas vidas alguém sem comunicação. Sobre essa questão, Solomon (2013, p. 9) observa: “[...] a ausência de palavras é a ausência de intimidade; essas experiências estão sedentas de linguagem”.

Esse mesmo sentimento de ausência encontra-se expresso nesta narrativa: *“Minha mãe estava convencida de que eu era uma desobediente, porque não cumpria algumas recomendações dela. É bem provável que eu nem soubesse delas”* (Strandová). É visível que o desconhecido mundo da surdez provoca vazio nas interações. Para a família, a ausência de palavras inteligíveis é a ausência de uma comunicação, de falta de um canal de acesso a este. Para a criança surda, a palavra enquanto classe gramatical não tem importância para a sua comunicação, mas sim a palavra enquanto espaço visual, entretanto, esta não existe na relação familiar.

Ao descrever a relação de uma mãe ouvinte com sua filha surda, Lane (1997) destaca:

Não temos uma conversa completa, porque isso é impossível de fazer com uma pessoa surda, mas quando quero que ela vá buscar água, vou buscar o vaso que ela costuma levar, aponto para ele e com o meu dedo aponto na direção do poço. Deste modo, ela fica a perceber que eu preciso que vá buscar água. Consoante a sua disposição, pode ir ou não (LANE, 1997, p. 141).

O excerto revela que o pai está imerso na forma de comunicação oral e entendimento de voz quando reconhece ‘não ter uma conversa completa’, busca estabelecer um modo de comunicação através de gestos que podem ou não apontar interação e receptividade de uma conversa.

A vida da família é constituída sob o olhar da polêmica controversa que existe entre o oralismo e a língua de sinais, com fortes focos de resistência dessa última, que ainda é muito presente em nossa cultura, principalmente em se tratando da área médica, que é o campo de maior acesso das famílias.

Essas formas de interpretar seus filhos são reflexos de suas convivências com o conceito da surdez medicalizada, definida como patologia que trata o sujeito surdo como “anormal, deficiente”. Ou seja, como aquele que precisa ser ajustado, que vai se adaptar a uma forma de comunicação oral. Na narrativa *“O médico disse para ela que eu tinha que*

estudar com ouvintes, ser oralizado” (Sandro), a surdez medicalizada aponta para a mãe que existe uma anormalidade a ser normalizada e oferece o antídoto, a oralidade.

Outros relatos também sinalizam para a existência de uma anormalidade que precisa ser tratada, tais como: *“Minha mãe só descobriu que eu era surdo com quatro anos de idade. [...] Ela então me levou ao hospital, onde o médico disse que, com certeza, eu era surdo. A mamãe chorou, guardou uma grande tristeza naquele dia” (Sandro).* Dessa forma, o caminho se inclina para a surdez enquanto uma deficiência a ser tratada.

Para essa mãe, o pêndulo inclina em direção da surdez medicalizada, e esta é uma tendência da maioria dos pais, que confiam na fala do médico por não verem alternativas e também porque nunca estiveram diante dessa situação. Isto aponta para a existência de uma dificuldade para entender o novo, o diferente, perpassando pela necessidade de rompimento na linearidade das verdades, que estão impregnadas em suas histórias de vida.

Esses pais estão frágeis diante da carência de saberes, diante da singularidade desse filho surdo e, assim, a vida oscila como um pêndulo entre silêncios e vozes. Essa questão é analisada por Luz (2013) ao abordar que “[...] aparição é lidar com nossa frágil condição humana, é sentir-se, com o tempo, cada vez mais real e verdadeiro. Aparição é também conquista delicada que expõe nossa dependência de outros [...]” (LUZ, 2013, p. 39).

Nesse sentido, os pais, muitas vezes, colocam-se nesta frágil composição de relacionamento truncado pela falta de convivência satisfatória, em que os acontecimentos da família não são conhecidos por ela em tempo hábil. Assim, a criança surda só consegue entender aquilo que está diante dos seus olhos de forma concreta e, quando isto não acontece, pode gerar situações de irritação tanto para os pais quanto para os filhos.

Sobre isso, Lane (1997) aponta:

Um grande número de estudos demonstrou que os pais ouvintes de crianças surdas tendem a ser mais manipuladores, tensos e irritadiços do que os pais surdos (ou os pais ouvintes de crianças ouvintes). Os filhos surdos de pais ouvintes mostram-se, por sua vez, menos complacentes, atentos e cativadores (LANE, 1997, p. 148).

Esses transtornos são frutos de um encontro que coloca a família numa relação estrangeira com o filho que deixou de habitar involuntariamente nesta instituição, que se constitui historicamente enquanto abrigo dos humanos. A família biológica é ultrapassada por outros abrigos, que passam a ter significados mais profundos na vida dos surdos, a isto fazemos referência ao encontro com seus pares. O estrangeiro é abrigado em outro espaço, que passa a ser a família da comunicação, da identidade, a que provoca encontros que satisfazem a alma, acalenta o espírito e produz vida em encontros que nunca mais deixam de

existir. Os surdos, assim, são saciados pela presença dos seus iguais, ali ancoram seus sentimentos, suas emoções e a liberdade de viver através de olhos que conseguem ver todos os seus labirintos.

4.3.2 Comunidade Surda, território como abrigo e como recurso

Vilhalva. *Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim, através da Língua de Sinais, eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor; e dizia ainda que, “quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma, eu poderia compartilhar [isso] com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda (VILHALVA, 2004, p. 37).*

P. *“com os surdos eu converso, troco informações, tenho amigos. Eu frequento a comunidade surda, porque combina mais. Quando eu vivia com a minha família e não conhecia os surdos eu ficava sempre triste. Sempre faltava alguma coisa. E isso mudou depois que eu conheci os surdos” (DALCIN, 2005, p. 93).*

Melendez. *Na família, eu tinha carinho e outras coisas que precisava, mas a comunicação era péssima. Então, quando eu comparava, eu preferia os surdos, já estava acostumado. Quando chegava o domingo, em casa, eu queria ir logo para escola. Se eu ficava tenso, angustiado em casa, quando chegava lá, eu logo me acalmava. Era um prazer conversar com os amigos na escola. [...] Na escola dos surdos que eu frequentei, a convivência com outros surdos parecia tomar muito tempo. Por exemplo, a aula começava às 13 horas, mas eu chegava cedo, às 12h30, para ficar conversando. Depois a gente passava o dia todo até às 17 horas e, quando a aula acabava, eu ficava lá com os outros surdos até às 18 horas. Quanto mais tempo os surdos passam juntos convivendo, conversando uns com os outros, mais rápido eles se desenvolvem (LEITE, 2004, p. 139).*

J. *Prefere estar junto à comunidade dos surdos à dos ouvintes. Explica que o pai e a mãe têm o grupo deles, que são ouvintes. Quando ela fica junto a eles, se sente isolada por não ouvir e não entender o que dizem. Já com os surdos se sente bem, pois consegue estabelecer uma comunicação, combina com eles. Diz que, nas festas de surdos, têm comunicação, todo mundo bate papo, contam piadas, é muito divertido (DALCIN, 2005 p. 101).*

Perlin. *Atualmente, procurei um lugar para viver entre os surdos, como muitos de nós fazemos. (p. 2) A grande diferença é quando um surdo se encontra pela primeira vez*

com outro surdo, eles contam pela primeira vez histórias de surdos, isto é, de suas vidas. Tudo isso de um minuto para outro, como se conhecessem desde a eternidade. (p. 14) [...] A convivência nos movimentos surdos aproxima a identidade surda do sujeito surdo. A união de surdos cria outras “nuvens” de relações que são estabelecidas em um Parentesco virtual (PERLIN, 1998, p. 2, 14, 16).

Ernesto. *Estar com o surdo é o que eu mais gosto [...]. Acho importante trabalhar com surdos e desenvolver a percepção quanto a nossa identidade de indivíduos surdos, e enquanto indivíduos livres. Orientar e trabalhar com a família também é muito importante (VERGAMINI, 2003, p. 53).*

As palavras narradas parecem ter vida, configuram-se como saltos para a liberdade, em uma longa jornada que só se inicia com este encontro: “surdo/surdo”. Este é extremamente valorizado por Moura (2005, p. 21), que o traduz assim: “[...] a comunidade surda é o lugar onde a pessoa aprende a se tornar uma pessoa surda”. Assim, é na comunidade que o surdo encontra sua territorialidade, a porta de acesso aos recursos formadores da identidade surda, como sua língua, e comportamentos com base em experiências vividas.

Nas expressões dos surdos, veiculam termos que enfatizam a importância do viver em comunidade, tais como: “[...] com os surdos, se sente bem, pois consegue estabelecer uma comunicação, combina com eles” (J); “[...] com os surdos, eu converso, troco informações, tenho amigos. Eu frequento a comunidade surda, porque combina mais” (P); “Estar com o surdo é o que eu mais gosto” (Ernesto); “A tendência é fugir da festa para ir ao encontro do surdo; A união de surdos cria outras ‘nuvens’ de relações que são estabelecidas em um parentesco virtual” (Perlin ‘G’).

Como podem ser constatadas, as expressões são fortes, carregadas de grande emoção e sentimento de pertencimento, de encontro e de existência a partir do território que os abriga. Esse volume de “aparições” revelam as diferentes formas de existência dos surdos entre familiares ouvintes. Diante delas, podemos encontrar, em suas narrativas, a singularidade de uma existência que é erguida em comunidade. Assim, mais do que a indicação das ciências sociais de que o homem é um ser de grupo, os surdos se afirmam enquanto pertencentes a sua comunidade, a seu grupo.

Se considerarmos a narrativa “Atualmente procurei um lugar para viver entre os surdos como muitos de nós fazemos” (Perlin), podemos constatar a existência de um território de pertença. Este é enfocado por Luz (2013), ao afirmar: “[...] onde há sentimento de habitação, aí queremos a nossa casa” (LUZ, 2013, p. 174). Com isso, podemos afirmar que não existe presença dos “humanos surdos”, sem que estejam abraçados em torno dos seus

pares por tudo que os torna tão comum, sua língua. Nesse mesmo sentido, Luz (2013) registra: “Aparição demanda acesso a um idioma. E, para experienciá-lo, é preciso que alguém esteja entre Outros de um modo especial” (LUZ, 2013, p. 41).

O surdo valoriza muito o encontro com outros surdos, conforme narrado: “*Já com os surdos se sente bem, pois consegue estabelecer uma comunicação, combina com eles. Diz que, nas festas de surdos, têm comunicação, todo mundo bate papo, contam piadas, é muito divertido*” (J). “*A grande diferença é quando um surdo se encontra pela primeira vez com outro surdo, eles contam pela primeira vez histórias de surdos, isto é, de suas vidas. Tudo isso de um minuto para outro, como se conhecessem desde a eternidade*” (Perlin).

Nesses emaranhados de dizeres e saberes vistos por nós, ouvintes, encontram os surdos, que dizem por si só, bastam-se. A nós, ouvintes, cabe a lealdade de respeitar seus espaços e suas diferentes interpretações do que é ser e pertencer-se ao mundo acima dos caminhos impostos para que andem. Na leveza dos passos, encontro-os cada dia como se nunca os tivesse visto, porque cada dia suas presenças dizem algo novo, que minhas escutas nunca conseguiram interpretar, pela sutileza de como aparecem.

A narrativa a seguir expressa a importância da comunidade surda na vida do surdo. Isso está claramente explicitado em: “*Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou, e o medo das pessoas foi diminuindo e assim, através da Língua de Sinais, eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e, muito mais, das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, [...] meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que, “quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma, eu poderia compartilhá-la com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda*” (Vilhalva).

A comunidade surda é o território onde o surdo encontra a sua própria individualidade na construção de sua identidade, apropriando-se dos significados que seus artefatos linguísticos promovem. Ao adentrar a comunidade surda e desenvolver uma sensação de pertencimento, ocorre um processo de “reterritorialização” (DELEUZE E GUATTARI, 1992). O surdo passa, então, a ter um novo território, do qual pode se sentir membro ativo, participante, militante, confortável e, em última análise, amado.

Luz (2013, p. 174) afirma: “Estar em *comunidade de destino* é experimentar a consciência da alteridade, a sensação profunda de que qualquer um de lá pode ser você aqui,

que lá e aqui são relativos, que alteridade e si-mesmo caminham mais juntos e que habitar é diferente de visitar”.

Dessa forma, habitar a surdez é ocupar seus espaços neste grande encontro de vida e resgate de si que a comunidade surda oferece aos seus pares, “reterritorializando-se”.

4.4 Eixo IV - Modo de compreensão da Surdez

Neste eixo apresentamos o olhar da família sobre a surdez. Na maioria das vezes os familiares não estão preparados para receber um membro que apresenta uma característica desconhecida de comunicação. Esta relação poderá ser de estranhamento e negatividade.

Strnadová. *Nossa deficiência provoca nos ouvintes instintos de cuidar de nós e tentar nos ajudar, mas de uma maneira prejudicial. Eles não nos dão o auxílio realmente necessário e solicitado por nós; pensam que sabem, melhor do que nós, do que precisamos* (STRNADOVÁ, 2000, p. 47).

Laborit. *Aos nove meses, fomos a um especialista que disse que você tinha nascido surda profunda. O choque foi rude. Eu não podia admitir, seu pai também não. Dizíamos: É um erro de diagnóstico, é impossível. Fomos ver outro especialista, e eu esperava tanto que ele fosse sorrir e nos mandar de volta para casa, tranquilizando-nos. [...] (13). Seu pai estava completamente abatido, e eu chorava. De onde vinha essa maldição? Herança genética? Sentia-me culpada, e seu pai também. [...] Minha mãe conta que não sabia mais o que fazer comigo. Olhava-me incapaz de inventar qualquer coisa para criar uma ligação entre nós. [...] Pensava: Não posso lhe dizer que a amo, porque ela não me escuta* (LABORIT, 2000, p. 13, 14).

Lia. *Quando eu era criança, eu senti muita pressão, porque a minha mãe queria que eu fosse igual aos ouvintes. Inicialmente, minha mãe e eu mantínhamos uma comunicação baseada em gestos* (LEITE, 2004, p. 85). *Depois eu fui aprendendo a pronunciar algumas palavras [...]. O problema é que eu não conhecia a maioria das palavras, não sabia o significado delas. Sinto que não tivemos um relacionamento como mãe e filha. Apenas ela cuidava de mim, me alimentava e só* (NEVES, 2010, p. 20).

Magda. *Meu pai não aceita a minha surdez, nunca conversa comigo. Só me aperta, me abraça, aperta minhas bochechas, como faz com o cachorro Paulo. Meu pai, tem dois irmãos doentes mentais, quando eu fiquei surdo, ele pensou que surdo era igual a doente mental e me largou* (SOLÉ, 2005, p. 130).

Nichols. *E então o médico foi me examinar. Enfim, eu era surdo. O mundo caiu, os meus pais não entendiam o que é ser surdo, ficaram confusos e angustiados. Não*

sabiam por onde começar. É óbvio que o médico orientou meus pais a me levarem ao fonoaudiólogo, fazer terapia da fala, e isso foi feito durante vários anos (NICHOLS, 2016, p. 13).

Sandro. *Minha mãe só descobriu que eu era surdo com quatro anos de idade. [...] Ela então me levou ao hospital, onde o médico disse que, com certeza, eu era surdo. A mamãe chorou, guardou uma grande tristeza naquele dia. [...] O médico disse para ela que eu tinha que estudar com ouvintes, ser oralizado (109). Minha mãe viu que era um problema me proibir de sair, me trancar em casa e esconder a chave (113) (LEITE, 2004, p. 109).*

Alexandre. *Minha mãe não conseguia receber informações sobre surdez, sobre como educar o filho, tudo isso. Não recebia nada. Ela teve que lutar em busca disso. Ela procurou fonoaudióloga, porque é sempre isso que os médicos dizem: “Vai procurar uma fono”. Não sei por que eles fazem isso. [...] Minha mãe acreditou que o médico estava certo, concordou com ele e me levou para uma escola de oralização. (LEITE, 2004, p. 137).*

Brenda. *Mais tarde, minha mãe me contou que passou os seis ou sete primeiros anos da minha vida respondendo a uma única pergunta: “Mas por que sua filha grita assim?” [...]. Ela permanecia forte e digna, mesmo quando diziam: “Sua filha é mesmo uma chata”, insulto que a devastava completamente (COSTA, 2008, p. 163).*

A história das pessoas surdas traça seus movimentos, sendo de sua natureza conceber os diversos mecanismos desenvolvidos para sobreviver à surdez. A maioria dos sujeitos surdos compartilha uma similaridade de sentimentos, quando narram a forma como a surdez foi descoberta por seus familiares, sendo susto, angústia, tristeza, choque, crença na palavra do médico, culpa, instinto de cuidado, dentre outros substantivos.

É fator determinante, para todo processo de desenvolvimento da pessoa surda, a compreensão que os familiares têm da surdez. Nos relatos, encontramos menções como: “*Nossa deficiência provoca nos ouvintes instintos de cuidar de nós e tentar nos ajudar, mas de uma maneira prejudicial*” (Strnadová). Essa narrativa expressa a compreensão da surdez medicalizada, do sujeito que vive sob o estigma de deficiente que precisa ser cuidado, ou seja, de alguém que sempre necessita de aportes para viver.

Para Solé (2005), “[...] o diagnóstico da surdez, dado aos pais da maneira como tem sido dado até agora, causa uma ruptura na relação entre mãe e filho muitas vezes insuportável” (SOLÉ, 2005, p. 129).

Observamos, nas narrativas, o sentimento de negação que absorve os pais. Isso pode ser constatado pelas expressões: “*O choque foi rude. Eu não podia admitir seu pai*

também não” (Laborit); “Quando eu era criança, eu senti muita pressão, porque a minha mãe queria que eu fosse igual aos ouvintes” (Lia); “Meu pai não aceita a minha surdez, nunca conversa comigo” (Magda). Assim, negar a surdez, tentar remediá-la é uma posição, muitas vezes, tomada pelos pais para dirimir a dor da culpa que sentem por este filho estranho às suas relações.

Para Deleuze (2008, p. 92), “[...] a negação é diferença, mas a diferença vista do lado menor, vista de baixo [...]”, dessa forma, o sentimento de culpa tem um processo de negar a diferença deste filho, e uma das formas mais evidentes é torná-lo ouvinte através de uma língua oral.

Sobre o sentimento de culpa dos pais em face do diagnóstico de surdez, Nascimento e Lima (2015) observam: “Sendo todos ouvintes, o nascimento de um filho surdo se apresenta como uma grande ferida narcísica, ou seja, um sofrimento por gerar uma criança diferente a eles próprios” (NASCIMENTO e LIMA, 2015, p.146). Assim, diante da realidade, os pais passam por uma autoavaliação de quem são, tentando encontrar respostas para essa enorme desigualdade.

Nas narrativas “Enfim eu era surdo. O mundo caiu, os meus pais não entendiam o que é ser surdo, ficaram confusos e angustiados” (Nichols); *A mamãe chorou, guardou uma grande tristeza naquele dia*” (Sandro), a angústia pelo desconhecido mundo da surdez provoca o rompimento com a segurança. Em confirmação a isso, Solé (2005, p. 18) observa: “O encontro com a surdez nos coloca diante de uma mudança radical”. Mudança sem planejar para um mundo até então desconhecido.

Nesse mesmo sentido, Solé (2005, p. 106) ainda enfatiza: “Não adianta falar, ele não ouve”. Nada mais é dito a ele, o filho fica excluído do discurso materno. O que passa a existir é nós sem ele ou ele sem nós. Diante disso, como encontrar o pêndulo do equilíbrio?

Dessa forma, os pais iniciam um caminho solitário. Eles têm dificuldades em absorverem este processo de busca de alternativas que os levem ao encontro da realidade que lhes é apresentada, sendo que uma das únicas oportunidades de orientação recebida é a relacionada à área médica. Isso está claramente descrito em forma linear pela maioria dos surdos narrados: “É óbvio que o médico orientou meus pais a me levarem ao fonoaudiólogo, fazer terapia da fala” (Nichols); “Ela então me levou ao hospital, onde o médico disse que, com certeza, eu era surdo [...]. O médico disse para ela que eu tinha que estudar com ouvintes, ser oralizado” (Sandro); “Vai procurar uma fono”. Não sei por que eles fazem isso. [...] Minha mãe acreditou que o médico estava certo, concordou com ele e me levou para uma escola de oralização” (Alexandre).

Ocorreu uma verdadeira apropriação dos pais por uma compreensão da surdez como uma deficiência e que, por isso, deveriam procurar o caminho da normalização desta; essa imposição é muito resistente, conforme nos apresenta Gesser (2009):

O discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. A surdez é construída na perspectiva do déficit, da falta, da anormalidade. O “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado” (GESSER, 2009, p. 67).

Não podemos imputar juízo aos pais pelo fato de acreditarem que seu filho oralizado viverá melhor no mundo, porque a sociedade os tem feito acreditar que o ser humano que não ouve não é normal. Sacks (2010, p. 10) dizem que dr. Johnson (1786) nos faz refletir quando nos confronta com o argumento de que a surdez é “[...] uma das mais terríveis calamidades humanas”. Não podemos negar a esta família a dor diante desta adversidade, que estará desafiando-os todos os dias.

Ademais, o encontro inesperado com a surdez coloca a família diante de uma relação estrangeira, que não podemos qualificar como um estrangeiro qualquer, pois é um “surgir estrangeiro” (SOLÉ, 2005), alguém que deixa de pertencer, que provoca sentimento de instabilidade e faz calar a impotência do Ser mãe, Ser pai. Com isso, os cuidadores ficam em uma posição de imobilidade em face do “sobrevir da surdez”.

Assim, precisamos atentar para o fato de que essa família está convivendo com uma questão singular em toda sua história. Isto se revela nas narrativas: *“Minha mãe não conseguia receber informações sobre surdez, sobre como educar o filho, tudo isso; Não sabiam por onde começar”* (Alexandre). Assim, em um mundo construído através dos sons, tudo é novo, conforme Guarinello et al. (2013) afirmam:

Muitas vezes, os pais sentem-se incapazes de cuidar de um filho surdo. Sobre esta questão, é importante considerar que a pessoa com surdez já inicia sua comunicação de modo diferente do ouvinte, uma vez que são os seus olhos a sua principal (se não a única) fonte para apreensão de informações. Dessa forma, diferentemente dos ouvintes (que se utilizam dos olhos e dos ouvidos), a visão é para os surdos o único canal com o qual eles recebem, apreendem, transformam e dão significados ao mundo que os rodeiam (GUARINELLO et al., 2013, p. 158).

Compreender a surdez sob a perspectiva da medicalização priva os pais do encontro com outros e possíveis olhares que podem ressignificar sua proximidade com os desafios que a surdez apresenta no estabelecimento de um canal que favoreça uma proximidade de comunicação fronteiriça.

Na narrativa *“Minha mãe conta que não sabia mais o que fazer comigo. Olhava-me incapaz de inventar qualquer coisa para criar uma ligação entre nós. [...] Pensava: Não posso lhe dizer que a amo, porque ela não me escuta”* (Laborit), o distanciamento é construído pela ausência de uma escuta oralizada. Isso vai criando uma inércia por abrigar o silêncio.

Na maioria das vezes, a comunicação familiar é frágil e está exposta a interpretações que geram conflitos e distanciamentos, porque não existem os encontros, conforme afirma Sacks (2010):

O primeiro uso da linguagem, a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois. [...] É possível desenvolvermos sozinhos, naturalmente, as habilidades motoras. Mas não podemos adquirir sozinhos uma língua: essa capacidade insere-se numa categoria única. Não se pode desenvolver uma língua sem alguma capacidade inata essencial, mas essa capacidade só é ativada por outra pessoa que já possui capacidade e competência linguísticas (SACKS, 2010, p. 34).

Com isso, o contato para encontro com aquisição de uma língua que ofereça real comunicação não existe porque à família foi negada a possibilidade de conhecer esse recurso. Isso está conforme a experiência narrada: *“Depois eu fui aprendendo a pronunciar algumas palavras [...]”* (Lia). *O problema é que eu não conhecia a maioria das palavras, não sabia o significado delas. Sinto que não tivemos um relacionamento como mãe e filha. Apenas ela cuidava de mim, me alimentava e só”* (Lia).

Existia uma mãe ávida por encontrar esta filha em sua plenitude; existia uma filha desejosa por este encontro, mas, em algum momento, foi quebrado o elo desse contato: a oportunidade de adquirir uma competência linguística que produzisse significados para a existência de ambas.

Solomon (1987) registra, em suas pesquisas sobre surdos, a narrativa de um pai que descreve sua angústia ao perceber que sua comunicação com seu filho surdo não produzia efeitos satisfatórios:

Mas depois Bob percebeu que isso fazia parte do hábito frequente dos surdos de parecer entender mais do que captam. “Só me dei conta mais tarde do quanto ele estava perdendo o tempo todo” [...] “As coisas que me machucam são as que não percebi, como não saber quando ele agia como se entendesse quando não estava entendendo”, disse Bob. “Rir quando todo mundo ria, mas sem saber qual era a piada. Sinto tristeza porque ele teve de passar por tudo o que passou. Uma parte de mim sempre será triste. Mas não acho que ele esteja triste, e eu certamente não estou triste em relação a quem ele é” (SOLOMON, 1987, p. 79-80, aspas do autor).

Fica muito difícil para os pais a percepção de que a sua comunicação oral não consegue alcançar seu filho em toda sua necessidade. O fato de a criança surda afirmar que entende seus pais, muitas vezes, está atrelado ao sentimento de aceitação e desejo de que possa transmitir aos seus familiares que existe interação em meio às diferentes linguagens.

A comunicação com os surdos sempre será uma fronteira para todos os envolvidos, porque ela traz a singularidade de uma língua que é composta e vivificada em uma comunidade que configura experiências de vida produzidas entre a diferença e a deficiência, através de sinais que não são apenas uma escolha para o surdo, mas é instrumento de encontro consigo mesmo e aproximação com o outro, quer seja em ambiente familiar, quer seja nas relações sociais que estabelecerem.

A língua de sinais precisa ocupar espaços significativos na comunicação da família para que esta encontre o surdo que precisa ser escutado além do imediato e da fragilidade da comunicação das produções restritas a sinais e gestos. A forma como a língua de sinais é hospedada pela família traduzirá para o surdo o aceite de sua existência como tal. Para Solé (2005, p. 134), “[...] a criança possui desde muito cedo a capacidade de perceber o aporte de um prazer compartilhado ou a ausência dele”.

Assim, na família, não haverá afinidade com o membro surdo, uma existência dentro de um mundo e uma língua estranhos, sem adequação para com as questões da surdez. Para Solé (2005, p. 57), a “[...] criança não pode fazer sua uma língua apenas criando-a, sem tê-la antes encontrado”. Diante disso, a família não pode ser um albergue de estrangeirismos, mas, sim, deverá habitar a língua para que este seu filho diferente encontre morada em todos os seus espaços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre sujeitos surdos e seus familiares ouvintes. Buscaram-se compreender como se dá a comunicação entre os familiares nas relações em contextos multi-identitários; analisar a importância da educação de surdos por meio da língua de sinais e como isso pode contribuir para a formação da comunidade e da identidade surda, bem como para possíveis melhorias nas relações familiares entre surdos e ouvintes e a produção de sentidos de pertencimento ao núcleo familiar. A fim de atingir os objetivos, realizamos recortes das narrativas que ocuparam nossas discussões na produção de subjetividades, trazendo as experiências dos Surdos, sujeitos de suas histórias na construção de si e no encontro com o outro. Para Muller (2012, p. 74), “a narrativa é a experiência de si”. Nela os sujeitos surdos são senhores de suas diferenças, que estão marcadas em suas construções de identidade.

As narrativas apresentadas contribuem para nossas transformações enquanto sujeitos ouvintes marcados pelo distanciamento da fronteira que nos separa em mundo oralizado e mundo dos sinais/silêncios, provocando encontros que revelam outras expectativas e conduzem-nos a uma compreensão melhor da diferença.

No primeiro momento, realizamos a revisão de literatura, observando as perspectivas de diversos autores clássicos, como Ariés (1981) e Engels (1984), que traçaram uma historiografia sobre a origem da família e os períodos de classificação da humanidade que vem passando por transformações no decorrer da história.

Apesar das transformações históricas observadas, constatamos que a família do século XX ainda tem, em sua essência, reflexos de uma sociedade que discrimina a mulher e o deficiente, que, apesar da militância, sofre preconceito ainda evidente em todos os níveis sociais. A família tem sido transformada conceitualmente, todavia as suas estratégias de regulação do sujeito deficiente continuam mascaradas, a despeito do cuidado com ele.

A medicalização da surdez ainda é desejada pelos familiares, que preferem um filho que oralize bem e faça leitura labial para que a família não precise acessar uma língua estranha ao seu convívio. Em alguns grupos de familiares com filhos surdos, podemos constatar mudanças no que se refere ao aceite da Língua de Sinais, todavia são raras as que conseguem estabelecer uma comunicação efetiva com seus filhos surdos.

Para Bagno (2006, p. 6), no Brasil, existe o “mito da unidade linguística”, quando é pensado que só se fala uma língua. A despeito desse pensamento, é alimentado que a diversidade linguística do Brasil apresenta línguas desprestigiadas, visto que, para o autor, “não existe nenhuma língua que seja uma”, afinal todas as línguas possuem suas variedades. No nosso país, a de prestígio é a língua portuguesa oral, assim o sujeito surdo precisa acessar essa língua para que sua comunicação seja aceita socialmente. A este é concedido usar sua língua de sinais, todavia que cumpra as solitudes de uma comunicação que contemple a língua oral.

Observamos que a história produz significados próprios de cada época e modifica os sujeitos em suas formas de lidar com a pessoa surda, mas é essa mesma história que continua a escrever a tensão que existe na comunicação dos surdos com seus familiares, cujas fronteiras precisam ser abertas para que a diferença se estabeleça através de uma língua de sinais que seja “língua de cultura” (BAGNO, 2006).

Ao analisar as relações entre surdos e ouvintes no contexto de família, constatei que esta é povoada por identidades múltiplas de sujeitos atravessados por diferenças linguísticas. Assim, com o passar dos anos, o surdo passa a ser o estrangeiro, ao confirmar sua inabilidade oral, mas dominando uma língua cujos recursos têm função de comunicação, mas com a qual não consegue estabelecer interações com seus familiares, a língua de sinais.

Diante disso, o sujeito surdo busca a comunicação que estabeleça um vínculo de aceite. Esse encontro interativo se dá geralmente através da escola, sendo esta o aporte para que acesse sua língua de sinais e descubra-se enquanto sujeito diferente, com pertencimento e construção de identidade. Dessa forma, a escola é o lugar para aquisição da língua de sinais, porque é ela que promove o encontro desse sujeito com seus pares e, assim, o abrigo linguístico requerido.

O encontro surdo com surdo é atravessado pelo conceito de ‘desterritorialização’, que Deleuze e Guatarri (1997) apontam para uma linha de fuga, abandono do território e, ao mesmo tempo, reterritorialização. Dessa forma, o surdo encontra em seus pares um território que abriga suas diferenças e a sua família biológica passa a ser o distante e desconhecido mundo ouvinte.

Diante das observações constatadas de que a família tem estado ausente no sentido de acolher a língua de sinais, proporcionando a criança surda acesso a esta como primeira língua e a de interação com os familiares, a escola deve ser o elemento de equilíbrio, o pêndulo dos dois pratos, família ouvinte e filho surdo, fazendo com que a educação seja um território de acolhimento e formação na melhoria das relações. Daí a importância de a escola

ter educadores surdos, que acolham os pais e proporcionem-lhes a aprendizagem da língua de sinais, além de realizar encontros entre as famílias, de modo que possam compartilhar seus medos, suas incertezas, suas lutas, seus fracassos e seus sucessos.

Com isso, as análises das narrativas acompanharam os diferentes discursos dos surdos e as definições apontadas no que diz respeito aos seus encontros familiares, onde as múltiplas faces de identidade se confrontam entre surdos/ouvintes. Observamos que, em alguns momentos, as narrativas eram semelhantes, principalmente quando mencionavam que, nas refeições à mesa, todos conversavam, ignorando a sua diferença enquanto surdo.

Fato comum nas narrativas também é o sofrimento da família ao descobrir a surdez do filho, que sempre foi definida como um problema muito sério, e o anseio desses familiares para tornar esse filho ouvinte, mantendo-o sob sua tutela, alegando incapacidade de governar sua vida.

Diante da exposição e diálogos estabelecidos entre os autores, destacamos que esta pesquisa vem colaborar, de forma significativa, com a temática abordada, instigando a família para o estabelecimento de um novo olhar sobre o membro surdo, inicialmente promovendo um território que abrigue as diferenças e encontre um espaço para que a língua de sinais faça parte desse contexto.

Solomon (2013), em suas discussões, menciona que, com

[...] a transmissão de identidade de uma geração para a seguinte, a maioria dos filhos compartilha ao menos algumas características com os pais. São os que chamamos de identidades verticais. Atributos e valores são transmitidos de pai para filho através das gerações, não somente através de cadeia de DNA, mas também de normas culturais compartilhadas. [...] A linguagem é geralmente vertical [...] (SOLOMON, 2013, p. 12).

Os filhos ouvintes compartilham a identidade, os valores e os atributos que são transmitidos de forma natural por meio de princípios culturais partilhados por seus familiares. Neles está inserida a linguagem com que comumente a família fala e dialoga, com algumas variações sobre temas, mas é sempre por meio da língua que constroem espaços de interação.

Dessa forma, Solomon (2013) refere-se à linguagem por mencionar que geralmente os pais falam a mesma língua que seus filhos e comumente os filhos absorvem a linguagem da família. Observamos, nas narrativas dos surdos, que é similar, na maioria delas, o desconhecimento de suas histórias familiares, bem como o diagnóstico da surdez. Esses embates surgem, porque, na família ouvinte com filho surdo, a linguagem vertical se perde pela falta de uma língua comum para a comunicação.

Com isso, em se tratando da pessoa surda, sua identidade é horizontal e, conforme Solomon (2013, p. 13), temos: “Eles entram em um mundo que valida os sinais como linguagem e se descobrem”. Não partilhando a mesma língua dos seus pais, ficam dessa forma privados de uma comunicação que promova a aquisição de valores e atributos de sua própria família. Dessa forma, o surdo busca esse encontro em outro território que, nesta pesquisa, denominamos de comunidade surda.

Dialogando com Solomon (2013), observamos: “As famílias tendem a reforçar as identidades verticais desde a primeira infância, mas muitas se opõem às horizontais. As identidades verticais em geral são respeitadas como identidade; as horizontais são muitas vezes tratadas como defeitos” (SOLOMON, 2013, p. 15).

A identidade do surdo é validada por sua experiência na comunidade surda. É lá que ele aprende a ser surdo, a viver sua identidade horizontal e nela se reterritorializar.

Para Solomon (2013), “os surdos possuem [...] condições horizontais que são estranhas a seus pais. [...] O desgastado ditado diz que a maçã não cai longe da árvore, o que significa que uma criança se assemelha a seus progenitores; essas crianças são maçãs que caíram em outro lugar” (SOLOMON, 2013, p. 16).

A comunidade surda é esse lugar de construção de identidade horizontal, nela ele se apropria da língua, dos valores e constrói espaços de pertencimento. Desse modo, entendemos que a comunicação vertical só acontecerá quando a família se apropriar da língua de sinais e validar esta enquanto língua de desdobramento dos discursos parentais.

A escola tem falhado como recurso facilitador de promoção de língua. É ela a primeira comunidade que a pessoa surda encontra para se descobrir enquanto sujeito surdo, logo ela deve ofertar uma educação bilíngue que facilite e estimule o acesso da família à língua de sinais. Dessa forma, a família e a comunidade (escola) podem ser dois territórios de acolhida para a pessoa surda, deixando a família de ser a colônia que abriga a crioulagem da língua de sinais para ser o território com fronteiras que podem dialogar em suas diferenças.

Enfatizamos que a escola deve ser um espaço que possibilite a aparição surda (LUZ, 2013) fortalecendo o uso da língua de sinais pelo aluno surdo e sua família. A escola, ao inserir os pais no uso dialógico da língua de sinais, possibilita que a família seja também um território de encontros diversos, lugar de territorialização para as pessoas surdas e não de desterritorialização.

Diante dos dados obtidos com esta pesquisa esperamos ter contribuído para ampliar os estudos sobre o constante desafio das relações familiares entre surdos e ouvintes. Estamos certos de que esse estudo poderá contribuir para outros estudos envolvendo as novas

mudanças nas relações familiares na medida em que a sociedade está em constante transformação, fato que poderá incidir em outros diferentes modelos de relações familiares entre surdos e ouvintes. Seria também interessante ampliar os estudos sobre a relação família, escola e surdez, enfocando com mais detalhes a inserção da família do surdo no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ABIKO, ALMEIDA E BARROSO. Urbanismo: História e Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.pcc.usp.br/files/text/publications/TT_00016.pdf>. São Paulo, 1995. p. 6 Acesso em: 27/01/2017

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Traduzido por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (orgs). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 2 ed . São Paulo: Cortez, 1997.

BAEZ, N. L. X. **A noção de justiça na formação histórica dos direitos humanos**. Joaçaba: UNOESC, 2015.

BAGNO, M. **A norma culta**: língua & poder na sociedade brasileira. 8ª ed. São Paulo: Parábola. 2010.

_____. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cadernos do CNLF, Vol. XVII, Nº 11. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

BARROS, E. M. **O mundo do silêncio** – Uma breve contextualização da trajetória do indivíduo surdo na humanidade. São Paulo. Edição 07 jan. 2010. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/60>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BAUMAN, Z. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 1991.

_____; PELUSO, L. A língua materna dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 6, p. 40-48, mar. 1997.

BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Univ. Estadual de Maringá, v. 13, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a12v13n2>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

BÍBLIA, A. T. **Gênesis**. In: BÍBLIA DE JERUSALÉM. Português. Antigo e Novo Testamentos. Tradução de La Sainte Bible. Publicada sob a direção da “École Biblique de Jérusalem”, Edições Paulinas, 1973.

BOARINI, M. L. Refletindo sobre a nova e velha família. **Psicol. estud.** [online]. 2003, vol. 8, n. spe, pp. 1-2, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000300001>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elseviercampus, 1992.

BORDA, G. A.; BORDA, G. J. **Manual de família**. 12 ed. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2002.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Psicologia.com.pt – O portal dos psicólogos. Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=a0351>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL, **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Decreto n. 5.626 de 2005**. Regulamenta a lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BRUNO, M. M. G.; LIMA, J. M. da S. As formas de comunicação e de inclusão da criança kaiojá surda na família e na escola: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Ed. Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, Jan./Mar., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100009>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental**. Do homem das cavernas, até Bomba atômica. 2 ed. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1999.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

CAVALCANTE, K. K. A. C. Evolução histórica do direito penal. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, III, n. 11, nov. 2002. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4756>. Acesso em: 20 jan. 2017.

COELHO, O. Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas [36]: 197 - 221, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/daloga-da-justificacao_orquidea-coelho.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CORRÊA, D. **A construção da cidadania**. Ijuí: Unijuí, 1999.

COSTA, B. **Bela do silêncio**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

COULANGES, N. D. F. de. **A cidade antiga**. Traduzido por Fernando de Aguiar. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. (org.) **Estudos surdos I – Série pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

_____. **Um estranho no ninho**: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Florianópolis. Centro de filosofia e ciências humanas. Programa de pós-graduação em psicologia. Florianópolis: UFSC, 2005.

DANESI, M. C. **O admirável mundo dos surdos**: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez. 2ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi; Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2008.

_____; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, v. 4. 1997.

_____; _____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; e PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. _____. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DOLABELA, F.; TORQUATO, C. **Empreendedorismo sem fronteiras**: um excelente caminho para pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Altabooks, 2015.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

FARIAS, C. C. de; ROSENVALD, N. **Curso de Direito Civil**: Família. Vol. 06. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda. **Revista Espaço**: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 13, p. 48-50, jun. 2000.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Revista Intercâmbio**, v. VII, 1998, p. 13-21. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3998/2646>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

FILARDI, L. A. **Curso de direito romano**. São Paulo: Atlas, 1999.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. In: **ALEA** 11 (1), 148-165, 2009, p. 18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; RABINOW, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 1999.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método II**: complementos e índice. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, v. 31, nº 63, 2017.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GEERTZ, C. **1926 – A Interpretação das Culturas**. 1.ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 9 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÉZA, A. **História social de Roma**. 3 ed. Versão espanhola de Víctor Alonso Trancoso. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GROLLA, E. **Aquisição da Linguagem**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

GROSJEAN, F. **O direito de a criança surda crescer bilíngue**. Tradução de Sergio Lulkin. Suíça: Universidade de Neuchâtel, 1999.

GUARINELLO, A. C. et al. **Reflexões sobre as integrações linguísticas entre familiares ouvintes – filhos surdos**. Curitiba, 2013.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A. 2005 [1992].

HANCIAU, N. T. J. Genealogia, transmissão e memória em **Bad Girl**, de Nancy Huston. *Alea [online]*; vol. 18, n. 3, pp. 435-453. 2016, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/183-435>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

HARARI, Y. N. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. São Paulo: L & PM Editores, 2015. Traduzido do original *Sapiens: A Brief History of Humankind* por Janaína Marcoantonio. Disponível na versão e-book para Amazon Kindle.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua brasileira de sinais: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KERSTEN, M. V. O Código de Hamurabi através de uma visão humanitária. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 42, jun 2007. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4113>. Acesso em: 16 out. 2017.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação de criança excepcional**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LACERDA, C. B. F. de; KOTAKI, C. S. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: Focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. In: ____; SANTOS, Lara F. dos.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013, pp. 201-218.

____; NASCIMENTO, L. C. R. "Aquisição de linguagem: refletindo sobre a criança surda e a língua de sinais", "Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas", nov. 2016, 1 ed., Book Toy, Vol. 1, pp. 63-71, 2016.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira**. Tese de Mestrado – Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004. (Orientador: Leland McCleary)

LEITE-BANKS, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

LICHTIG, I.; COUTO, M. I. V.; CÁRNIO, M. S. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) **Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n°3, set./dez., p. 409-424, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

LUIS, C. **O des(encontro) entre Itard e Victor**: os fundamentos de uma Educação Especial. São Paulo: Cortez, 2000.

LUZ, R. D. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2013.

MARTINS, V. R. de O. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educ. Real**. [online]. 2016, vol. 41, n. 3, pp. 713-729. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. **Língua e gesto em línguas sinalizadas**. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele?** São Paulo: Paulinas, 1986.

MORGAN, L. H.; TYLOR; FRAZER. In: CASTRO, C. (Org.) **Evolucionismo Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MOURA, M. C. de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.) **Tenho um aluno surdo? E agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos SP: EduFSCAR, 2013.

_____. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, S. M. de; CROCHIK, J. L. Eugenia no contexto do atual desenvolvimento das tecnologias genéticas: as deficiências em foco. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 205-212, Apr.-June, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.24533>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

MULLER, J. I. **Marcadores culturais na literatura surda**: constituição de significados em produções editoriais surdas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

NASCIMENTO, L. C. R. “Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier”. **Revista Educação e Temática Digital** – ETD, v. 7, nº 02, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

NASCIMENTO, L. C. R.; LIMA, C. C. S. Libras e implante coclear: contradição ou complementaridade? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 142-172, dez. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/see/index.php/reflex/article/view/6109>>. Acesso em: 11 jul. 2018. Doi: <<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v23i3.6109>>.

NEVES, S. L. G. **Mãos ao vento**. São Paulo: s/ editora, 2010.

NICHOLS, G. **Literatura Surda**: além da língua de sinais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2016 (Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento).

NOGUEIRA, A. S. Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. **Revista Intercâmbio**, v. 28, p. 19-45, 2014.

_____; CABELO, J. O trabalho com narrativas digitais no ensino de LIBRAS como L2 para ouvintes. **Leitura** - Revista do Programa de Pós-graduação em Letras (UFAL), v. 1, p. 320-347, 2016.

OLIVEIRA, J. S. **Fundamentos constitucionais do direito de família**. São Paulo: RT, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. _____. LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H. (org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, N. H. D. **Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Ed. UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

OLIVEIRA, R. G. et al. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. **Rev. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004.

PEDROSO, G. C.; PUCCINI, R. F. Aleitamento Materno – o papel dos serviços de saúde. In: ISSLER, H. **O aleitamento materno no contexto atual**: políticas, práticas e bases científicas. São Paulo: SARVIER, 2008.

PEREIRA, R. da C. **Direito de Família**: uma abordagem psicanalítica. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

PEREIRA, A. P. **A nova constituição e o direito de família**: breves comentários ao Estatuto da criança e do adolescente: Lei 8.069/90 Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org). **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. Nós surdos somos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Edusp, 1984.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da língua de sinais**. Curso de Letras Libras. Florianópolis, UFSC, 2011. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf. Acesso em: 07 ago. 2017.

POSSÍDIO, O. C. **No meu silêncio, ouvi e vivi**. Recife: Novo Horizonte, 2005.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, R. de C. R. **Informação escrita**: Do manuscrito ao texto virtual. VI Encontro Nacional de Ciência da Informação – Informação, Conhecimento e Sociedade Digital, Salvador, BA, 2005. Disponível em: http://www.cininform.ufba.br/vi_anais/docs/RitaQueiroz.pdf. Acesso em: 15 out. 2016.

RAMOS, C. A. **Aristóteles e o sentido político da comunidade ante o liberalismo**. *Kriterion* [online]. 2014, vol. 55, n. 129, pp. 61-77. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2014000100004. Acesso em: 28 set. 2017.

REIS, A. R. dos. Instruções reais, advertências vice-reais. A escrita do governo ante as circunstâncias da Nova Espanha (século XVI). **Tempo** [online], vol. 22, n. 39, pp. 51-71. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20509/tem-1980-542x2016v223905>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REIS, F. **Professor Surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RIBEIRO, E. de O. **Homem e linguagem segundo Gadamer**, 2011. Disponível em: <https://pensamentoextemporaneo.wordpress.com/2010/11/26/homem-e-linguagem-segundo-gadamer/>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ROCHA, S. D. **Educadores surdos**: reflexões sobre a formação e práticas docentes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2017 (Orientador: Lilian Cristine Ribeiro Nascimento).

ROUSSEAU, J. J. (1762) **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos**: a caminho do bilinguismo. Rio de Janeiro: EDUFF, 1999.

SANTOS, Y. B. da S.; OLIVEIRA, E. G. de. O princípio da igualdade e a pessoa com deficiência. **Revista de C. Humanas**, Vol. 11, Nº 2, p. 429-440, jul. /dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/artigo5evol11-2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Traduzido por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOLOMON, A. **Longe da Árvore**. Pais e filhos e a busca da identidade. Tradução de Donaldson M. Garschagen, Luis A. de Araujo e Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; BENEDETTO, L. dos S. Di; SANTOS, D. A. do N. dos. 2013. **História das pessoas surdas**: Da exclusão à política educacional brasileira atual. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47935/1/u1_d24_v21_t02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SCHWARCZ, L. K. M. Questões de fronteira: sobre uma antropologia da história. **Novos estud. - CEBRAP** [online]. 2005, n. 72, pp. 119-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200007>. Acesso em: 28 set. 2017.

SILVA, G. C. C. da et al. A mulher e sua posição na sociedade: da antiguidade aos dias atuais. **Rev. SBPH**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 65-76, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151608582005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2016.

SILVA, O. M. da. A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. **CEDAS**, São Paulo: 1987.

SILVA, V. Educação de surdos: Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 23, n.3, p. 279-286, 2007.

SIMÕES, T. F. V. A família afetiva: o afeto como formador de família. **IBDFAM – Instituto Brasileiro de Direito de Família** v. 24. 2007. Disponível em: <http://www.facic.br/direito/pasta_upload/artigos/a134.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

_____. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOLÉ, M. C. P. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?:** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STAMATO, J. S. T. **A família e a questão da negligência:** papéis atribuídos e relações estabelecidas. 2004. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus de Franca, SP, 2004.

STRNADOVÁ, V. **Como é ser surdo.** Petrópolis: Babel, 2000.

TAVEIRA, R. M. T. **Privação auditiva precoce em crianças portadoras da Síndrome de Down e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem.** 1995. Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, DF. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200012>. Acesso em: 30 jan. 2017.

VERGAMINI, S. A. A. (Org.) **Mãos Fazendo História.** Florianópolis: Arara Azul, 2003.

VIDAL, V. **A verdadeira beleza:** uma história de superação. Tradução de Diná Souza. Fortaleza: s/editora, 2009.

VILHALVA, S. **O despertar do silêncio.** Florianópolis: Arara Azul, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.