



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

PATRÍCIA HERNANDES CHAVES FALCONE

**IDENTIFICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO
SUBJETIVA DE SURDOS: MEMÓRIAS DE UMA
INFÂNCIA**

CAMPINAS
2022

PATRÍCIA HERNANDES CHAVES FALCONE

**IDENTIFICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO
SUBJETIVA DE SURDOS: MEMÓRIAS DE UMA
INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar, na área de Educação Escolar.

Orientador(a): LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO

ESTE TRABALHO CORRESPONDE A VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PATRÍCIA HERNANDES CHAVES FALCONE, E ORIENTADA PELA PROF^a DR^a LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO.

CAMPINAS
2022

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

F182i Falcone, Patrícia Hernandes Chaves, 1985-
Identificações na constituição subjetiva de surdos : memórias de uma
infância / Patrícia Hernandes Chaves Falcone. – Campinas, SP : [s.n.], 2022.

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

1. Identificação. 2. Professores surdos. 3. Língua brasileira de sinais. 4.
Subjetivação. I. Nascimento, Lilian Cristine Ribeiro, 1966-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Identification in the subjective constitution for deaf : memories of a
childhood

Palavras-chave em inglês:

Identification

Deaf teachers

Brazilian Sign Language

Subjectivation

Área de concentração: Educação Escolar

Titulação: Mestra em Educação Escolar

Banca examinadora:

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento [Orientador]

Ana Archangelo

Marcio Hollosi

Data de defesa: 26-05-2022

Programa de Pós-Graduação: Educação Escolar

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8922-5836>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5488284561253092>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**IDENTIFICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE
SURDOS: MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA**

PATRÍCIA HERNANDES CHAVES FALCONE

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Profª Drª Ana Archangelo

Prof. Dr. Marcio Hollosi

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

PALAVRAS

Se não temos asas,
temos palavras,
para arrumar o caos
em camadas de azul
e desejos.
Se a força da gravidade,
então a ciranda, a dança,
acordes feitos
com pedaços de vida,
para apagar o chão.
Se o tempo explode
dentro do corpo,
então os fios da memória
para misturar sal
e açúcar,
medo e coragem.

Roseana Murray
(2020, p. 16).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter me auxiliado em cada dia me amparando com tudo que eu precisava para aprender e me desenvolver.

A minha querida orientadora Prof.^a Dr^a Lilian, pelo acolhimento, ensinamento, partilha de conhecimentos e pelas orientações.

Agradeço a minha família por ter me apoiado em todos os momentos e que me deram suporte para chegar até aqui. Pela minha mãe que acreditou e me incentivou a buscar novos horizontes. Pelo meu pai que me apoiou a seguir estudando e pesquisando. Aos meus irmãos Rodrigo e Natália, agradeço o aprendizado e por estarem em minha vida. A meu sobrinho que com seus cinco anos de vida ensina a enxergar a beleza nas pequenas coisas.

Pelo meu marido que compartilhou as discussões e a escrita em todos os momentos por me acompanhar e apoiar em cada dia, nas aventuras da pesquisa e da profissão.

Aos professores Ana Archangelo e Marcio Hollosi por participarem da banca de qualificação e defesa com colaborações e sugestões excelentes que auxiliaram na observação de outras possibilidades para o trabalho.

Aos participantes da pesquisa que cederam seu tempo para que as entrevistas acontecessem, pela partilha de suas memórias e experiências tanto de suas infâncias como dos dias atuais.

Ao programa do mestrado profissional que oferece a possibilidade de fazer pontes entre a nossa prática diária na escola e a pesquisa.

Aos colegas que compartilharam as disciplinas do mestrado profissional com suas experiências, vivências, escritas e momentos inesquecíveis de partilha e aprendizados.

Aos colegas do DIS pelas colaborações, leitura e discussões que trouxeram grandes aprendizados e diferentes pontos de vista sobre a pesquisa.

Às amigas de todas as horas, Vivian, Tatiana, Sheylla, Bruna e Driele pela amizade sincera e por estar sempre prontas a ouvir e me incentivar.

A Lucimara e Márcia pelas conversas, desabafos, conselhos, risadas e descontração que me trouxeram até aqui.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação, biblioteca, informática da Faculdade de Educação pela compreensão, auxílio, prontidão em auxiliar em todos os momentos.

Enfim, a todos que colaboraram direta e indiretamente para que este trabalho se tornasse possível mesmo com as adversidades vivenciadas pela pandemia e pelo isolamento social que perpassamos nestes últimos anos.

RESUMO

A aquisição da língua tem um papel importante na constituição da subjetividade dos sujeitos, porém para que haja um desenvolvimento saudável é necessário o estabelecimento de interrelações com a linguagem por meio da mediação de um outro. As crianças surdas filhas de pais ouvintes não acessam a língua oral de modo pleno, e precisam de um outro adulto, que está fora do ambiente familiar para adquirir a língua de sinais. O papel que a língua de sinais desempenha na vida dos surdos está relacionado à sua subjetividade, não somente à sua constituição enquanto sujeitos, mas a um posicionamento diante da defesa de sua própria língua e de sua existência. Assim sendo, esse estudo visa analisar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes a partir das identificações dentro e fora do ambiente familiar por meio das memórias destes adultos sobre suas infâncias nos anos escolares em que tiveram contato com professores surdos sinalizantes. O referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa é a psicanálise. Para isso, esta pesquisa orienta-se a partir da abordagem qualitativa com metodologia de estudo de caso desenvolvida por meio de entrevistas a adultos surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação e adquiriram esta língua em contato com professores bilingues (surdos e ouvintes). As análises apontam as fragilidades que a privação linguística, devido ao não compartilhamento da língua dos pais traz às vidas destas crianças e jovens. Apontam também a importância da identificação das crianças e jovens surdos com os professores para o desenvolvimento de sua subjetividade, por favorecer a aquisição da língua e por introduzi-los na Lei.

Palavras-chave: Identificação; Professores surdos; Língua de Sinais Brasileira, Subjetivação

ABSTRACT

The language acquisition has an important role for the subjective constitution of people, however, to achieve a healthy development, it is necessary to establish interrelationships with the language through the mediation with others. The deaf children of hearing parents do not fully access the oral language and they need another adult, out of their familiar environment to acquire the sign language. The role that the sign language will play in the lives of deaf people is directly related to their subjectivity, not only in their constitution as subjects, but in a positioning in the face of the defense of their own language and their existence. Therefore, this research intends to analyze the singularities of the subjective constitution of those deaf children, child of hearing parents, from the identifications inside and outside their family environment through the memories of these adults about their childhoods in the school years in which they had contact with deaf teachers using the sign language. The theoretical reference for the development of this study is the use of the psychoanalysis. To achieve that, this research has a qualitative approach with the study of cases methodology developed through interviews to deaf adults that use the sign language called Libras as their way of communication and that have acquired this language through contact with bilingual teachers (deaf and hearing). The research pointed to the fragilities that the linguistic privation, due to the absence of sharing the same language of the parents, bring to the live of these children and young adults. It was also observed the importance of the identification with the deaf teaches to promote the development of their subjectivity,once this will favor their language acquisition and introduce them into the Law.

Keywords: Identifications; Deaf teachers; Brazilian Sign Language; Subjectivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: MISTURANDO SAL E AÇÚCAR: FAMÍLIA E SUBJETIVIDADE	21
CAPÍTULO 2: MESCLANDO MEDO E CORAGEM: ESCOLA BILÍNGUE E SUBJETIVIDADE	34
2.1. REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR SURDO	36
2.2. A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DA CRIANÇA SURDA: O OUTRO NO APRENDIZADO DA LÍNGUA DE SINAIS.....	48
CAPÍTULO 3: ACORDES FEITOS COM PEDAÇOS DE VIDA: EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À LÍNGUA DE SINAIS	56
CAPÍTULO 4: ARRUMANDO O CAOS EM CAMADAS DE AZUL: METODOLOGIA DE PESQUISA	66
4.1 TIPO DE ESTUDO	67
4.2 AMOSTRA E BASE DE DADOS	68
CAPÍTULO 5: FIOS DAS MEMÓRIAS DE UMA INFÂNCIA: ANÁLISE DOS DADOS	71
5.1 MEMÓRIAS DE ANTES DA AQUISIÇÃO DE LIBRAS	71
5.2 COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE FAMILIAR	73
5.2.1 Antes da aquisição da Língua de sinais	73
5.2.2 Depois da aquisição da Libras.....	77
5.3 COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	81
ESTE ITEM TRATA DAS COMUNICAÇÕES DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR, ANTES E DEPOIS DA AQUISIÇÃO DA LIBRAS.	81
5.3.1 Antes da aquisição da Libras.....	81
5.3.2 Depois da aquisição da Libras.....	84
5.4 IDENTIFICAÇÕES E PROCESSOS SUBJETIVOS	88
5.4.1 Afinidade pela língua	88
5.4.2 Identificações e transferências com o professor.....	90
5.4.3 Identificações das pessoas surdas com seus pares surdos.....	97
5.5 ENTRELAÇANDO OS FIOS DAS MEMÓRIAS: SIMILITUDES E AFINIDADES NAS NARRATIVAS	100
CAPÍTULO 6: APAGANDO O CHÃO PARA CONSTRUIR MEMÓRIAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	116
ENTREVISTA	116

INTRODUÇÃO

Minha história começa em São Paulo, capital. Sou a filha mais velha de meus pais, possuo ainda dois irmãos mais novos do que eu. Nessa cidade cresci, aprendi as primeiras palavras e me apaixonei por elas de muitas formas, faladas, lidas e escritas. Assim como diz a poeta Roseana, as palavras nos dão asas e nos permitem “arrumar o caos em camadas de azul e desejos”, e com isso fui entrando no mundo das palavras e despertando a curiosidade e o desejo de conhecimento.

Lembro-me que antes de ler gostava de ouvir histórias de todo o tipo, livros, contos e gibis. Guardo doces memórias das tardes nas quais minha mãe reunia meus irmãos e eu para ler as histórias em quadrinhos. Era quando nos sentávamos em seu colo ou muito próximos para ver quadro a quadro os personagens e suas falas.

Estes momentos incentivaram a minha curiosidade pela leitura, e então, logo aprendi a ler, gostava das palavras escritas e sentia, parafraseando mais uma vez a poeta, que elas me davam asas, permitindo-me conhecer e acessar o novo e o desconhecido.

De certo, essas doces memórias me traziam a certeza de que esse era o mundo em que queria estar: o mundo dos livros, da descoberta do desconhecido e que, ao passar dos anos, me conduziram ao vestibular.

Desejava permanecer junto aos livros e ao conhecimento, e assim me veio a escolha pelo curso de pedagogia como resposta a esse desejo.

Entretanto, a concorrência dos vestibulares na capital me fez buscar outras cidades para cursar a faculdade. Lembro-me, como se fosse hoje, que o foco nas provas não me permitiu nem mesmo me assustar com as mudanças que essa escolha implicaria.

Passei no vestibular... que alegria!!!! Era a mais nova estudante de pedagogia da UNICAMP; contudo era necessário mudar de cidade para entrar nesse universo e, assim, em um misto de “medo e coragem”, foi que me mudei para Campinas para começar meu curso.

Era fascinante tantos mundos dentro de um só lugar, pessoas de todos os cantos, novos livros para ler e aprender, para aprender a aprender, para ensinar e para apreciar.

Dessa forma, entrei em contato com novas palavras, palavras que ajudavam a “arrumar o caos” das novas descobertas “em camadas de azul”, ou seja, transformar o caos proporcionado por estas experiências em conhecimento e desejos de estar em contato com novas vivências.

Assim, dentre todos esses aprendizados tive contato a primeira vez com a língua de sinais: uma comunicação que ia além das palavras escritas, lidas ou mesmo faladas, diálogos que utilizavam as mãos para sinalizar as palavras.

E foi assim que em uma disciplina de psicologia da graduação de pedagogia fui apresentada à cultura da comunidade surda e a comunicação sinalizada.

Nestas aulas, após estudarmos as principais teorias da psicologia da educação, seguimos a proposta de apresentar um trabalho que envolvesse o que havia sido estudado com a escola e, assim, por sugestão de uma integrante do grupo, escolhemos o tema da surdez. Até aqui nunca havia conhecido um surdo¹ e meu conhecimento de sua língua, cultura e comunidade se restringia ao alfabeto manual.

Esse trabalho me despertou o interesse pela língua, história e pelo surdo, me motivando à inscrição na disciplina eletiva de Libras, que foi oferecida no semestre seguinte, para aprofundar meus conhecimentos destas palavras que utilizavam as mãos para aparecer.

As aulas dessa disciplina foram divididas em teóricas e práticas, pois assim conseguíamos aprofundar o conhecimento da história de luta do povo surdo e ensinar o vocabulário básico para os primeiros contatos com um possível aluno surdo.

Enquanto a professora surda nos aproximava das palavras sinalizadas, os primeiros sinais foram tomando forma e se transformando em frases que reunidas foram compondo uma história infantil que culminou no trabalho final: a apresentação das histórias escolhidas em Libras.

Foram essas vivências com a língua de sinais e o contato com essa professora que despertaram em mim o desejo de fazer parte do mundo da língua de sinais. Entretanto, naquele momento, sem contato com surdo, a vontade de ir além desse conhecimento básico ficou adormecida.

¹ O termo surdo neste estudo não será grafado com o “s” maiúsculo uma vez que objetivo deste trabalho não é abordar questões políticas e filosóficas acerca do surdo como minoria com identidade e língua próprias. Cabe apontar que a população que aqui é descrita como surdo compreende pessoas com deficiência auditiva neurossensorial bilateral de graus severo a profundo, usuárias de Libras.

Com a conclusão da graduação e a ida para a sala de aula, um misto de “sal e açúcar, medo e coragem” me preocupava com a chegada de um aluno surdo.

Assim, ao me deparar com um concurso para professor bilíngue, vi que, para além das especificações para o cargo, havia ali uma oportunidade de me aprofundar nesse aprendizado de palavras faladas que se transformavam em sinais.

Iniciei um curso de língua de sinais e nele retomava aqueles primeiros sinais que havia aprendido anos atrás, e que me colocavam em contato com uma nova maneira de “arrumar o caos em camadas de azul”.

Na busca pela comunicação efetiva por meio dos sinais, por meio de uma amiga que já havia feito uma disciplina e conhecia alguns trabalhos que ela desenvolvia com alunos surdos, conheci a minha hoje orientadora professora Dr.^a Lillian Cristine Ribeiro Nascimento.

Depois desse dia conheci os projetos em escolas desenvolvidos por ela, comecei a fazer parte de um deles e assim iniciei o contato com os alunos surdos. Nesse projeto as atividades desenvolvidas envolviam a utilização de tablets para mediação do aprendizado com alunos da educação de jovens e adultos, surdos e ouvintes.

Em consonância com a matéria ensinada, buscávamos jogos para explorar visualmente o conteúdo, e com isso foram seis meses de muito aprendizado uma vez que pude me aproximar e utilizar de fato a língua de sinais para a comunicação.

No ano seguinte segui participando do projeto em outra escola, e com uma faixa etária diferente, crianças do primeiro ao quinto ano muitas vezes em aquisição da língua de sinais, convivendo de perto com as dificuldades que a aquisição tardia da língua carrega.

A escola para estes alunos era o primeiro contato com uma língua sensorialmente acessível, o espaço onde tinham a possibilidade de acessar o mundo das palavras e organizar “o caos em camadas de azul” e sentir que mesmo não tendo “asas” poderiam alçar voos.

Neste percurso tive contato com diferentes professores surdos, cada um à sua própria maneira me mostrava a importância desse contato, que se já era permeado de riqueza de detalhes para nós adultos, imagine para os pequenos alunos surdos que chegavam às escolas.

Ao mesmo tempo que acompanhava o projeto, tinha as minhas próprias aulas, com turmas de alunos regulares as quais me formavam professora, provocando novos questionamentos, “apagando o chão” e me fazendo reinventar práticas de ensino, produzindo avanços em seus aprendizados.

O dia a dia da sala de aula me ajudava a desvendar o processo de ensino da escrita das palavras para os ouvintes, estratégias para que, respeitando a individualidade de cada um, os levassem a se encantar com as palavras como igualmente aconteceu comigo.

Esse meu encanto pelas palavras me encorajava a novas buscas, aprendizados e conhecimentos. Por isso, simultaneamente ao projeto nas escolas, participei como monitora de um curso que tinha como objetivo ensinar português para surdos adultos na UNICAMP, coordenado pela minha orientadora, o qual acontecia aos sábados pela manhã na Faculdade de Educação.

Resolvi assim fazer parte da monitoria das atividades desenvolvidas em algumas aulas e foi uma experiência que muito acrescentou em minha prática, tanto na minha sala de aula naquele momento, como nos projetos e em minha atuação atual.

As aulas eram planejadas e desenvolvidas incentivando os alunos a discutir diferentes temas e, então, a produzir tipos de texto distintos na língua portuguesa.

Porém, ainda que o foco do curso fosse aprofundar os conhecimentos em português, partindo da utilização da língua de sinais, muitas vezes os próprios alunos iam à frente da sala para explicar o que estavam entendendo.

Percebia que estes momentos de aprendizado eram muito ricos, pois os alunos traziam uma infinidade de detalhes visuais para complementar explicações ou mesmo para explicar o que havia entendido a um questionamento feito.

Os sinais produzidos por eles em suas explicações eram compostos de elementos que, como “a dança, e acordes feitos com pedaços de vida”, expressava com características próprias de sua língua, a sua compreensão do tema estudado a partir de seus pontos de vista, de seus “pedaços de vida”.

Como era importante essa troca, esse aprendizado mediado por um outro que compartilha essa mesma língua, era nestes momentos que percebíamos as características próprias da língua e estratégias de utilização dela que são proporcionadas somente pelas vivências diárias estabelecidas com a língua de sinais.

Todas estas experiências com os projetos e contato com a comunidade surda me faziam querer voltar à universidade, aprofundar meus estudos. Assim, conciliando as aulas regulares e estas vivências com os surdos, me inscrevi no processo seletivo do mestrado.

Senti uma alegria imensa ao ingressar no programa de pós-graduação, pois fazer parte do grupo do mestrado profissional foi muito importante para desenvolver minha prática e para me desenvolver, uma vez que um grupo tão heterogêneo, com colegas que traziam suas experiências e paixões pelo ensino, muito me acrescentou em minha própria sala de aula.

A nomeação no cargo de professora bilíngue me proporcionou aproximação com outros desafios, os quais me direcionavam a novas indagações sobre meu papel como professora, sobre os caminhos a seguir para estudar e aprimorar a minha prática, bem como acerca das relações que os alunos surdos estabeleciam com os educadores surdos que compartilhavam momentos de ensino e aprendizado com eles.

Tais mudanças e inquietações nos conduziram a “reorganizar a rota”, alterando o projeto e os rumos da pesquisa tanto para a nova prática como para os desafios que esta proporcionava.

Diante destas experiências, os sinais ganhavam espaço entre as palavras, buscando aprofundar os estudos neste mundo de palavras sinalizadas na perspectiva da psicanálise. Minha proposta com esta pesquisa é investigar como o contato da criança surda com o educador surdo e o educador ouvinte bilíngue colabora na constituição da subjetividade e na compreensão do que é ser surdo.

A pesquisa parte da premissa de que a aquisição da língua tem um papel importante na constituição da subjetividade, pois é por meio dela que significamos o mundo, e que para que esse processo aconteça é necessário o estabelecimento de inter-relações com a linguagem mediada pelo outro.

Cabe destacar que com os surdos esse processo não é diferente, entretanto quando nascem em famílias de pais ouvintes estes sujeitos entram tardiamente no mundo da língua.

As crianças surdas filhas de pais ouvintes não adquirem de modo espontâneo a língua de seus progenitores, devido à privação sensorial. Mesmo que se estabeleça uma interação pela visão, a língua dos pais é inacessível aos filhos. Os

bebês ouvintes, mesmo não compreendendo a língua oral, ouvem as palavras dos pais e vão estabelecendo sentidos para elas pela interação verbal, e assim adquirem a língua oral de modo espontâneo. No caso de bebês surdos, essa interação verbal não ocorre e a aquisição da língua de sinais fica, na maioria das vezes, delegada à escola, em uma idade muito superior à das crianças ouvintes.

Inúmeras são as consequências da não utilização de uma língua satisfatória na interação. Além de prejudicar a própria comunicação, a constituição psíquica de sujeitos surdos também pode ocorrer de modo peculiar. Virole (1996 *apud* SOLÉ, 2005, p. 42) afirma que “a maior parte das crianças surdas vive no primeiro ano dificuldades psicoafetivas importantes”. Segundo o autor, a ausência de linguagem promove nas crianças surdas dificuldades para lidar com os afetos (uma vez que nem sempre sabe nomeá-los) e para lidar com tensões psíquicas da primeira infância (VIROLE *apud* SOLÉ, p. 41).

O espaço escolar pode ser para o surdo o primeiro lugar de contato com a língua de sinais e por isso as interações que ele construirá nesse ambiente auxiliarão o sujeito a, como afirmam Dallan e Máscia (2016), construir sua subjetividade, e reinventar outras visões de si mesmo, pois é na linguagem e por meio dela que o sujeito se constitui.

Além de ser na língua e pela língua que o sujeito se constitui, Nascimento (2019) aponta uma peculiaridade em relação à Língua de Sinais. Para os sujeitos surdos, além de ser parte constitutiva do sujeito, a língua de sinais se transforma também na defesa da própria existência, de seu reconhecimento e do conhecimento da língua na sociedade. Essa defesa da própria existência e “a sobrevivência da língua de sinais está atrelada ao processo de controle e subjetivação dos surdos, sobretudo nos espaços educacionais” (NASCIMENTO, 2019, p. 83).

Pela língua o conhecimento da cultura é compartilhado e os espaços educacionais têm participação importante nesse processo, como apresentado por Gesser (2009, p. 38): “a origem da Libras está intimamente ligada ao processo de escolarização dos surdos, e mesmo que nas instâncias educacionais a língua legítima dos surdos tenha sido banida em muitos momentos, os surdos sempre a utilizaram entre si”.

A autora destaca que apesar das proibições de uso da língua de sinais na sociedade como um todo e principalmente nos ambientes escolares, foram estes

últimos os ambientes que disseminaram o uso e favoreceram a sobrevivência da Libras, uma vez em contato com pares sinalizantes (filhos de surdos, adultos surdos) o conhecimento dessa língua foi sendo compartilhado às escondidas, nos intervalos e nos internatos e foram estabelecendo a comunicação, conhecimento, aquisição de cultura e subjetivação para cada surdo que aprendesse os sinais.

Com isso, observa-se que o papel que a língua de sinais desempenha na vida dos surdos está relacionado à sua subjetividade, não somente à sua constituição enquanto sujeitos, mas a um posicionamento diante da defesa de sua própria língua e de sua existência.

Para entender como a língua de sinais e as relações interpessoais participam da constituição da subjetividade, este estudo tem como fundamento teórico a psicanálise. Buscar-se-á entender como a subjetividade da criança surda se constitui nas suas relações interpessoais, mediada pela linguagem, levando em consideração os ambientes: familiar e escolar.

Segundo a psicanálise, a constituição subjetiva de um sujeito se forma em suas relações. É pelo outro que nos tornamos humanos. Em *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud descreve a identificação como “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa” (FREUD, 2011, p. 46).

Sendo assim, a identificação tem um papel importante na constituição subjetiva da criança. Pela identificação que se estabelece a relação do próprio eu como semelhante ao “modelo” daquilo que quer ser. Nas relações interpessoais e pelas identificações, a criança insere-se no campo simbólico, o que abre caminho para o acesso à cultura e à lei.

Para Lacan (1995) o adulto que exerce a função paterna inscreve a criança no simbólico, contudo, para que isso ocorra é necessário “o sujeito ter condições de acesso ao mundo da linguagem” (FERREIRA, 2012, p. 33).

Com as crianças ouvintes essas condições de acesso à linguagem são atendidas com maior facilidade, uma vez que elas vão acessando diferentes elementos da linguagem e se relacionando com a língua de seus pais com a qual estão em contato o tempo todo. Contudo, como estabelecer essa comunicação com o mundo ouvinte sendo surdo? Como alcançar o conhecimento da língua de seus pais quando esta não é sensorialmente acessível?

Essas barreiras de acesso à língua sensorialmente acessível no ambiente familiar dos pais ouvintes de crianças surdas, muitas vezes, impedem a aquisição de uma língua para a comunicação, o que pode se estender até a entrada dessa criança na escola.

Assim, levando em consideração que as crianças surdas adquirem a língua de sinais, na maioria das vezes, no ambiente escolar, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes a partir das identificações dentro e fora do ambiente familiar.

A partir desta problemática, defino como objetivos desta pesquisa:

- Descrever as memórias de jovens surdos sobre suas identificações com seus professores bilíngues (surdos ou ouvintes).
- Analisar as memórias de jovens surdos sobre suas relações familiares.
- Compreender o modo singular como as identificações permeadas pela língua de sinais atuam na subjetividade da pessoa surda.

Buscando atender a esses objetivos, esta dissertação está dividida em seis capítulos. No capítulo 1, intitulado “Misturando sal e açúcar: Família e subjetividade”, será abordada a influência que a família desempenha no momento de aquisição da linguagem, bem como os processos psíquicos que envolvem a aquisição linguística e sua inserção no mundo da linguagem, destacando as similitudes e as particularidades dessa vivência em crianças surdas, apontando como estes estão intimamente relacionados com o estabelecimento da subjetividade a partir do viés da psicanálise. Para tanto será apresentado como o bebê vai aprendendo a se relacionar ao mundo da linguagem, se constituindo como sujeito e tomando consciência de si mesmo.

O capítulo 2, apresentado como “Mesclando medo e coragem: Escola bilíngue e subjetividade”, expõe-se algumas dificuldades que a criança surda filha de pais ouvintes perpassa no ambiente familiar devido ao uso de gestos, mímicas e vocalizações até que tenha acesso a escola ou classe bilíngue e comece a conhecer a língua de sinais, ressaltando ainda a relevância da escola bilíngue e do uso dessa língua para as crianças surdas.

As discussões apresentadas refletem ainda sobre o papel do educador surdo para a aquisição da língua de sinais nas escolas e salas bilíngues, trazendo reflexão a documentos que trazem conquistas da comunidade surda em relação à

formação e à importância desse professor no ensino de surdos para garantir a oferta da educação bilíngue.

Ainda neste capítulo, destacamos que além do professor surdo, os professores ouvintes bilíngues podem ser também os responsáveis pela introdução da criança à língua de sinais ou, até mesmo, ser fonte de identificação para a constituição subjetiva das crianças surdas, pela possibilidade de estabelecerem uma interlocução em uma língua acessível à criança.

O capítulo 3, denominado “Acordes feitos com pedaços de vida: Experiências de acesso à língua de sinais”, apresentará alguns trechos das vivências de um grupo de adultos surdos sobre suas memórias do ambiente escolar que não compartilhava do modelo de educação bilíngue, e por isso não proporcionou a interação com professores bilíngues, fossem surdos ou ouvintes, tampouco intérpretes para mediar as relações da língua com o conhecimento e o ensino.

O material encontrado reuniu relatos biográficos de pessoas surdas em exemplares ora escritos por pessoas surdas, ora por ouvintes, que entrevistaram os surdos reunindo suas memórias, bem como análises feitas por ouvintes de narrativas de pessoas surdas sobre experiências de uma realidade vivida pelos surdos em um momento histórico anterior às conquistas do uso da língua de sinais nos ambientes escolares.

Suas narrativas autobiográficas destacam seus sentimentos em relação aos integrantes de suas famílias e a impossibilidade de uma comunicação efetiva com eles devido à falta de uma língua que seja sensorialmente acessível e que possa ser integralmente compartilhada.

O capítulo 4, nomeado “Arrumando o caos em camadas de azul: Metodologia de pesquisa” discorre sobre os percursos de fundamentação desta pesquisa, no que se refere à coleta e análise dos dados, apresentando o problema de pesquisa e a metodologia que sustentou todo o estudo.

O capítulo 5, sob o título “Fios das memórias de uma infância: Análise dos dados” reúne trechos das memórias relatadas pelos participantes nas entrevistas, nas quais as considerações sobre a aquisição da língua de sinais nas crianças surdas que são filhas de pais ouvintes e as implicações desse aprendizado, dentro e fora do ambiente familiar, nas identificações e na subjetividade da criança surda estão agrupadas sob quatro perspectivas.

As quatro categorias compreendem os seguintes temas: Memórias de antes da aquisição de Libras, Comunicação no ambiente familiar - Antes da aquisição da Língua de sinais e depois da aquisição da Libras, Comunicação no ambiente escolar: Antes e depois da aquisição da Libras e Identificações e processos subjetivos, que se subdividem em: Afinidade pela Língua, Identificações e transferências com o professor e Identificações das pessoas surdas com seus pares surdos.

O último capítulo, que está intitulado como “Apagando o chão para construir memórias: Considerações finais” é reservado a algumas considerações propostas por este trabalho, destacando as reflexões despertadas com a análise dos trechos das entrevistas e sua interlocução com a bibliografia escolhida.

CAPÍTULO 1: Misturando sal e açúcar: Família e subjetividade

Neste capítulo discuto de que modo a aquisição de linguagem se relaciona com o estabelecimento da subjetividade a partir do viés da psicanálise.

Desde já, é válido ressaltar a importância da linguagem para a constituição do eu, pois é por meio dela que significamos o mundo. Dito de outro modo, o mundo é significado pela linguagem, a qual permeia a vida de qualquer bebê bem antes do nascimento. Esse novo ser, desde os primeiros meses de gestação, torna-se significado por meio da linguagem de sua futura família.

Assim, a família desempenha um papel importante nesse momento, uma vez que todos ao redor desse novo ser dão a ele um significado simbólico e imaginário, mesmo enquanto o bebê está no ventre de sua mãe. As pessoas que o rodeiam vão significando-o ao falar sobre ele, imaginando como ele será, planejando seu futuro.

Todo esse processo é formulado e instituído pela linguagem. Desse modo, esse pequeno ser que ainda nem chegou ao mundo vai sendo inserido em um ambiente que é todo permeado por linguagem. Este ambiente linguístico compreende todos os mecanismos que permitem a comunicação, tendo entre eles o mais importante e único, exclusivamente humano, a língua.

A atividade humana envolve outros aspectos que não são linguísticos como as emoções, as manifestações pulsionais, os movimentos, os instintos. Embora haja no bebê ao nascer todos esses aspectos fora da linguagem, muito rapidamente o campo simbólico é constituído e todas as ações passam a ser significadas pela linguagem e pela língua. Por exemplo: O bebê chora instintivamente e o adulto o acolhe e alimenta. Aquilo que era apenas do campo instintivo vai adquirindo significado e o choro passa a ser compreendido como forma de chamar o adulto.

Dessa forma, o bebê que chega ao mundo aprendendo a se relacionar e interagir por meio da linguagem, à medida em que as ações e emoções dos pais vão estabelecendo uma relação de significação a todos os gestos e expressões desse bebê, seus choros e sorrisos. O tempo todo vão falando e significando cada expressão ou ação, conversando com esse bebê e inserindo-o no mundo linguístico. O bebê está, portanto, envolvido pela linguagem (expressões, afetos, emoções, sorrisos, atos) e pela língua (idioma que os pais falam).

É tanto pela linguagem, como pela língua, que os pais se inter-relacionam e interagem com esse bebê. Esse processo de interação é importante para o desenvolvimento psíquico dele.

Inicialmente, todas as interações que esse pequeno ser tem são estabelecidas por meio das emoções, pois são estas que sinalizam o que se passa ao seu redor e é dessa forma que “ele percebe afetos, expressões, tons, e traduz isso como algo amável ou ameaçador, agradável ou desagradável” (LACERDA E NASCIMENTO, 2016, p. 64).

Estas emoções são acompanhadas e significadas por meio de palavras, as quais são proferidas pelo adulto que cuida, que o alimenta, que o acalma e que satisfaz suas pulsões.

Diante desse contato constante com as emoções e as palavras que as acompanham, esse bebê vai aprendendo, se desenvolvendo e se inserindo no mundo da linguagem. Será essa característica de compreender a linguagem e utilizar-se dela que ajudará essa criança a se desenvolver, a se construir como sujeito e tomar consciência de si mesmo.

Porém, aqui levanta-se uma questão importante para a psicanálise: em que momento do desenvolvimento que essa criança passa a ter essa consciência? Em que ocasião a criança torna-se sujeito? Quando o “eu” aparece? O que acontece para que ela tome consciência de si?

A fim de responder estas questões sobre a elaboração do eu, Freud, pai da psicanálise, debruça-se sobre o tema e busca compreender como essa criança passa a se construir e o que acontece para que o “eu” se desenvolva.

Assim, os estudos da psicanálise partem da elaboração freudiana sobre a constituição do eu, que se dá principalmente em torno do primeiro ano de vida da criança. Netto (2017, p. 78) descreveu que nesse período “o bebê constitui o próprio corpo como objeto de amor. Ama-se a si mesmo. Fica encantado com suas próprias mãos, seus pezinhos, seus dedinhos”. Enquanto não organiza suas pulsões e se encanta com o seu próprio corpo tem a sensação de ser um *continuum* ou extensão da mãe. Contudo, logo essa sensação de completude dá lugar à falta ou à dor, nos momentos que ele não consegue imediatamente o que deseja – o seio da mãe. Nos momentos em que a satisfação alcançada pelo seio da mãe é postergada por minutos, quando a mãe demora a acolher a criança, ela percebe que está em busca de algo

fora dela, passando assim, a ter seu próprio desejo. Não há ainda uma constituição egóica, nesse período em que predomina o “autoerotismo”. É mais adiante, quando vai percebendo um outro separado de si, que surge o reconhecimento de sua existência. De modo especular, pelo olhar do outro que a criança vai se constituindo como sujeito.

A essa importante constatação do bebê como ser separado, dissociado da mãe, dá lugar a um outro momento psíquico que Freud denominou narcisismo, isso porque, apesar dessa descoberta, nessa fase permanece o amor a si próprio. Esse amor voltado a si é reflexo do que Freud (2004) denominou de “Sua majestade, o bebê”, período que todos que o rodeiam, admiram o que ele faz e cada nova ação, comportamento e realização que a criança venha a apresentar. Nessa fase, a criança é o centro das atenções, tudo que ela faz é admirável, nesse ponto “o eu se constitui e torna-se ele próprio, alvo de investimento libidinal” (LEWKOVITCH; GRINBERG, 2016, p. 1191).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a criança desenvolve sua energia psíquica e começa a expressar seus próprios desejos e vontades, os quais advêm a princípio das expectativas e projetos que os pais designam a eles.

Em outras palavras, “o bebê, tendo a ele atribuída toda a perfeição, é aquilo que os pais fazem dele, e tem para si reivindicados os direitos aos quais os pais tiveram que renunciar” (LEWKOVITCH; GRINBERG, 2016, p. 1192).

Assim sendo, salientamos que esse investimento emocional nas ações dessa criança, colocando-a na posição da “majestade”, propiciará o desenvolvimento de si como sujeito de desejo.

Esse é o marco que diferencia os humanos na evolução dos animais, estes permanecerão movidos pelos seus instintos por toda a vida, diferentemente dos seres humanos que perpassam as pulsões de autoconservação e avançam para as pulsões de desejo.

Acima de tudo a libido será direcionada pelos desejos dos pais, de suas próprias expectativas não atendidas, de seus sonhos e projetos. Lewkovitch e Grinberg (2016, p. 1193) destacam que destas expectativas depositadas nos bebês “a partir de um referencial simbólico, o sujeito construirá sua imagem, aquilo que deverá ser – segundo sua fantasia – para ser amado, para corresponder à alteridade”.

Podemos compreender, com base nas autoras Lewkovitch e Grimberg (2016, p. 1193) que a libido dessa criança, ou seja, seus desejos e vontades, nesses primeiros anos de vida estão intimamente relacionados ao que ela compreendeu das projeções que foram direcionadas a ela e que ela imagina ser importante para ser amada por seus pais. Embora a criança não possa compreender conscientemente os desejos dos pais, ela tem fantasia sobre eles. Um bebê responde com um sorriso, por exemplo, quando o adulto brinca com ele. Com mais idade, quando já se senta, a criança pode estabelecer um jogo interativo de movimentos com um brinquedo com o adulto, atirando-o ao chão para que o adulto pegue.

Entretanto, para tornar-se um ser de desejo, precisa haver um salto no desenvolvimento, o qual é proporcionado por um novo ato psíquico, ato esse que vem do outro, ou seja, de fora dele.

Todavia os estudos de Freud não se aprofundaram sobre como se dava essa transição do período autoerotismo para o do narcisismo, sabia-se que quando esse bebê reconhecia sua imagem isso demonstrava que já havia o ego e que, portanto, essa mudança se dava “através de um novo ato psíquico”, pois entendia que o ego se constitui numa relação especular com o outro, da mãe com o bebê.

Foi Jacques Lacan quem colaborou com a conceituação do como se dava a mudança do período do autoerotismo para o do narcisismo, e até mesmo em que momento esse bebê conseguia reconhecer sua imagem e constituir o ego.

Desse modo, denomina-se esse período que pode acontecer dos seis meses a um ano e meio de idade de “estádio do espelho”. Nele evidenciam-se três comportamentos importantes vivenciados pela criança na descoberta do eu.

Inicialmente e em comparação com os animais, os bebês “consideram a imagem no espelho como sendo outro animal ou criança real”, contudo, com o tempo, percebem que o que veem não é real “não tem cheiro, não tem as três dimensões, é só imagem” e então, já próximo aos 18 meses, a criança, diferentemente do animal, percebe “que aquela imagem é a sua própria imagem” (NETTO, 2017, p. 86). Consequentemente então, a partir desse momento ele toma consciência de que a imagem refletida é de seu próprio corpo e que este é separado do de sua mãe.

Diante desse espelho (que é uma metáfora), a criança, ao observar sua imagem ou mesmo sua mãe e outras pessoas de sua família, constata que também é

um corpo inteiro que se distingue do outro e que se tornará um ser semelhante ao crescer, se constituindo como humano.

Passando pela fase do espelho, na qual a criança se reconhece como um ser único e assim se diferencia dos outros, o campo simbólico começa a se desenvolver e faz surgir o sujeito com capacidade de acessar as coisas por meio da linguagem. Será essa ordem simbólica que permitirá ao homem se diferenciar do animal, inserindo-o na cultura e na lei.

A lei é introduzida pela função paterna, essa figura, representada tanto pelo pai como pela mãe, que coloca a criança na ordem da cultura, da moral, das regras sociais.

Será essa interdição que a função paterna impõe na relação da mãe para com a criança que é uma exigência cultural, nomeada castração na psicanálise, que colaborará para o desenvolvimento da linguagem. É por meio da castração, ou interdição da posição da criança que quer manter-se como objeto de desejo único da mãe, que a função paterna faz seu efeito.

A castração se inicia no desmame, esse período “é o limite entre a função materna dos cuidados, e o início do afastamento da mãe, como função paterna. Não é necessário que os pais explicitem verbalmente a interdição” (NETTO, 2017, p. 113).

Com isso, a criança vai compreendendo que não tem a mãe com exclusividade e que precisa dividi-la com os outros. Esse processo é importante para esse bebê, pois por ele vai se construindo sujeito desejante. Esse momento psíquico pelo qual a criança passa é o Complexo de Édipo.

Esse período, que geralmente ocorre entre os três e quatro anos de idade é estabelecido no seio familiar e será ele que promoverá avanços no desenvolvimento psíquico humano.

Cabe destacar que para Freud, citado por Netto (2017, p. 99), a utilização do termo Complexo “significa presença de muitos fatores, ao mesmo tempo”.

Assim, para a constituição subjetiva da criança, ela vivenciará todos os fatores dessa fase ao mesmo tempo, o que significa que ela reconhecerá que sua mãe possui desejos para além dela, e que ela não pode ser sua posse única e exclusiva, conclusão esta que ocorre por meio da castração que é efetuada pela função paterna.

Com efeito, o desejo inconsciente dessa criança, que será interdito pela função paterna, causa essa hostilidade na criança para com a outra figura familiar, pois a seus olhos, esse outro a impede de que seu genitor amado continue a satisfazer seus desejos.

A mãe ou a figura que exercia a função materna até então e acolhia os desejos de seu bebê, levando a criança a acreditar ser o seu único objeto de desejo, será interposta pelo pai ou pela função paterna, sendo este a representação da lei e da cultura social que interditará a criança nesse desejo incestuoso.

Em outras palavras:

O Édipo é a experiência vivida por uma criança de cerca de quatro anos que, absorvida por um desejo sexual incontrolável, tem de aprender a limitar seu impulso e ajustá-lo aos limites de seu corpo imaturo, aos limites de sua consciência nascente, aos limites de seu medo e, finalmente, aos limites de uma Lei tácita que lhe ordena que pare de tomar seus pais por objetos sexuais (NASIO, 2007, p. 12).

Podemos ressaltar que esse aprendizado, que se estabelece por meio das origens familiares, serve para controlar os desejos incestuosos, levando esse novo ser a conseguir viver em sociedade.

O conceito de família em psicanálise se refere a uma estrutura de funções simbólicas, sendo assim, mesmo que a sociedade mude e as famílias se reorganizem, como já acontece nos dias de hoje, as funções parentais (tanto do pai como da mãe, como do adulto cuidador) de impor a Lei e inserir o filho em sociedade, bem como as tarefas de acalantar, cuidar e alimentar, permanecem.

Logo, a figura paterna por meio da castração mostrará à criança que ela não é o único objeto de desejo de sua mãe e que esta tem desejos para além dela. Além disso, esse desejo incestuoso de posse exclusiva da mãe será interdito.

A definição de incesto e de castração em psicanálise se refere às estruturas psíquicas. O trecho que segue explicita estas distinções:

O incesto é uma simbiose da criança com a mãe. E não é uma perversão, é uma necessidade temporária. Atingida a maturação, que não é o mesmo que maturidade, essa dependência precisa terminar. É uma exigência cultural, chamada de proibição do incesto. A criança tem que adquirir sua independência. Na psicanálise, esta proibição leva o nome de castração que longe de ter uma conotação veterinária, é uma operação simbólica, efeito da Lei (NETTO, 2017, p. 100).

Sendo assim, incesto não significa, como no mito de Édipo, que o filho se casará de fato com sua mãe, e nem que a castração seja uma cirurgia. Ambos os conceitos são operações simbólicas vividas por todos os sujeitos, que levam à independência e ao desenvolvimento linguístico.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da passagem da criança pelo Complexo de Édipo para acessar as estruturas simbólicas e para o desenvolvimento da linguagem, o que só é possível quando a relação incestuosa da criança com sua mãe é interrompida com a castração.

Então, para que a castração ocorra é preciso de uma sustentação, ou seja, uma base para permitir esse desenvolvimento. Essa base é constituída pela função materna e pela função paterna, formando o triângulo edípico.

Essa escolha pela figura do triângulo é uma metáfora “que melhor exprime a estrutura edípica em jogo no desenvolvimento humano” (CHECCHINATO, 2007, p. 93).

Quando essa figura triangular está equilibrada, os pais promovem um ambiente saudável para seu filho se desenvolver, tanto na linguagem quanto como sujeito em sua subjetividade. De acordo com Checchinato (2007, p. 95) “só a castração liberta. Só ela produz subjetividade”.

A liberdade para se tornar um sujeito de desejos sobre os quais a criança construirá a sua subjetividade, só se torna possível devido à aquisição da linguagem e de uma língua.

Cabe destacar que outros pesquisadores fundamentados nas descobertas de Freud se debruçaram sobre esse período tão importante para a psicanálise que é o complexo de Édipo e acrescentam grandes contribuições. Um exemplo é o pediatra e psicanalista Donald Winnicott.

Winnicott aprofundou seus estudos na relação que o bebê estabelece com a mãe, no período que de acordo com Freud poderia ser chamado de pré-edípico.

Seus estudos investigam a teoria do amadurecimento vivenciado pelos seres humanos, que se inicia com o estágio de dependência absoluta, perpassando para a dependência relativa, indo rumo à independência e culminando no estágio da independência relativa.

No período da dependência absoluta “o bebê não tem consciência da sua dependência dos cuidados maternos e nem tampouco, de que suas necessidades são satisfeitas por ações de outrem (que não ele mesmo)” (WINNICOTT, 1960, p. 45).

Para Winnicott (1960) o bebê em seu desenvolvimento vivencia essa etapa de dependência absoluta, a qual abrange o que ele caracteriza como o momento mais importante de suas vidas e que ele denomina de primeira mamada teórica. Cabe destacar que esse nome não se refere exclusivamente à primeira vez que o bebê busca o seio da mãe, mas ao conjunto das primeiras experiências concretas de amamentação que acontecem nesses primeiros meses de vida. O próprio autor destaca três tarefas que fazem parte do amadurecimento pessoal vivenciado por cada um de nós:

- 1) a partir do estado de não-integração, a realização das experiências de integração no espaço-tempo, ou seja, a temporalização e espacialização do bebê (integração);
- 2) o alojamento gradual da psique no corpo (personalização);
- 3) o início das relações objetais, que culminará, mais tarde, na criação e no reconhecimento da existência independente de objetos e de um mundo externo (realização) (DIAS, 2003, p. 166).

Cabe destacar que essas tarefas de integração, personalização e realização que podem ocorrer nos três ou quatro primeiros meses de vida estarão presentes, mesmo que um pouco mais complexas, também nos outros estágios do amadurecimento.

Gradualmente, em um processo de amadurecimento o bebê modifica sua relação com o ambiente, percebendo e tomando consciência da dependência que tem dos cuidados da mãe, período esse que é denominado de estágio da dependência relativa e que compreende os estágios da desilusão, da transacionalidade, do uso do objeto, do EU SOU e o estágio do concernimento. Todos esses colaborarão para chegar à integração do eu.

Winnicott, ao descrever esses estágios, ressalta que a passagem do bebê por cada um deles não é linear, embora não se possa “negligenciar o fato de que algumas conquistas — e isto se refere sobretudo às primitivas — só podem ser alcançadas depois de outras, que são seu pré-requisito, sua condição de possibilidade” (DIAS, 2003, p. 101).

Assim, se a criança atingiu o amadurecimento, chegando à integração do eu, tornando-se inteira ao passar pelas conquistas primitivas, conseguirá a partir da elaboração de seu mundo interno, que envolve fantasias e sentimentos intensos, ver-se terceira na relação triangular, chegando então ao estágio edípico.

Essa breve descrição do processo de amadurecimento a partir das colaborações de Winnicott procura trazer a este estudo questões referentes ao desenvolvimento do bebê que colaborarão para o desenvolvimento saudável desse novo ser.

Como podemos observar, o bebê percorre um longo caminho até alcançar o estágio edípico, sendo assim, até chegar a este momento muitas são as conquistas que ele adquire, conquistas que começam nos primeiros dias de vida com as comunicações silenciosas que vai estabelecendo com sua mãe.

Essa mãe, que para lhe ser suficientemente boa precisa atender-lhe às necessidades expressas nestes silêncios, oferecendo exatamente o que é necessário no momento, ao proporcionar o acolhimento dessas pequenas necessidades, comunica ao bebê que ele pode criar seu próprio mundo, comunicação esta que se desenvolve a partir da sintonia profunda estabelecida com o bebê.

Winnicott afirma ainda que: “o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som da voz, tudo isto é comunicado muito antes que se compreenda o discurso” (WINNICOTT, 1968, p. 115).

A partir dessa relação de olhar para a mãe e a correspondência a esse olhar advindo da mãe que vai estabelecendo a identidade do bebê, se ver “refletido nos olhos da mãe” permite que esse pequeno ser vá reconhecendo sua existência. Entretanto, quando esse olhar não reflete a sua existência, acarreta algumas consequências à onipotência do bebê, as quais interferirão na criação de seu mundo e de si mesmo.

Essa falha no estabelecimento da “relação” com o bebê muitas vezes acontece no contato desse bebê surdo com a mãe ouvinte. Uma vez descoberta a surdez, a mãe pode se perder da criança, pois acredita que, devido à dificuldade de ser ouvida por seu bebê, não conseguirá atender às necessidades de seu filho, e nem se tornar uma mãe suficientemente boa, ou seja, não conseguirá prover a criança dos cuidados básicos que são necessários para o amadurecimento.

Esse bebê terá dificuldades no amadurecimento e, conseqüentemente, na aquisição de linguagem. Dessa forma, como se dará a aquisição de linguagem pelo bebê surdo, mediante a impossibilidade de ouvir o mundo? Como se dá a inter-relação com o outro, visto que a maioria das famílias é ouvinte?

As relações afetivas não ocorrem exclusivamente pela linguagem, há também o toque, o aconchego, o olhar, as expressões faciais e corporais, o carinho, o cuidado. Tudo isso coloca o bebê em um lugar de acolhimento, importante para sua constituição psíquica. No entanto, nas práticas interativas com os bebês, a voz da mãe, do pai, do cuidador sempre está presente. As pessoas falam com o bebê enquanto interagem. A voz da mãe aclama o bebê. As palavras vão adquirindo sentido e o bebê acessa a língua dos pais. No bebê surdo filho de pais surdos, a língua de sinais também acompanha as interações e o bebê surdo vai adquirir essa língua com as quais vai nomear não só as pessoas e objetos, mas também os sentimentos, as experiências.

Há poucos estudos fundamentados na psicanálise que buscam explicar as singularidades da constituição psíquica da criança surda em famílias ouvintes. Solé (2005) atende a adultos surdos na clínica psicanalítica e afirma que há características singulares “decorrentes não só da representação sociofamiliar da surdez, mas sequelas deixadas pela perda auditiva e pelos anos que estes sujeitos ficaram sem língua” (p. 94). Segundo Bisol e Sperb, “o interesse de psicanalistas pela questão da surdez tem introduzido, mais recentemente, uma perspectiva cujo foco das preocupações está na constituição subjetiva do surdo ou, dito de outro modo, em considerar o lugar que a surdez ocupa na estruturação da personalidade (2010, p. 7).

Não há, portanto, uma diferença em termos de patologias psíquicas quando comparados surdos e ouvintes, mas há um modo singular de sua constituição psíquica na ausência de uma língua satisfatória para o compartilhamento com os pais.

Para Bisol e Sperb:

A criança surda não consegue ocupar o lugar que seus pais (se os pais forem ouvintes) imaginavam que ela ocuparia. O primeiro momento crítico da vida de uma criança surda será, então, o do estabelecimento das relações afetivas precoces, quando a depressão comum ao recebimento do diagnóstico da surdez, manifesta ou mascarada, altera as trocas conscientes e inconscientes entre a mãe e a criança (BISOL e SPERB, 2010, p. 10).

Não é, portanto, apenas a falta de uma língua compartilhada que está em jogo, mas também o estabelecimento de relações afetivas entre mãe e bebê. Da

mesma forma, Virole e Ibad-Ramos acreditam que a relação primária mãe ouvinte-bebê surdo é comprometida pela frustração da figura do bebê idealizado, no que chamam de depressão pós-diagnóstico: “A criança e sua mãe não podem avançar juntas em uma sinergia de trocas inconscientes. Isso pode ocorrer devido à perda do sentimento natural de mãe tomadas pelas representações reeducativas da surdez ou pelo excesso restaurador, dito de outro modo, o que ocorre é uma agressão inconsciente contra a criança” (VIROLE e IBAD-RAMOS, 2003, p. 7).

Na relação com os pais, as atitudes das crianças buscam sempre um reconhecimento, por isso, tomam atitudes de acordo com o que acreditam que seus pais desejam, para receber deles o amor.

Durante a primeira infância, nossos cuidadores primários são de imensa importância para nós, pois nossa vida está intimamente ligada à deles. Nós lhes fazemos pedidos; eles, por sua vez, **pedem que nos comportemos de certas maneiras, e não de outras, e que aprendamos muitas coisas: a falar sua língua** (usando palavras, expressões e gramática não criadas por nós) e a regular nossas necessidades de alimentação, calor, excreção etc. de acordo com os horários deles. Essas pessoas são nossa fonte primária de atenção e afeição, e é frequente tentarmos conquistar sua aprovação e seu amor, conformando-nos a seus desejos. Quanto melhor satisfizemos suas demandas, maior será a probabilidade de obtermos sua aprovação. Quanto mais completamente satisfizemos seus anseios, mais amor tenderemos a obter deles (FINK, 2018, p. 58, negritos meus).

Nas palavras de Fink, destacadas na citação, os pais demandam ao filho a aprendizagem de sua língua. De fato, isso ocorre precocemente com as crianças ouvintes, que de modo geral atendem a essa demanda, interagindo com os pais na língua deles. Bem cedo, a criança sorri quando o adulto canta para ela, compreende as repreensões do adulto e chora quando este lhe frustra em sua intenção de pegar um objeto perigoso, por exemplo. Já com um ano de idade, atende a ordens e fala as primeiras palavras na língua dos pais. Desse modo, a criança satisfaz a demanda dos pais. Já a criança surda, não.

Em primeiro lugar, a frustração de não ver atendida a demanda de que o filho aprenda sua língua causa forte impacto na idealização que os pais têm da criança e, com certeza, determina aspectos de sua estruturação egóica. A criança não consegue interpretar a demanda dos pais, a introdução da lei é fragilizada, não se estabelece uma sensação de segurança nem para a criança (que não compreende o que desejam dela, ou não pode dar – falar a língua oral), nem para os pais (que não sabem como agir em relação ao bebê que não ouve).

Também a estruturação do superego, a partir da castração e da introdução da função paterna, é fragilizada. As regras morais e sociais, transmitidas pelas funções parentais através da língua, podem ser totalmente incompreendidas. Ordens como: “não coloca a mão na tomada, porque é perigoso”; “não bata no seu irmão”; “coma tudo para você ficar forte” etc. são em geral substituídas pelo gesto de “não”, por outros gestos e expressões que a criança nem sempre entende.

Atualmente, com a valorização das línguas de sinais pela mídia, pelos profissionais da saúde e da educação, mais famílias ouvintes têm se interessado em aprender Libras para se comunicar com seus filhos. Porém, aprender uma língua é um processo demorado, o que promove uma perda significativa de tempo na aquisição linguística do bebê surdo. Destaco que há também famílias que optam exclusivamente pelo oralização de seus filhos surdos por indicação de profissionais da saúde, o que pode gerar ainda maior atraso linguístico. O processo de aquisição da língua oral é mediado, nestes casos, pelo fonoaudiólogo. De qualquer forma, pais ouvintes de crianças surdas nunca estabelecem uma relação dialógica natural com seus filhos. Quando optam pela abordagem oralista, estão orientados pelo fonoaudiólogo e as interações são mais parecidas com um treino de fala. Quando optam pela abordagem bilíngue, precisam aprender a língua de sinais para se comunicarem com seus filhos. Desse modo, a questão não se resolve quando os pais se dispõem a aprender a Língua de Sinais para se comunicar com seus filhos, como aponta Silva:

Consideramos que para surdos profundos, filhos de pais ouvintes, a língua de sinais será, na melhor das hipóteses, aprendida tardiamente e se dará basicamente **através da intermediação de algum terceiro** (em relação à família), terapeuta ou escola. Diferentemente da língua oral para sujeitos ouvintes, em que a aprendizagem da língua oral não é percebida como tarefa para os sujeitos, pois acontece por identificação (SILVA, 2007, sem paginação, negritos meus).

No caso do bebê surdo filho de pais ouvintes, na falta de uma língua satisfatória para a significação das experiências, ele terá que interagir pelo olhar, pelo tato e pelo cheiro. O bebê vai significar o mundo por aquilo que conseguirá perceber nas expressões de seus pais. Mas a falta de uma língua satisfatória cria singularidades na constituição psíquica dessa criança.

Se não é possível a aquisição de uma língua exclusivamente por identificação com os pais, se não é o ambiente familiar que proporciona a ascensão

ao simbólico pela criança, isso certamente se dá com a entrada da criança na escola ou classe bilíngue.

É claro que há certa identificação da criança surda com os pais ouvintes, dos quais ela introjeta traços e expressões, mas quando se encontra com adultos que coloquem significações com uma língua acessível, como os professores que usam língua de sinais, novas identificações se constituem. A criança poderá se ver no lugar do outro que se comunica com uma língua gestual, o que permite dar significado a coisas que antes eram incompreensíveis (como o passar do tempo, os graus de parentesco, as ausências de pessoas, os sentimentos, entre tantas situações que se pode expressar em palavras).

Bisol e Sperb afirmam que, na adolescência, muitos sujeitos surdos encontram na comunidade surda as identificações que possibilitam a constituição de uma autoimagem positiva:

O período inicial no desenvolvimento da criança, no qual estão em cena os pais ouvintes e suas crianças surdas, é importante, especialmente na condição de que as crianças possam compartilhar as histórias familiares e construir significados para suas trajetórias de vida. Por outro lado, a comunidade surda oferece, no convívio com os pares, um meio importante de acolhimento e de suporte para uma construção identitária positiva do surdo na adolescência. (BISOL e SPERB, 2010, p. 11).

Para a criança surda, a entrada na escola bilíngue e o contato com adultos que falam uma língua gestual (professores surdos ou professores ouvintes bilíngues) serve como um momento de passagem para a compreensão do mundo, como destacamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: Mesclando medo e coragem: Escola bilíngue e subjetividade

Segundo Solé (2005), a surdez congênita e o não compartilhamento de uma língua no ambiente familiar tem consequências na subjetivação das crianças. Sobre os jovens e adultos que atende na clínica psicanalítica, Solé observa:

A surdez é, no mínimo, problematizadora da constituição do Eu. Esses sujeitos surdos, filhos de pais ouvintes, ficaram durante toda a primeira infância sem o auxílio da língua materna para a inserção no simbólico e para a constituição de uma identificação simbólica, sendo necessário outras vias para que isso ocorresse. O diagnóstico da surdez e a representação que seus pais têm da surdez favoreceu o risco do excesso e da violência secundária, colocando esses sujeitos, na melhor das hipóteses, em uma adolescência prolongada ou, na pior das hipóteses, em uma infância prolongada (SOLÉ, 2005, p. 22).

A experiência de muitos surdos se assemelha a esta descrita pela psicanalista Solé. São crianças que ficam um período de sua vida sem acesso a uma língua. É claro que há comunicação no ambiente familiar, mas esta é constituída de gestos, mímicas, vocalizações nem sempre compreendidas pela criança e restritas a situações concretas e imediatas. Ao adentrar a escola, porém, e ter acesso à língua de sinais (no caso de uma escola ou classe bilíngue), uma nova realidade se abre para a criança surda. É então que a constituição do ego se estabelece mais fortemente, pois interação por uma língua pode ocorrer. É então que é possível entender muitas regras sociais e o superego, finalmente, pode se construir com solidez. Nesse momento, um mundo promissor se abre para a criança por causa do compartilhamento de uma língua.

Muitos pesquisadores têm afirmado a relevância da escola bilíngue e da língua de sinais para as crianças surdas (LACERDA e NASCIMENTO (2016), SACKS (2010), FERNANDES (2006), LODI (2012), MARTINS (2010) ...). Uma escola que tenha a língua de sinais como língua de instrução favorece a aquisição linguística dos alunos surdos e constituição de conhecimentos acadêmicos. A língua de sinais é apontada também como importante para que os alunos adquiram a língua portuguesa escrita como segunda língua (FERNANDES, 2006; MARTINS e NASCIMENTO, 2017).

Nascimento afirma que:

Uma educação bilíngue é aquela que utiliza a Língua de Sinais como primeira na educação dos surdos, sendo que adultos surdos devem fazer parte do corpo docente da escola, para somente após a aquisição desta língua expor a criança ao ensino sistemático da língua majoritária do seu país, podendo ser na modalidade oral e/ou escrita. Nesse processo, percebe-se o surdo não como um deficiente, mas como membro de uma comunidade linguística minoritária e que tem sua cultura e identidade próprias baseadas numa língua gestual e visual (NASCIMENTO, 2004, p. 127).

Há abundância de pesquisas que discorrem sobre a língua de sinais, a escola bilíngue e sua significância no desenvolvimento das pessoas surdas. No entanto, quando se trata da constituição psíquica, ou da importância para a língua de sinais na constituição subjetiva saudável, os trabalhos são mais escassos, principalmente aqueles com fundamentação na psicanálise. “A surdez sempre foi objeto de estudo da educação, da medicina, da fonoaudiologia, da linguística, da psicologia, mas somente nos últimos 10 anos tem sido interesse de alguns psicanalistas e com poucos artigos escritos” (SOLÉ, 2005, p. 29).

Alguns autores, utilizando a sociologia como fundamento teórico, asseveram o papel da língua de sinais e da escola bilíngue como constituinte da identidade surda (PERLIN, 1998, MOURA, 2000, SANTANA e BERGAMO, 2005).

A maioria dos estudos tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Portanto, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito, identidade que só seria adquirida em contato com outro surdo. O que ocorre, na verdade, é que, em contato com outro surdo que também use a língua de sinais surgem novas possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo, de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral (SANTANA e BERGAMO, 2005, p. 567).

Essa discussão, que se insere no modelo cultural da surdez, teve origem nas investigações dos Estudos Culturais, no qual autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, investigam o “conceito de diferença enquanto reflexo direto da política de identidade” (PATROCÍNIO, 2017, p.144). Nesse modelo, por meio da área voltada e nomeada de Estudos Surdos, pesquisadores se aprofundam em conceitos como identidade, cultura, poder e linguagem.

Nessa perspectiva, a comunidade surda é comparada a minorias étnicas e linguísticas, o que resulta no distanciamento da visão de “deficiência” e aproximação da definição da surdez positivamente como distinção/diferença.

Diferença aqui apresentada de acordo com os estudos de Silva (2000, p. 84) como “parte ativa da formação da identidade”, nessa perspectiva pode-se dizer que formamos nossa identidade na diferença com o outro, e que será esse contato com o outro que produzirá o reconhecimento da singularidade de cada um.

Portanto, “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2000, p. 82).

Em vista disso, o contato do surdo com o ouvinte marcará a diferença social e linguística. Ao ter consciência dessa diferença ele buscará com mais frequência a convivência com outros surdos, pois entre os pares irá sentir parte de um grupo, fortalecendo assim a cultura e identidade surda.

Tais estudos sobre a identidade surda são bastante valorizados dentro do campo dos Estudos Surdos, com as quais converso e dialogo teoricamente, mas os caminhos que trilho nesta pesquisa mudam de campo conceitual e epistemológico. Ao optar pela psicanálise, busco refletir sobre as particularidades na constituição subjetiva das pessoas surdas e o modo como a escola bilíngue e a língua de sinais participam desse processo. Sobre essas particularidades, sabemos que uma das diferenças fundamentais é a de que são os professores bilíngues (surdos e ouvintes) e não os pais que introduzem a criança no simbólico. Que consequências isso pode trazer à sua constituição psíquica? E como fica a relação da criança com seus progenitores nessa forma de constituição tão singular?

Para iniciar essa reflexão, trago, a discussão sobre o papel do professor surdo na educação das crianças surdas. Inicio com as discussões na ótica política para depois chegar à perspectiva da subjetividade, com as contribuições da psicanálise.

2.1. Reflexões sobre o papel do educador surdo

A presença do educador surdo em salas ou em escolas bilíngues é uma reivindicação constante pela comunidade surda, isso porque o contato deste com os alunos proporciona o ensino da língua de sinais e da identidade surda, bem como de características essenciais na formação dos alunos surdos, facilitando o processo de constituição subjetiva da criança surda.

São resultado dessas lutas alguns documentos que apoiam a presença do educador surdo em sala de aula, destacando seu papel essencial para a formação e identificação dos alunos surdos.

Trago aqui um breve histórico para ilustrar esse percurso das conquistas legais sobre a participação destes nos espaços escolares. Início apresentando o documento da FENEIS², elaborado pela própria comunidade surda, seguido da Lei de Libras 10.436/2002 e do decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a disciplina curricular de Libras, a formação do professor, do instrutor e do intérprete de Libras.

As principais propostas sobre a formação de professores surdos ganharam força no Pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue que ocorreu em abril de 1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Neste, um grupo de líderes surdos apresentou um documento intitulado: “*A educação que nós surdos queremos*”, com apontamentos e direcionamentos para as políticas e práticas educacionais, para a comunidade, cultura e identidade e para a formação de surdos.

A apresentação desse documento no congresso colaborou com a elaboração e implantação de políticas públicas para surdos, tais como a lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras³ como forma de comunicação e expressão e o decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei e insere a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, bem como define as exigências para a formação tanto do professor como do instrutor de Libras.

Em linhas gerais, o documento detalha como deve ser a formação destes educadores, partindo do oferecimento de cursos profissionalizantes e cursos específicos para instrutores e monitores, sendo que esses professores terão como responsabilidade proporcionar “a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente um modelo de identidade surda” (FENEIS, 1999, s/p).

No subitem reservado a sugerir como deve ser a escola de surdos é retomada a importância desse “encontro com o semelhante para produção inicial da

² Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

³ De acordo com Gesser (2009) a língua brasileira de sinais (LIBRAS) tem suas origens na língua francesa de sinais. [...] Pode-se dizer que as línguas de sinais são autônomas e não se originaram nem dependem das línguas orais para existirem. [...] a Libras também varia no território brasileiro, apresentando regionalismos, variedades e “sotaques”, de norte a sul.

identidade surda” bem como a necessidade de que nestes espaços “seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais **pelo surdo**, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente” (FENEIS, 1999, s/p, grifo nosso).

Aqui encontramos detalhadamente as funções desse educador, seja por ser representante da comunidade, ou de adulto semelhante e saudável e até mesmo como modelo de língua de sinais, estas atribuições colaborarão na formação desse aluno como surdo, mostrando que existem outros iguais a ele e que este pode se comunicar pela língua de sinais.

Acrescenta ainda às determinações desse documento a relevância de estar em contato com os pares para a aquisição de identidade, salientando que “a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade” (FENEIS, 1999, s/p).

Podemos encontrar em diferentes itens das recomendações da FENEIS a necessidade da presença do professor surdo na “educação que nós surdos queremos”, pois a partir do exposto nos itens acima observa-se que o papel desse profissional está além do ensinar.

O documento apresenta o educador surdo como aquele que promoverá o estímulo ao uso da língua de sinais, bem como permitirá a constituição do ser surdo e da identidade surda.

As considerações do documento exposto no Pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue fundamentaram a formulação e o teor da lei 10.436/2002 e do decreto 5.626/2005.

A conquista proporcionada pelo reconhecimento da Libras pela Lei 10436/2002 como “meio legal de comunicação e expressão” viabilizou a livre utilização dos sinais nos espaços escolares, legitimando assim as inter-relações nessa língua.

Três anos mais tarde, no decreto 5.626/2005, reservou-se um capítulo ao detalhamento das exigências legais para a formação, tanto do professor como do instrutor de Libras, priorizando a participação de surdos nos cursos preparatórios à docência, bem como na condução dessas aulas, seja no ensino infantil, anos iniciais e finais, como também no ensino médio e superior.

Essa particularidade para participação dos educadores surdos, inicialmente nos cursos de educação especial, pedagogia, fonoaudiologia e com extensão gradual as licenciaturas, objetiva incentivar não somente a formação docente como também a atuação dos surdos no ensino de Libras em todos os segmentos educacionais.

A Lei da Brasileira da Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, em consonância com os direitos legais conquistados nos documentos anteriores, reitera que para a organização do sistema educacional das escolas e classes bilíngues ou escolas inclusivas devem priorizar o ensino de Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Assim podemos entender que, para garantir a oferta de educação bilíngue nestas condições, haveria necessidade de ter professores surdos como membros da comunidade escolar, característica que faz parte das considerações sobre esse profissional descritas no decreto 5.626/2005.

Estas conquistas promoveram melhorias no ensino bilíngue para os surdos, destacando o papel do professor surdo e a necessidade da presença e participação deste em sala de aula, e também colaborado com o contato que a criança surda nascida em família ouvinte terá para o conhecimento da língua de sinais e de experiências culturais surdas.

O texto abordará também a questão da formação do professor surdo e da relação de currículo para a criação de identidade e empoderamento desses indivíduos, bem como a importância da presença deste em sala de aula como modelo para os discentes. Alguns pesquisadores se debruçaram sobre o tema, tais como Hollosi (2019), Rocha (2017), Castro Junior (2015), Bastos (2013), Andreis-Witkoski (2012), Lodi *et al.* (2012), Bisol e Sperb (2010), Gomes (2010), Martins (2010), de Paula (2009), Silveira (2008), Reis (2007), Gesueli (2006), Quadros (2003) e Moura (2000).

A professora surda Mônica Martins (2010, p. 51) apresenta em seu trabalho a relevância na valorização da formação do professor surdo e conclui que “a vivência da surdez e uma língua comum com seus alunos surdos (...) poderá propiciar um ambiente social rico em linguagem”.

Além disso, outro fator que beneficia a aprendizagem dos alunos surdos nessa relação se refere ao uso de estratégias pedagógicas, determinadas pela autora como “singularidade linguística, pelas identidades que marcam a surdez, pelas

estratégias peculiares mediadas através das experiências visuais, pela presença da língua portuguesa como uma língua que não será estranha e sim convidada” (MARTINS, 2010, p. 52).

A autora ressalta ainda que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores surdos propiciam uma interação mais acentuada com o aluno surdo, pois o despertam para o aprendizado tanto da língua de sinais como da língua portuguesa.

Essa inter-relação de proximidade e afinidade com os alunos permite que estes se identifiquem com o docente e vejam a sua atuação, comunicação, modos de ser e de agir como “um modelo de adulto surdo que serve como referência para muitas atitudes sociais, isto se justifica porque existem crianças surdas que não possuem uma boa comunicação em seus lares, na família, na vizinhança” (MARTINS, 2010, p. 53).

Assim sendo, salientamos que a presença do educador surdo na escola é de extrema importância, uma vez que, como destaca Martins (2010), esse docente torna-se modelo e referência para os alunos surdos que têm poucas chances de estar em contato com um adulto surdo em outros espaços.

Nesse sentido, seu relato enfatiza os benefícios dessa relação:

Em nossa experiência como professora surda percebemos que há uma grande identificação e afinidade entre professor surdo e alunos surdos, o que contribui para uma relação que tende a ser bastante dinâmica, na qual se percebem situações de conflito, de diálogo, de imitação, de cooperação, de confronto de ideias, de mal-entendidos, sendo bastante dialética (MARTINS, 2010, p. 53).

Sua percepção como professora surda evidencia a influência que as trocas de experiências e vivências entre o docente surdo e seus discentes têm para o aprendizado e para o desenvolvimento, tanto do aluno e de sua identidade como da língua de sinais e da língua portuguesa.

Para Martins (2010), o professor surdo, conhecedor profundo das possibilidades linguísticas e metalinguísticas da língua de sinais, viabiliza na relação dialógica os usos e conhecimentos da Libras, potencializando as elaborações conceituais bem como a constituição da subjetividade destes alunos.

Tão importante quanto a relação entre professor e aluno em sala de aula é um currículo pensado pelos surdos, ressalta Silveira, isso porque um programa elaborado por eles auxilia a equipe escolar no conhecimento dos direitos, da história e da comunidade surda, e também na implantação de práticas que estimulem o

contato com o professor surdo e o ensino da língua de sinais. Este por sua vez representa o “empoderamento dos alunos surdos” (SILVEIRA, 2008, p. 16).

Nesse sentido, um currículo pensado pelos próprios surdos aprofundará as singularidades linguísticas e metodológicas que estão envolvidas no ensino e aprendizagem do aluno surdo, exatamente como podemos observar na colocação trazida por uma das entrevistadas de Andreis - Witkoski (2012, p. 94) o “currículo surdo precisa contemplar história do surdo, identidade, cultura, língua tudo dentro do currículo, igual o ouvinte, precisa ter dentro o que é do surdo”.

Contemplando as especificidades metodológicas que esse aluno precisa para se desenvolver e para promover a constituição de subjetividade, o currículo pensado por professores surdos colaborará não só na compreensão da surdez como também com o aprendizado de língua de sinais, promovendo o empoderamento destes nos diferentes espaços sociais.

Esse empoderamento decorrente da utilização da língua de sinais utilizada pelos professores surdos carregam novas formas de ver e praticar a docência em Libras, uma vez que traz, nessa relação, a aproximação do mestre e do aluno nos traços identitários que se estabelecem das experiências vividas na cultura surda.

Dessa forma, a formação identitária positiva do aluno destaca-se nessa íntima relação de convivência com outros surdos, principalmente com o professor surdo, como podemos observar no trecho “se professor mostra identidade surda, o surdo percebe igualdade entre eles, entre si e a troca, cria identificação com o contato, a união é importante” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 101).

Nesse sentido, a fala em destaque aponta da perspectiva de um adulto surdo a importância do contato com o professor surdo para a formação da identidade e para uma identificação positiva de ser surdo. Reitera-se os benefícios dessa inter-relação principalmente quando a família e todos ao redor dessa criança se restringem à comunicação oral, uma vez que a falta de contato com outros surdos muitas vezes “o induz a imaginar-se ‘único’ (...), deixando de perspectivar uma relação de futuro”. (ANDREIS-WITKOSKI, 2017, p. 896).

Esse sentimento de sofrimento atenua-se quando essa criança entra em contato com outros surdos, passando a entender-se como pessoa surda, com novas e diferentes perspectivas de futuro. O professor surdo muitas vezes será esse primeiro

contato com esse aluno surdo, tornando-se o mediador para o uso da língua de sinais e para conhecimento da identidade e de suas experiências na cultura surda.

A partir dessa reflexão podemos dizer que, para além dessas experiências culturais surdas⁴, o professor surdo sinalizante mostra, exemplifica e vivencia a língua de sinais, estimulando o interesse dos alunos por meio da contação de histórias, de piadas e poesias que foram feitas por surdos e apresentam características próprias da comunidade surda.

Nesse sentido, a pesquisadora e professora surda Rocha (2017, p. 118) acrescenta ainda que essas novas formas de ensinar demonstram a importância desse docente como referência para esses discentes, uma vez que a “interação dialógica dos alunos surdos com o professor surdo (...) permite atitudes responsivas ativas e contribuiria para a ampliação do repertório de informações necessárias à compreensão da turma”.

Desse modo, o docente surdo incentiva não somente o aprendizado da língua, como também “as reflexões sobre os fenômenos linguístico-discursivos” desta, pois enquanto ensina “a própria língua de sinais pode ser refletida e analisada pelos processos metalinguísticos” (ROCHA, 2017, p. 119).

Em outras palavras, esse docente surdo, ao ensinar o conteúdo, pode abordar questões linguísticas da Libras, explorando ambos concomitantemente e colaborando com a compreensão tanto do tema como de particularidades da língua de sinais.

Sendo assim, o papel do professor surdo é apresentado por Rocha (2017, p. 119) como significativo na interlocução tanto da “aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, bem como na consolidação de conceitos pelos alunos”.

Sua pesquisa demonstra que a atuação desse profissional é imprescindível para o conhecimento dos aspectos linguísticos da Libras, para atitudes responsivas pelos alunos e para o desenvolvimento da dialogicidade.

⁴ Adotaremos, aqui, em substituição ao termo cultura surda, a expressão experiências culturais surdas, nos apoiando em Bastos (2013, p. 19), pois para a autora quando nos referimos a cultura surda estamos, na verdade, ressaltando as experiências culturais vividas pelos surdos, sendo “aquelas ações consideradas importantes para o sujeito”, ou ainda “aquelas que forem significativas para esses sujeitos e referem-se, sob a lógica deles próprios, ao seu repertório cultural”.

Em suma, é esse docente, por meio de sua inter-relação com a Libras e o conteúdo, que apresentará modos de se expressar por meio de sinais, a cultura e a comunidade surda.

Isso ocorre pois, como Hollosi (2019, p. 28) ressalta, “quanto mais acesso à língua o ser humano tiver, e quanto mais ele puder negociar os sentidos de sua construção linguística com os seus pares, maior será a sua possibilidade de desenvolvimento cognitivo”.

Assim, é nessa inter-relação linguística constante com o adulto surdo que o aluno surdo vai se construindo linguisticamente, acessando o conhecimento para além dos sinais e das matérias escolares, possibilitando o desenvolvimento e aprimorando-se linguística e afetivamente.

Logo, a função do professor surdo, como apontado por Hollosi (2019, p. 89) é a “de adaptar ao aluno Surdo a identidade por meios dos aspectos sociolinguísticos viventes na semelhança entre os sujeitos, que comunicam a mesma forma de perceber o mundo”.

Esse papel de mediador cultural e linguístico contribui na constituição subjetiva do aluno, uma vez que é nessa inter-relação com o professor e na afetividade constituída nessa relação que o aluno surdo vai se desenvolvendo na língua e pela língua de sinais, tanto cultural como psiquicamente. A presença do professor surdo acentua essa aproximação com a visão positiva da surdez, uma vez que proporciona que os alunos “reconheçam a sua imagem, e identifiquem-se com ela e tornem-se conscientes de sua nova constituição de ser diferente dos outros” (REIS, 2007, p. 94).

Do mesmo modo, a presença desse profissional surdo se destaca no aspecto pedagógico, uma vez que proporciona estratégias didáticas com características linguísticas próprias, que se constroem mediante o relacionamento com os pares devido ao conhecimento que ele detém.

Essas características linguísticas próprias que integram os relacionamentos, as aulas e/ou as mediações se enriquecem, pois “o pensamento é moldado pela língua na qual é formulado” (DE PAULA, 2009, p. 414).

Como apresenta de Paula, no trecho acima, o fato de não haver tradução e o pensamento ser formulado na mesma língua do interlocutor surdo contribui para o ensino e para o aprendizado dos discentes que estiverem em contato com esse profissional, inclusive porque existe uma identificação intrínseca entre este e os

discentes, pois são indivíduos que compartilham a mesma afinidade cultural e contexto.

Os saberes linguísticos que esses professores possuem englobam não somente a utilização e legitimação da língua, mas também vivências relacionadas ao movimento surdo, a literatura surda, bem como a história desse grupo e conquistas por eles alcançadas.

Com isso, aponta-se cada vez com mais relevância a participação de um professor surdo nos meios escolares, pois fora do ambiente escolar o aluno surdo que nasceu em família ouvinte tem poucas oportunidades de ter contato e usar significativamente a língua de sinais, bem como destaca Gesueli (2006, p. 282), ao dizer que “as possibilidades de aquisição da língua de sinais estarão restritas ao contato com a comunidade surda”.

Comunidade essa que se forma a partir do compartilhamento da língua, pois é por meio dela que os sujeitos conseguem dialogar e compartilhar padrões culturais e de interpretação, além de expressar suas identidades e subjetividade, permitindo a constituição destes como surdos.

Historicamente é possível observar como a formação das comunidades colaborou com o compartilhamento da língua de sinais, modificando a perspectiva imposta por anos aos surdos de seres incompletos e incapazes para seres comunicantes, como ilustra o trecho “à medida que se foram juntando com outros surdos quer nas escolas especiais quer nas associações de surdos, começaram a aperceber-se que também eles podiam comunicar, não através da fala, mas através dos gestos” (GOMES, 2010, p. 49).

Nesses espaços compartilhados, nos quais os surdos podem se comunicar por meio da língua de sinais, a interação acontece de forma natural por meio da visualidade. Dessa forma, a valorização da diferença linguística marca as experiências culturais e a identidade que se constrói dessas relações.

O conceito de diferença linguística e de pertencimento a uma cultura e uma língua que é compartilhada com outros que não se veem marcados pela perda surge por volta de 1970 e denomina-se modelo cultural de surdez, ou modelo socioantropológico. Esse modelo considera que a singularidade dos surdos está no campo linguístico, uma vez que se inter-relaciona com o mundo de maneira visual,

constrói valores, crenças, se expressa, se representa e produz relações sociais distintas da maioria ouvinte.

Assim, a comunidade surda proporciona contato e convívio com valores que marcam a percepção e autoidentificação como surdo, bem como o sentimento de inclusão deste em um grupo, fatores estes que o fazem compreender melhor a si mesmo, desenvolvendo sua identidade por meio da identificação com seus pares.

As autoras Bisol e Sperb (2010, p. 11) salientam ainda que “a comunidade surda oferece, no convívio com os pares, um meio importante de acolhimento e de suporte para uma construção identitária positiva do surdo”.

Esse acolhimento e suporte se tornam possíveis exatamente pelo compartilhamento e utilização da língua de sinais, que acontece nesse convívio com a comunidade surda.

Isso porque “a comunicação dentro da comunidade de Surdos é garantida e fácil, não existe vergonha em ser Surdo, o Surdo se sente confortável e confiante. É o lugar onde o Surdo encontra pelo menos parcialmente, uma resposta para a interação insuficiente no mundo ouvinte” (MOURA, 2000, p. 70 e 71).

Nesse sentido, o papel dessa comunidade vai além desse contato com essa língua que lhe é acessível, coloca o surdo entre iguais e, assim, em meio a outros surdos sua diferença é anulada, e isso desperta-lhe sentimentos de conforto e confiança em ser surdo, fazendo-o se sentir incluído e completo.

Dessa forma, a língua torna-se o elemento de identificação entre esses sujeitos, pois como aponta Castro Junior (2015, p. 16), ela “é um artefato cultural carregado de significação social sendo assim uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda”.

Diante disso, demonstra-se a relevância desses alunos terem contato e serem ensinados pelo professor surdo, pois será esse o profissional, com seu conhecimento aprofundado da comunidade surda, que permitirá a imersão na cultura e na língua “por possuírem domínio das diferentes linguagens constitutivas da Libras, podendo, desse modo, interferir, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação fundadas nas relações com a linguagem” (LODI *et al.*, 2012, p. 2).

Os autores Lodi, Rosa e Almeida apresentam no excerto acima que a contribuição dos profissionais surdos vai além do simples contato com a língua, uma

vez que eles propiciam aos alunos saberes específicos da Libras e características próprias do modo de ver o mundo que se constroem por meio da visualidade.

Isso porque a Libras se configura por um sistema linguístico visual-motor, que se constitui pela experiência visual, ou seja, tem como fundamento estímulos visuais para apresentar, representar e entender o mundo, e por isso mesmo é considerada um artefato cultural da manifestação e da produção de experiências culturais surdas.

Essas experiências consideram os valores, as visões de mundo e os estilos de vida próprios que se estabelecem por meio das relações interpessoais vivenciadas tanto com os surdos como com ouvintes. Exatamente por compartilharem de experiências culturais significativas que se formam e se transformam em grupos.

Sobre a definição das experiências culturais surdas, a autora acrescenta ainda que todos os humanos formam padrões culturais, porém estes “não são homogêneos e nem independentes”. Sendo assim:

as particularidades culturais do coletivo surdo organizam-se nas relações que esse grupo estabelece com surdos e com ouvintes, porque o repertório cultural de todo e qualquer grupo é irrigado pelas relações sociais que acontecem em contextos mais amplos e específicos e está sempre “contaminado” pelo encontro com a alteridade (BASTOS, 2013, p. 49).

Dessa forma, a problematização na utilização da expressão experiências culturais surdas se fez necessária, pois o termo cultura tem sido utilizado para diferentes aspectos da condição humana, se distanciando do que de fato queremos destacar quando utilizamos esse conceito.

Assim, de acordo com a autora, neste estudo será observado como o compartilhamento das experiências culturais surdas, mediado pela utilização da língua de sinais, influencia na identificação dos alunos surdos.

Entretanto, a fim de aprofundarmos as discussões nesse sentido, trataremos alguns autores que apresentam a expressão cultura surda como análoga ao termo experiências culturais surdas, ressaltando a importância desse contato com o outro surdo para a constituição da sua identidade.

Conforme apresentado por Reis (2007, p. 91) “a cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos”.

Em função disso e dialogando com as experiências culturais compartilhadas por esses sujeitos, pode-se dizer que estas propiciam o contato com os valores e visões de mundo próprios, que quando potencializado pelo uso da língua de sinais oportuniza a percepção das concepções e perspectivas a partir do olhar dos surdos.

É importante ressaltar que, quando estas experiências culturais compartilhadas estão compostas por uma ordem de base visual, “tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos” (QUADROS, 2003, p.86).

Assim, podemos compreender que a utilização da língua de sinais permite o compartilhamento das experiências culturais surdas, possibilitando que eles se constituam socialmente por meio da língua de sinais.

Considerando a língua como sistema de significados que ao serem partilhados constituem os sujeitos, representam e os empoderam, ela permite a seus usuários que compartilhem as suas interpretações de mundo semelhantemente aos outros integrantes da mesma cultura.

Nesse sentido, o professor surdo, indivíduo adulto que partilha desses significados e dos modos de vida dessa coletividade, torna-se modelo para os discentes, pois é uma referência para a identificação dos alunos no conhecimento e na utilização da língua, sendo o sujeito que partilha de elementos próprios da língua e que podem ser inteligíveis aos ouvintes.

Essas características de identificação acontecem semelhantemente com os alunos e o professor ouvinte, pois na língua oral há expressões idiomáticas, figuras de linguagem que são compartilhadas em sala de aula a fim de ensinar e fazer-se modelo das particularidades de utilização e/ou sentido da língua portuguesa para os discentes.

Para além das questões linguísticas e de inserção das crianças surdas nas experiências culturais, o professor surdo tem papel fundamental na constituição da subjetividade dessas crianças. Isso ocorre porque, ao perceber-se como igual ao seu professor, surdo como ela, a criança surda terá mais chances de realizar processos de identificação com esse adulto.

Nessa primeira parte do capítulo, trouxe autores que anunciavam que o contato com o professor surdo facilita a aquisição da língua, que apontaram como o

uso da visualidade é importante para o aprendizado da língua de sinais e que destacavam como a relação dialógica entre professor e aluno surdo proporciona o contato com características linguísticas próprias da Libras. Porém, quero trazer agora a influência que esse professor estabelece com o aluno surdo na constituição subjetiva a partir da ótica da psicanálise.

2.2. A constituição subjetiva da criança surda: o outro no aprendizado da língua de sinais

A partir daqui apresentarei as colaborações da psicanálise para a compreensão acerca da constituição subjetiva dos alunos surdos mediados pela inter-relação da língua de sinais com adultos falantes dessa língua: os professores ouvintes bilíngues e o educador surdo.

Reafirmo a extrema importância do professor surdo, já asseverada no item anterior, porém muitas vezes, na ausência desse profissional nas escolas, os professores ouvintes bilíngues são os responsáveis pela introdução da criança à língua de sinais, mesmo estando inserido na comunidade surda falta a este profissional a riqueza de elementos visuais que o surdo desenvolve no uso da língua, por isso, pela vivência e pelas experiências do professor surdo este último apresenta à criança surda, na negociação de sentidos, elementos únicos e muito importantes para o processo de identificação.

Nessa perspectiva, quando o aluno adquire a língua, o modo de sinalizar e de representar o mundo, procurando se colocar em uma situação idêntica a esses professores (surdos e ouvintes), ele está se identificando, se constituindo e se apropriando da sua subjetividade. Esse processo de apropriação da subjetividade se desenvolve nessa relação do outro mediada pela linguagem, pois segundo a psicanálise, “é pela linguagem, pelo discurso, que o inconsciente pode advir” (TOREZAN; AGUIAR, 2011, p. 535).

Sendo assim, o sujeito precisa da linguagem para se constituir. É a partir da linguagem que o indivíduo “é instituído (ou construído)”. A afirmação de Rodinesco e Plon tem como fundamento a teoria de Lacan que define que “o inconsciente é constituído como uma linguagem” (LACAN, 1985, p.66).

Para a psicanálise é o inconsciente que rege o processo de identificação e, portanto, é no que está recalcado nele que se encontram elementos carregados de significado do sujeito nos quais este instituirá a sua subjetividade.

O processo de constituição subjetiva se formula no inconsciente. Mendes (2018) aponta que, para Freud, é no que está recalcado nele que se constitui o sujeito.

Para que o inconsciente possa se apresentar é preciso que o sujeito se utilize de uma língua, um idioma no qual ele possa, como define Luz (2013, p. 33) “aparecer”, termo que se caracteriza por “assumir-se entre Outros como alguém que é a singularização de toda a humanidade”.

O termo “aparecer”, apresentado por Luz (2013), nomeia o que aqui está definido por subjetividade, como a constituição do sujeito que tem a existência reconhecida. Isso só acontece devido à aquisição da linguagem e do uso do discurso.

Dessa forma, para tornar-se sujeito é necessário o conhecimento da língua, pois é preciso comunicar-se por ela, elaborar seus pensamentos, aprender por meio dela e utilizá-la para construir-se e para se desenvolver subjetivamente.

Sendo assim, uma vez que o docente insere o aluno no mundo linguístico, permite a ele entender e compreender o mundo, desenvolvendo a sua subjetividade por meio da identificação com o outro.

É nesse processo de identificação e nessa projeção na figura desse adulto surdo, na procura de se tornar um indivíduo semelhante, imitando sua sinalização ou os traços linguísticos próprios da Libras, que o aluno vai se constituindo.

Analogamente, Reis (2007, p. 93), ao se referir aos processos identificatórios promovidos pela interação com os professores surdos, aponta que isso acontece pois estes “apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura”.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a experiência do professor surdo carrega suas vivências de ser surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Muitos surdos passam grande parte de sua infância sem conhecer um adulto surdo. Desse modo, a identificação se faz apenas com os adultos ouvintes, que nunca experimentaram as angústias de não ouvir, de não se comunicar oralmente, de não entender os acontecimentos ao seu redor, de ficar excluídos das conversas

familiares ou dos colegas da escola, e tantos outros sofrimentos que vivenciam os surdos.

Esse sofrimento é retratado por Emmanuelle Laborit em sua biografia intitulada "O vôo da gaivota", na qual conta que por ser surda de nascença, ter sido criada em uma família de ouvintes e ter aquisição linguística tardia, suas memórias não se organizam cronologicamente, por isso, por esse "atraso", ela relata: "Nunca consegui colocar datas neste período de zero a sete anos. Nem colocar em ordem aquilo que fazia" (LABORIT, 1994, p. 15).

Essa ausência de comunicação lhe causava muita angústia, inclusive por se ver diferente, relatando os medos que nasciam da inexistência de uma língua que permitisse ser como os outros e, dessa forma, a autora retoma as percepções que tinha nessa quase uma década de uma comunicação básica, fundamentada em gestos:

Não podia me comunicar como os outros, portanto não podia ser como os outros, as pessoas adultas escutavam. Logo, iria "acabar". E, em certos momentos, quando não conseguia me comunicar, dizer tudo o que tinha vontade de pedir, de entender, ou quando não havia resposta, aí então pensava na morte. Tinha medo. Sei agora porque: nunca tinha visto adultos surdos (LABORIT, 1994, p. 32).

Suas palavras hoje conseguem exprimir o conflito de sentimentos e emoções que vivenciava em sua infância, seus pensamentos de morte rondavam-na frequentemente e acreditava que, por não conseguir falar e ser como seus modelos adultos, sua mãe e seu pai, não cresceria ou até mesmo morreria sem opção de ter um futuro.

A falta de comunicação causava esses sentimentos conflitantes, tanto que em uma outra frase de seu texto exprime algumas outras emoções experienciadas nesse período: "Naquela idade sentia-me um pouco como uma estrangeira em minha família. Não tinha cumplicidade com alguém semelhante a mim. Não podia me identificar" (LABORIT, 1994, p. 56).

A ausência da língua, e também de um adulto para se espelhar, isolava-a, colocava-a em um mundo distante, a ponto de se sentir como uma estrangeira que longe de seu país não conseguia se expressar, observando as situações e as pessoas sem entender o que estava acontecendo.

Nesse excerto ela manifesta ainda que essa inexistência de contato com adultos surdos a distanciava das pessoas, impossibilitando a relação dialógica e para além disso, a sua própria identificação.

Sua vida muda completamente quando, aos sete anos, conhece um adulto surdo e esse contato lhe proporciona uma revelação imprevista, como podemos constatar em sua narrativa. “Eu, que me acreditava única e destinada a morrer criança, como costumam imaginar que aconteceria às crianças surdas, acabava de descobrir que existia um futuro possível” (LABORIT, 1994, p.49).

Assim, a partir desse contato foi descobrindo que se tornaria adulta e que poderia se comunicar, constatação que exprime com muita alegria:

A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa. A linguagem de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me: O sol que vem do coração. (LABORIT, 1994, p. 75).

Sua descoberta da língua de sinais e seu contato com o adulto surdo lhe proporcionaram novas interações, possibilitando sua comunicação, sua existência e expressão, evidenciando a necessidade de contato com alguém semelhante para se espelhar.

Isso porque para se constituir é preciso do outro, pois é nesse olhar para o outro que o “eu” se organiza. Assim, a identificação é um processo de constituição do sujeito que o compõe e o institui na relação de interdependência com outros a partir do que eu projeto dele, ou seja, do meu entendimento sobre quem o “outro” é, ou do que imito dele ou ainda do que eu me aproprio de sua personalidade.

Nesse sentido, Netto (2017, p. 89), fundamentado em Lacan, afirma o papel do outro na constituição da subjetividade: “esse outro, nosso semelhante, o pequeno outro, aparece como um espelho para refletir uma imagem nossa que não era conhecida antes”.

Podemos compreender, com base em Luz (2013, p. 36) que “a própria fundação da subjetividade, de um mundo interior complexo, simbólico e único, se dá por essa relação ética, pela existência de alguém no qual sou responsável, pela experiência de contato sensível com seu rosto”.

Nesse sentido, ressaltamos que para a constituição da subjetividade é necessário esse contato com o outro, um outro com quem eu me identifique, que

permita a mim me reconhecer, pois é por meio da “experiência da alteridade” que descubro o outro e a mim mesmo simultaneamente.

Assim, entendemos que o contato do aluno surdo com o professor também surdo colabora com a constituição de subjetividade destes sujeitos, visto que para me constituir eu preciso de outro e é “a percepção de mim por um outro que ampara a minha existência” (LUZ, 2013, p. 37).

Sendo assim, nesse processo de alteridade, esse aluno tem a oportunidade de entrar em contato consigo mesmo a partir deste olhar do outro, do professor, que assim como ele é surdo. Nessa relação, percebe-se amparado em sua existência e se constituindo como ser único.

Com isso, esse convívio compartilhado com o outro, que utiliza a língua de sinais para se comunicar, se posicionar, para constituir sua subjetividade e que por meio dela se reconhece como membro de uma minoria linguística que se relaciona visualmente, torna-se figura essencial para que o aluno se reconheça como surdo e constitua a sua subjetividade de maneira saudável.

Portanto, esse contato com o outro mediado pela língua de sinais promove o ensino desta a partir de características únicas, que são transmitidas de forma singular pelos sujeitos, uma vez que por meio de um idioma “manifestamos, um certo modo de nos comunicar, colaborando com o processo de subjetivação que leva a constituição do si-mesmo” (LUZ, 2013, p. 41).

Dessa forma, o professor bilíngue (surdo ou ouvinte) viabiliza o acesso a um idioma, aprofundando características linguísticas próprias da Libras que propiciam ao discente estabelecer, por meio da identificação com este, o seu próprio modo de se comunicar, de constituir sua subjetividade e de constituir-se.

No entanto, cabe destacar que o contato professor-aluno surdo não é a única condição que se faz necessária para que nesse processo aconteça a identificação, “é preciso que alguém esteja entre Outros de um modo especial” (LUZ, 2013, p. 41).

Para que esse outro, aqui reconhecido como o professor, se destaque de modo especial, é preciso que este desperte em seu aluno o desejo de ser como ele, ou seja, se comunicar e se apresentar ao mundo se utilizando da língua de sinais.

Essa inter-relação com um outro, sujeito adulto, que se comunica a partir da língua de sinais valoriza o seu uso e ressalta a importância de sua utilização na comunicação.

Considerando a particularidade comunicativa essencial, tanto para o desenvolvimento integral como para a estruturação da personalidade e desenvolvimento de uma autoimagem saudável, esse aluno surdo, a exemplo de seu professor, se utiliza da visualidade para se expressar e se comunicar e, com isso, tem a possibilidade de se reconhecer e se sentir um ser único e completo. Isso porque o contato com outros surdos permite ao sujeito:

esquecer completamente a surdez, que é anulada e não pode ser usada como instrumento de discriminação contra ele. Somente nesta situação relaxada, em que o Surdo não precisa se esforçar para compreender o que é falado, as regras sociais (tão comandadas pela audição e de difícil compreensão para quem não ouve) apreendidas (e entendidas) sem esforço e principalmente em que ele não precisa se sentir excluído ou diferente, tentando parecer igual a todos e não conseguindo, que ele poderá se sentir realmente humano e completo, não lhe faltando um pedaço que ele busca desesperadamente completar (MOURA, 2000, p. 71).

Diante disso, o aluno tem a oportunidade, nesse contato com o professor, de conhecer esse grupo e com isso identificar-se como indivíduo completo e pertencente a essa comunidade, que não se restringe ao ouvido e que pode se comunicar e se relacionar com seus iguais por meio de sinais, se distanciando da discriminação e se aproximando da identificação pelo pertencimento.

Sendo assim, o professor como sujeito pertencente a essa comunidade⁵ representa a autoimagem positiva da surdez, que não se fundamenta na falta, seja da audição, seja da língua para se comunicar, expor seus pensamentos e de constituir-se como sujeito, mas sim na diferença linguística.

Afirmar-se diferente é confirmar aquilo que não sou e concomitantemente o que o outro é, sendo assim, a marcação da diferença pela afirmação da identidade colabora com a exclusão ou inclusão em um grupo. A surdez como diferença considera “que o sujeito surdo passa a ser representado e lido como revelador de outras formas de interação com o mundo” (PATROCÍNIO, 2017, p.151). Essa diferente interação com o mundo, que se dá devido a característica visuo-gestual da língua de sinais que servirá de alicerce para a conceitualização da surdez como diferença.

⁵ Comunidade surda: Grupo que envolve pessoas surdas e ouvintes usuárias da Libras.

Portanto, o presente trabalho se fundamenta na perspectiva da psicanálise para descrever as relações do profissional surdo no processo de constituição subjetiva da criança surda, a qual, como aponta Bisol e Sperp (2010, p. 9), está amparada “na constituição subjetiva do surdo”, ou seja, “em considerar o lugar que a surdez ocupa na estruturação da personalidade”.

Desse modo, a pesquisa está voltada à singularidade desses sujeitos que produzem sintomas diante das situações que não conseguem resolver, investigando as implicações da surdez na constituição do “eu”. Ainda de acordo com Bisol e Sperp (2010, p. 10), para os psicanalistas “a alteração de uma modalidade sensorial acarreta mudanças qualitativas na construção do eu”.

Em função disso, aqui nos deteremos a investigar a importância do contato do professor surdo na constituição subjetiva da criança surda sob a ótica da psicanálise, atentando-se à língua de sinais como mediador necessário para as inter-relações e para o processo de identificação.

Em *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud descreve a identificação como “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa” (FREUD, 2011, p. 46).

Sendo assim, por meio desse vínculo afetivo primário que se estabelece nesse contato com o outro, permeado pelo afeto que se viabiliza o processo de identificação, o qual inicialmente acontece no relacionamento com os pais (primeiras ligações afetivas) e toma-os como modelo.

Em outras palavras, essa manifestação de ligação afetiva desperta no sujeito o “mecanismo da identificação, que se baseia na possibilidade ou no desejo de colocar-se na mesma situação do outro” (NASCIMENTO, 2007, p. 68).

Com efeito, esse laço emocional que estabelece nessa inter-relação desperta o desejo de se colocar no lugar do outro, estabelecendo-o como um modelo de sujeito com que eu me identifico e, por isso mesmo, quero ser como ele.

Freud apresenta três fontes que produzem a identificação, as quais são resumidas da seguinte forma:

primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto; segundo, por via regressiva ela se torna o substituto para uma ligação objetal libidinosa, como que através da introjeção do objeto no Eu; terceiro, ela pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não - é objeto dos instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação

parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação (FREUD, 2011, p. 49-50).

Em outras palavras, o primeiro tipo de identificação é aquele que precede o Complexo de Édipo, momento em que a criança se identifica com os pais (ou adultos cuidadores), e acredita ser o único objeto de desejo deles.

Enquanto o segundo tipo provém de uma “formação neurótica de sintomas”, nesse caso o sujeito imita um sintoma da pessoa amada, propiciando uma identificação parcial de apenas algum traço da pessoa-objeto.

E o terceiro tipo é no qual a identificação se fundamenta no desejo de se colocar no lugar do outro, sendo “aquele que liga membros de uma coletividade, das massas, com o seu condutor”, no qual “cada membro da coletividade vê o líder ou condutor como ideal do eu, o que torna possível o vínculo entre eles” (NASCIMENTO, 2007, p. 69).

Relatos sobre as experiências da infância no ambiente familiar e escolar serão apresentadas no próximo capítulo a fim de evidenciar os modos como alguns adultos surdos narram as singularidades de suas vivências identificatórias.

CAPÍTULO 3: Acordes feitos com pedaços de vida: Experiências de acesso à língua de sinais

Apresento agora algumas vivências de um grupo de adultos que viveram uma educação que não era bilíngue, que não tiveram professores surdos, nem professores ouvintes bilíngues e por vezes nem intérpretes a fim de ilustrar algumas barreiras de comunicação sofrida por eles, antes de ter contato com a língua de sinais.

As experiências desses surdos, que viveram no período da comunicação total e início do bilinguismo, destacam seus sentimentos em relação aos integrantes de suas famílias e a impossibilidade de uma comunicação efetiva com eles.

Os relatos trazidos por autores surdos são narrativas autobiográficas retiradas de livros, dissertações e teses⁶. Nestes relatos, surdos adultos apontam as dificuldades por não conseguir se comunicar, o que fazia com que se sentissem sozinhos, angustiados, envergonhados, nervosos, tristes e até mesmo estrangeiros dentro de seus próprios lares. Alguns desses sentimentos são assim expressos nas narrativas: *“a solidão e o muro do silêncio, eu me virava, não sei como. [...] sentia-me um pouco como uma estrangeira em minha família.”* (LABORIT, 1994, p. 56); *“eu ficava vendo minha família conversando entre si mexendo a boca, eu olhava aquilo tudo e não entendia nada.”*; *“Não ouvia, não entendia e sentia muita vergonha [...] Cresceu sem atenção completa dos pais, sem amigos, era uma vida triste!”* (NAKASAO, 2003, p. 134). As barreiras comunicativas muitas vezes se findam com a entrada dessas crianças em uma escola que acolha a sua surdez, como no relato de uma menina apontado por Solomon (2013, p.48): *“Para muitas, a escola é o fim de uma terrível solidão”*.

Esses sentimentos gerados nas crianças surdas abordadas pelos excertos analisados acima as distanciam dos seus familiares, criando barreiras não somente no convívio com a família, mas também em seu próprio desenvolvimento comunicativo e linguístico.

⁶ As narrativas foram retiradas dos livros: “O Vôo da Gaivota” de Emmanuelle Laborit (1994); “Mãos Fazendo História”, organizado por Sabine Vergamini (2003), “O Despertar do Silêncio” de Shirley Vilhalva (2004), “Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade” escrito por Andrew Solomon (2013), da dissertação de Tarcísio Leite intitulada – “O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira” (2004), bem como a dissertação “Educadores Surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente” da pesquisadora surda Daniele Rocha (2017).

Dessa forma, as barreiras de acesso com a língua daquele lar impedem que ocorra a identificação, aqui apresentada como “uma forma de laço afetivo com o outro e como tal acontece por meio incorporação de algo que estava no outro e que que agora constitui o próprio sujeito”. (MENDES, 2018, p. 74).

Sem uma língua acessível que permita interações comunicativas, esse enlace afetivo que passaria a constituir o próprio sujeito nessa inter-relação dá lugar ao sentimento de solidão e intensifica o distanciamento.

Nesse sentido, quando o processo de constituição da subjetividade, que acontece na identificação com o outro, não acontece na língua natural dos pais, estes convocam um terceiro a cumprir esse papel, bem como aponta Mendes (2018, p. 106) “a família acaba por abrir mão do processo de identificação social”.

Em função disso, a pessoa surda encontra espaço para a identificação com alguém de fora do círculo familiar, um outro que compartilhe uma língua sensorialmente acessível. Em muitos casos o educador, figura que compartilha a mesma língua, torna-se um referencial nesse processo. Essa inter-relação, com alguém que partilha uma língua que lhe é acessível, permite identificações no ambiente escolar com adultos significativos. Desse modo “a língua de sinais, como ponto de início, concorre para ter o seu novo posicionamento de identificação para construir uma identidade”. (REIS, 2007, p. 91).

Vale ressaltar que será a língua de sinais que trará esse sujeito a “seu novo lugar”, no qual partilhará sentimentos de pertencimento com um outro grupo social, no qual se proporcionará o estabelecimento de novos vínculos afetivos que ressaltarão no outro, traços que irão incorporar em seu próprio ser.

Em outras palavras:

a identificação é um elemento fundamental na constituição do sujeito. Para esse processo de constituição da subjetividade é necessária uma identificação com um Outro. Ou seja, o mesmo se dará pela relação que estabelecemos por meio dos traços. Nesse sentido, pode-se entender que a identificação se dará a partir de nosso enlaçamento pelo outro. É uma marca desse outro nos indivíduos. (MENDES, 2018, p. 87).

Embora haja habilidades que nós seres humanos desenvolvemos sozinhos, como as habilidades motoras, para a aquisição da linguagem precisamos de um outro, que nos insira nesse mundo comunicativo. Por meio desse contato com o outro é que o sujeito passa a se conhecer e perceber a sua imagem e sua língua,

além de se desenvolver linguística e subjetivamente. Assim, será esse outro quem irá colaborar para o surgimento do psiquismo.

No caso da criança surda, a ausência de uma língua suficiente para a comunicação dentro da família faz com as identificações sejam deslocadas para o espaço escolar, onde a língua de sinais, agora compartilhada, permite uma efetiva troca afetiva, interativa, linguística e constitutiva de subjetividade.

Caso a criança não tenha esse “outro”, que lhe proporcionará o contato com a linguagem, ela se sentirá sozinha, angustiada e triste como nos relatos apresentados.

Além disso, a dificuldade de acesso à linguagem impede o desenvolvimento das inter-relações com o mundo, mantendo os surdos dependentes, mesmo em idade adulta, da mediação de família, e afastados do convívio social com outros parentes, amigos e colegas (SOLE, 2005).

A insuficiência de uma língua compartilhada estabelece desentendimentos e distanciamentos, tanto entre os pares, colegas ouvintes, como entre os professores que não conhecem a Libras.

Quando o sujeito Surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros Surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma de deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa irá encontrar para se igualar com o ouvinte. É importante que o Surdo se mantenha integrado em sua comunidade, se relacione com seus pares, sem se isolar da comunidade majoritária. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 11).

Diante disso, podemos inferir que as experiências fracassadas de interação com os ouvintes alimentam uma autoimagem depreciada, fazendo surgir sentimentos como o de Fabiane: “*Sentia-se muito envergonhada e diferente mesmo*” (SÁ, 2003, p. 42); e de Shirley: “*Comecei a ficar muito ansiosa, preocupada com isso*” (VILHALVA, 2004, p. 116).

Tais angústias tão recorrentes, provocam uma representação de si próprios inferior à dos ouvintes, gerando ansiedade e vergonha diante de sua diferença e impossibilidade de interação com os outros, aqueles mesmos outros que colaboram na fundação do sujeito por meio da língua, como apresentado por Longo (2006, p. 52): “a língua que vai fornecer o instrumento de um discurso, no qual a personalidade do sujeito se libera e se cria para, então, atingir o outro”.

Assim, sem esse instrumento de comunicação, uma língua partilhada e acessível aos alunos surdos, os momentos de interação, aprendizado e de

constituição do eu se tornam um desafio. Sem poder interagir e se comunicar com os outros, as interrelações partilhadas com o ouvinte através da língua oral se reduzem à falta, uma falta que só pode ser recuperada com a utilização da língua e do contato com o outro.

Isto quer dizer que:

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).

Em consonância dessa carência na interação emergem frustrações, uma vez que a ausência de outro que compartilhe uma língua atrasa o desenvolvimento da subjetividade, fazendo com que o eu não “apareça”.

Mendes (2018, p. 47), salienta que “ao adquirir uma língua estruturada, o Surdo pode criar concepções e oportunidades, participando ativamente do convívio em seu meio”.

Essa sensação de não pertencimento é atenuada quando a criança surda convive com outros surdos e professores (surdos e ouvintes) que compartilham dessa língua (LACERDA e NASCIMENTO, 2016).

Em função disso, para que um sujeito aprenda a linguagem é necessário um segundo elemento, ou seja, um outro que tenha conhecimento da língua e que nessa relação estabeleça comunicação, falando sobre algo ou alguém.

Mediante o exposto acima, evidencia-se a importância de acesso à língua para fazer o sujeito ‘aparecer’, saindo da exclusão e do isolamento que a carência de uma língua compartilhada e sensorialmente acessível proporciona, para estar em contato com um outro que lhe permitirá se conhecer e desenvolver sua subjetividade.

Portanto, os espaços escolares, por serem na maioria das vezes o primeiro lugar de acesso a essa língua sensorialmente acessível, são também onde as identificações ocorrem, proporcionando assim o desenvolvimento subjetivo desse sujeito.

Todavia, o acesso tardio dessas crianças à escola posterga os primeiros contatos com um outro sujeito semelhante a eles. Isso causa solidão e intensifica os

sentimentos de angústia de viver sozinho, sem ter com quem se identificar e o encanto de conhecer um mundo novo, a partir de uma língua sensorialmente acessível.

O sentimento de angústia, por não ter com quem se identificar, pode ser observado em um trecho do relato de Laborit (1994, p. 49) no qual a própria autora sugere que os pais de crianças surdas devem colocar seus filhos em contato com os adultos surdos o quanto antes, pois dessa forma *“Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser única no mundo, sem ideias construtivas e sem futuro”*.

Quando essa angústia — que é gerada dos momentos traumáticos de colocar essa criança em isolamento, acreditando ser a única no mundo — sem ideias e sem futuro é superada pelo contato com a língua e com outros surdos *“o desenvolvimento da criança surda se faz mais rapidamente e bem melhor”* exatamente como apontado por Laborit (1994, p. 49).

Emmanuelle reforça que as crianças surdas *“têm necessidade dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial”* (LABORIT, 1994, p.49), isso porque, para constituir nossa identidade e a nossa subjetividade, faz-se necessário estar em contato com outros que compartilhem de uma mesma língua.

Nessa perspectiva, Neves e Miranda (2017, p. 998) salientam que:

quando uma criança está inserida em um meio que lhe é proporcionado acesso a sua linguagem natural verbal em qualquer idioma na modalidade oral, escrita ou gestual de acordo com sua necessidade, ela tem a possibilidade de se apropriar da sua realidade, estabelecer relações, favorecendo seu desenvolvimento intelectual, emocional e social (NEVES; MIRANDA, 2017, p. 998).

Podemos ressaltar que o contato com adultos que conheçam a língua possibilita a apropriação da sua realidade estabelecendo por meio das interrelações seu desenvolvimento. Diante desse contexto, destaca-se a presença do educador proficiente em Libras nos espaços escolares. Como adulto usuário de uma língua que é sensorialmente acessível a essa criança, pode proporcionar o acesso à língua natural para esse aluno, e mais do que isso, pode promover processos identificatórios nessa criança, essenciais para a constituição do “Eu”.

Para o aluno, esse contato com o professor que conhece e com quem se comunica por meio dos sinais possibilita não somente o acesso à língua, mas também o conhecimento da comunidade surda, proporcionando *“identificação política e social com essa comunidade”* (GESUELI, 2006, p. 288).

Dessa forma, a inter-relação que estes estabelecem pela convivência aproxima o aluno de outros, que assim como ele são surdos e se comunicam por meio dos sinais, suscitando a sensação de pertencimento a um grupo e afastando esse estudante dos sentimentos de isolamento, exclusão e angústia causados pela dificuldade de comunicação.

Logo, esse contato com outros surdos proporcionará o entrelaçamento dos “*dois mundos*” como destaca Emmanuelle, bem como favorecerá a constituição da identidade destes por meio da identificação.

Chemama (1995, p. 65) define identificação como “um mecanismo que tende a tomar o próprio eu semelhante ao outro tomado como modelo”. Acrescenta ainda que para Freud o processo de identificação é representado com a expressão “o eu cópia”.

Nesse sentido, ressaltamos que esse contato e estabelecimento de relações com a comunidade surda apresentará diferentes modelos de sujeito surdo e de uso da língua de sinais, fazendo com que essa criança assuma para si, nesse processo de identificação, traços desse seu modelo, produzindo “o eu cópia”, ou o “Ideal de eu” como denominou Freud (1974).

Destaca-se ainda que, por meio dessas interrelações estabelecidas pela língua de sinais, os alunos acessam simultaneamente “os universos cultural, social e individual dos quais essa língua fala” (LONGO, 2016, p. 14).

Logo, esse aprendizado linguístico significa a entrada em um universo de significados refletidos pela língua, ou seja, o que essa aquisição permite está para além do acesso à comunicação, pois é um conhecimento de uma cultura, da sociedade e de indivíduo que a língua traz consigo.

Nesse sentido o educador surdo ou ouvinte bilíngue propiciará além do aprendizado linguístico a aproximação com experiências culturais surdas, bem como o conhecimento da comunidade surda e algumas características próprias dessa comunidade. Isso é enfatizado quando observamos o trecho “*quando eu perguntava algo à instrutora surda, ela citava vários exemplos e ainda acrescentava outros, próprios da comunidade surda [...] É através desta interação com outros que a criança constrói significados e valores*”. (ROCHA, 2017, p. 14).

Com isso podemos compreender, com base em Rocha (2017), que a interação com o educador bilíngue “*constrói significados e valores*”, ou seja, devido à

dificuldade de comunicação com a família a criança poderá ver na figura do professor o representante da função paterna.

Nesse sentido, seria este também o responsável por inserir a Lei, introduzindo a criança no campo simbólico e na lei social, uma vez que o compartilhamento da língua faz com que esse aluno aprenda a sinalizar, compreendendo melhor os valores da sociedade em que está inserido.

Sendo assim, esse contato e inter-relação mediada pela língua de sinais promove não somente o seu aprendizado, como também permite a socialização e o desenvolvimento da saúde mental da criança, favorecendo a constituição do superego.

Laplanche e Pontalis (1998, p. 498) ilustram como se origina a formação do superego para Freud: “A formação do superego é correlativa de declínio do complexo de Édipo: a criança, renunciando à satisfação dos seus desejos edipianos marcados de interdição, transforma o seu investimento nos pais em identificação com os pais, interioriza a interdição”.

Visto que a aquisição linguística faz com que a criança passe da interdição para a identificação, e quem promove esse contato com a língua de sinais é o educador, poderá ser ele que se tornará para a criança aquele com a função paterna que a inserirá na cultura.

Como a maioria dos pais ouvintes não conhece a língua de sinais, eles têm dificuldade de ensinar as leis e as regras para seus filhos surdos. Além disso, tentam protegê-los do mundo, não permitindo que sejam autônomos (SOLÉ, 2005). Sendo assim, muitas vezes não conseguem promover a interdição necessária para que a criança se renda à castração.

Crianças surdas filhas de pais ouvintes não compartilham uma mesma língua com seus pais, o que em muito dificulta uma interlocução efetiva, que assim se limita a poucos gestos representativos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio social, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem e à boa saúde da comunicação. (ARAÚJO; LACERDA, 2010, p. 700).

Devido a essas barreiras comunicativas, o pai, que para Freud (1996) é “aquele que deve estar no discurso da mãe. É aquele que transmite a cultura. É o sujeito que faz com que a criança renuncie a gozar-se através da mãe”, é impedido de promover a castração.

Assim, como para se instituir é preciso passar para o simbólico por meio da linguagem, representando um objeto que não está presente, pela palavra, a função paterna não se completa até que essa criança tenha contato com algum Outro que a insira no universo da linguagem.

Dessa perspectiva, o processo educacional da criança surda é de extrema relevância, “uma vez que é no contexto escolar que a pessoa surda encontra a possibilidade de construir seu espaço, a partir das interações com outros surdos e com professores especializados” (DE PAULA, 2009, p. 413).

Esse contato com professores ouvintes bilíngues e professores surdos para desenvolver a identificação retoma a importância do compartilhamento da língua com outros, uma vez que “somos seres sociais e, por isso, precisamos identificar-nos com uma comunidade social específica e, com ela, interagir de modo pleno” (CROMACK, 2004, p. 69).

Para interagir de modo pleno a criança surda precisa dessa identificação com os adultos surdos e/ou com os adultos proficientes em língua de sinais, uma vez que esse contato proporciona conclusões de pertencimento a uma comunidade, se afastando da angústia de ser o único e estar distante de todos à sua volta.

Esse contato com outros que assim como ele utilizam os sinais para se comunicar geralmente acontece nos espaços escolares, uma vez que os pais permitam o aprendizado dos sinais. Assim, nas escolas os alunos surdos terão a oportunidade de conhecer outros indivíduos que partilhem da mesma diferença.

Esse compartilhamento de diferenças abre caminho para a identificação de traços da personalidade desse educador para a constituição subjetiva desse sujeito. Assim, por meio da transferência, esse aluno assume características linguísticas que conheceu através do educador surdo para seu repertório, utilizando-as com traços linguísticos de quem a ensinou.

Para a psicanálise transferências são:

Reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico (FREUD, 1988, p. 998).

Dessa forma, esse processo acontece não somente com a pessoa do médico como também com a figura do professor. Nessas situações o aluno transfere suas experiências vividas com os pais para o professor e, nesse deslocamento, suas vivências adquirem novos significados.

No campo da psicanálise, Kumpfer (1989, p. 91) caracteriza o princípio da transferência como o desejo inconsciente de buscar “aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar ao sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo”.

Dessa perspectiva, observa-se o papel do educador na relação com seu aluno, na qual o último “investe” desejo de ter um traço próprio ou construído dessa figura que lhe insere o desejo de saber, no caso dos alunos surdos, também exerce a função de viabilizar o ingresso no campo linguístico e na comunidade surda.

Na relação de transferência desenvolvida entre professor-aluno, Santos (2009, p. 35) apresenta como ocorre esse processo:

a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o do aluno. Em definitivo, o fenômeno se constrói a partir de um traço do professor – que pode ser um traço próprio ou construído – mas que, para o aluno, é símbolo de um desejo inconsciente.

A partir dessa reflexão podemos dizer que, para os alunos surdos, um traço marcante que se constitui nesse “intercâmbio de inconscientes” com o professor é a língua, uma vez que ela permitirá a esse aluno se constituir e influenciará diretamente o desenvolvimento subjetivo.

Podemos compreender, com base em Freud (1974, p. 164), que o processo de transferência que se efetiva na escola coloca o professor como alvo de transferência por parte dos alunos, uma vez que nesse ambiente os docentes passam a ser “nossos pais substitutos. (...) Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa”.

Ao se referir aos professores como “pais substitutos” Freud destaca as transferências que todos os indivíduos podem atribuir a essa figura que está fora do ambiente familiar, mas que também tem a função de ensinar, preparando os alunos para o conhecimento científico de mundo.

Contudo, para os alunos surdos esses “pais substitutos” podem assumir um significado amplo, no sentido de ser aqueles primeiros adultos com os quais possam compartilhar uma língua estruturada e sensorialmente acessível, promovendo identificação e desenvolvimento subjetivo.

CAPÍTULO 4: Arrumando o caos em camadas de azul: Metodologia de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes a partir das identificações dentro e fora do ambiente familiar.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa com a metodologia do tipo de estudo de caso. O procedimento utilizado para a coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas, com roteiro de perguntas abertas, as quais tinham o objetivo de investigar as relações que os participantes estabeleceram com os educadores que lhes permitiam o contato com a língua de sinais nas experiências escolares de sua infância, além das interações com as pessoas de sua família.

A entrevista foi utilizada como instrumento de pesquisa, pois esta “é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”, uma vez que “oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista”, e “possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (GIL, 2008, p. 110).

Existem ainda diferentes níveis de estruturação para essa técnica de coleta de dados na investigação, e neste trabalho optamos por adotar entrevistas semiestruturadas, pois nestas é possível combinar:

perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

O investigador nessas entrevistas proporciona, através das respostas abertas, maior liberdade para as manifestações individuais que “podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

O critério de escolha para o modelo de entrevistas semiestruturadas esteve pautado nas possibilidades que estas propiciam, uma vez que viabilizam a obtenção das informações necessárias para a pesquisa, sendo as questões direcionadas pelo seu objetivo.

As entrevistas foram realizadas por vídeo chamadas, pela plataforma *Meet*, previamente agendadas com os participantes. A coleta de dados foi realizada em Libras pela própria pesquisadora. Os participantes da pesquisa são 5 surdos adultos que também se utilizam da língua de sinais, filhos de pais ouvintes, que frequentaram ambientes escolares de ensino regular, inclusivo ou bilíngues quando crianças.

4.1 Tipo de estudo

As investigações desta pesquisa se estabelecem a partir de estudos de caso, pautados na abordagem psicanalítica para fundamentar as análises dos relatos das experiências vividas pelos surdos antes e depois da aquisição da língua de sinais, destacando o papel do educador e da família nesse processo.

Vale ressaltar que, para análise dos dados, a leitura é dirigida pela escuta, que é definida como:

o dispositivo com o qual o pesquisador identifica, no texto transcrito das entrevistas e questionários respondidos por seus colaboradores (sujeitos participantes de pesquisa), contribuições singulares e diferenciadas daquelas que a literatura fornece, procurando identificar significantes cujo sentido assumem o caráter de uma contribuição para o problema de pesquisa norteador da investigação (IRIBARRY, 2003, p. 129).

Assim, os trechos retirados das entrevistas foram analisados sob a perspectiva da psicanálise, buscando os elementos do relato do entrevistado que evidenciem aspectos de sua constituição subjetiva, com destaque às identificações com adultos significativos na sua infância.

A problematização das análises aqui propostas esteve voltada às singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes e no modo em que ocorrem as identificações dentro e fora do ambiente familiar, o que foi observado a partir das investigações e reflexões suscitadas em entrevistas individuais com os participantes.

Dessa forma, a análise à qual esse trabalho se propõe se valeu da metodologia de estudos de caso para investigar os excertos selecionados das entrevistas realizadas. Os trechos foram subdivididos em categorias e foram agrupados a partir de temas recorrentes.

A escolha desse procedimento como recurso para delineamento da pesquisa se orientou na definição de Gil (2008, p. 57-58), que o caracteriza como “o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

Dessa perspectiva, os excertos destacados para a análise serviram para a reflexão das experiências desses sujeitos a partir de suas “razões narrativas”, no que se refere ao seu contato com a língua de sinais mediado pelo professor bilíngue ouvinte e pelo professor surdo.

Nesse sentido, investigações se aprofundaram nas respostas fornecidas pelos entrevistados, tendo como foco o estudo de relatos de adultos surdos sobre as suas relações e identificações com os seus professores surdos ou ouvintes na infância, destacando de que forma esse contato influenciou o seu aprendizado, seu conhecimento da língua, e como a identificação com esses adultos participou da constituição de sua subjetividade.

4.2 Amostra e Base de Dados

A base de análise deste trabalho se constitui de entrevistas com adultos surdos que narram suas histórias de aquisição linguística desde suas infâncias, destacando suas vivências em família, sua chegada à escola e o encontro com a língua de sinais.

Para o roteiro norteador da entrevista foram elaboradas questões abertas que possibilitariam ao participante discorrer sobre o assunto abordado. As perguntas foram inspiradas nas questões formuladas por Guy McIlroy (2008) para seu estudo intitulado: *A narrative exploration of educational experiences on deaf identity* (Uma exploração narrativa de experiências educacionais em identidade surda – tradução livre), no qual o autor explora como a identidade das pessoas surdas é moldada pelas experiências educacionais a partir da perspectiva dos surdos. Essa pesquisa gerou o artigo *Development of Deaf Identity: An Ethnographic Study* (Desenvolvimento da Identidade Surda: Um estudo Etnográfico – tradução livre) em parceria com a autora

Claudine Storbeck, no qual eles divulgam, com detalhes, os resultados de sua pesquisa sobre a identidade surda.

Dessa forma, o roteiro final das questões apresentadas aos participantes foi composto por dez questões norteadoras que direcionavam as discussões sobre as experiências vivenciadas por eles antes e depois da aquisição da Libras, no que se refere às interações com seus familiares, bem como com os professores e amigos, investigando o formato da escola que frequentaram e como era a sua comunicação nesses espaços, tanto no início da vida escolar como nos dias de hoje.

As entrevistas foram realizadas em Libras, de modo virtual, via *Google Meet* e registradas para posterior análise. Os vídeos desses momentos foram autorizados pelos participantes pelo termo de consentimento, o qual foi previamente elaborado e enviado para o comitê de ética, órgão responsável pelo assentimento desta pesquisa, sob o número: **CAAE 38288220.5.0000.8142** e preenchido pelos participantes.

A escolha de cada um dos entrevistados seguiu o seguinte critério: ser adulto surdo, ter concluído o ensino fundamental em contato com professor bilíngue (surdo ou ouvinte), usuário de Libras e da língua portuguesa escrita.

Os contatos deram-se de duas maneiras: Quatro foram indicados por intermédio do professor Doutor Marcio Hollosi, (membro da banca de qualificação). Estes são surdos que já haviam trabalhado com ele. Outros cinco são ex-alunos de uma escola polo bilíngue de Campinas. Destes, três do primeiro grupo e dois do segundo grupo retornaram os contatos, totalizando assim cinco entrevistados.

Assim, os integrantes do primeiro grupo receberam o convite para participar desta pesquisa por um aplicativo de mensagens, em dois formatos: texto em português e vídeo em Libras. Com o segundo grupo o convite ocorreu por meio de uma rede social, também na modalidade escrita e em formato de vídeo.

Destes cinco entrevistados, três são homens e duas são mulheres, com idades entre 22 e 36 anos, quatro deles nasceram surdos e um adquiriu a surdez aos oito meses de vida. Aprenderam Libras antes dos dez anos, com idades entre um e sete anos e tiveram contato com o professor surdo entre seis e dezessete anos. Preservaremos a identidade dos participantes, nos referindo a eles pelas iniciais de seus nomes. A coleta de dados foi realizada no início do ano de 2021, de modo que os registros referentes a cada participante se referem a esse ano.

Todos os participantes são surdos pré-linguísticos, sendo quatro congênitos — ou seja, a surdez os acompanha antes ou a partir de seu nascimento — se comunicam por meio de língua de sinais, são filhos de pais ouvintes que não conheciam a língua de sinais e que a aprenderam posteriormente ao mesmo tempo que seus filhos.

A caracterização dos participantes está ilustrada no quadro abaixo:

Quadro 1: Descrição dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Idade com que ficou surdo	Idade com que aprendeu Libras	Com quem aprendeu LIBRAS	Primeiro professor surdo
Artur ⁷	29 anos	Nasceu surdo	5 anos	Professor surdo	5 anos
Edson*	23 anos	Nasceu surdo	3 anos	Professor Ouvinte na escola para surdos	17 anos
Mateus*	23 anos	Nasceu surdo	7 anos	Professor Ouvinte da sala inclusiva	9 anos
Sofia*	22 anos	8 meses	1 ano	Professor ouvinte na escola especial	6 anos
Tatiana*	36 anos	Nasceu surdo	5 anos	Professor ouvinte na escola para surdos	12 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 apresenta os principais aspectos dos participantes da pesquisa no que se refere à idade, período em que ficou surdo, que aprendeu Libras e que teve contato com o primeiro professor surdo. Serão consideradas essas variáveis no momento de análise deste estudo.

⁷ Os nomes dos participantes foram alterados para garantir o sigilo à identidade.

CAPÍTULO 5: Fios das memórias de uma infância: Análise dos dados

5.1 Memórias de antes da aquisição de Libras

Nos relatos dos participantes desta pesquisa sobre as memórias que possuem de antes da aquisição de Libras é possível observar as implicações que a falta de língua traz às suas vidas. De modo geral eles encontram o vazio, o silêncio, a tristeza e a sensação de morte, como apresentado a seguir:

Edson: *Na verdade, antes de aprender Libras a minha vida era silenciosa, eu não entendia nada, não sabia nada, não entendia meus sentimentos, só observava. Todo dia ficava olhando as coisas em silêncio. Minha cabeça queria conversar, queria entender, queria se comunicar, mas como fazer isso? Eu sentia um vazio.*

Edson: *(...) se não tivesse a Libras, nós surdos morreríamos.*

Mateus: *Muito antes era triste...*

Artur: *Eu lembro pouco, minhas lembranças são um pouco confusas. (...) eu entrei na escola sem saber nada.*

Tatiana: *Demorei a entender o significado da Libras, eu só brincava, normal... brincava, do jeito que eu adorava brincar, (...) não percebia o que significava sinalizar. Minha família conversava, eu olhava aquilo e só brincava, abraçava, beijava.*

Artur: *antes de mudar para o quinto ano eu era tratado como ouvinte e então a comunicação era muito ruim, não tinha intérprete, por isso era muito difícil. Para mim tinha muitas barreiras de comunicação com os ouvintes destas escolas.*

Artur: *Do primeiro até o quarto ano, era sempre a mesma professora. Ela me acompanhou até eu sair da escola, eu chorei muito quando me formei e tive que mudar de escola, foi muito triste.*

O acesso tardio a uma língua desperta na memória de um vazio de sentidos. Essa lacuna que impede de acessar as lembranças, Freud denomina de “Amnésia infantil”. A “Amnésia infantil” é comum a todos seres humanos. Todos nós pouco nos recordamos de nossa primeira infância, antes da aquisição da língua. Nossos pais e outras pessoas que conviveram conosco nos narram fatos da nossa infância, que permitem que criemos uma memória daquilo que vivemos quando bebês. Fotos e vídeos compõem as imagens dessa narrativa, as quais ilusoriamente formam

uma memória como se fosse nossa própria recordação. Aquilo que narram sobre mim é apropriado como minhas memórias.

Entretanto, o que difere no caso das crianças que não compartilham a mesma língua que seus pais é o reforço dessas memórias por outras pessoas da família, ou seja, os pais e irmãos, por não saberem ou por ter um conhecimento básico da língua de sinais, não podem recontar esses momentos e, por isso, as memórias desse período de vida que são criadas do relato de outros não podem ser acessadas.

Essa privação linguística é prejudicial ao desenvolvimento humano. Sacks (2010, p. 12) se refere à falta de linguagem em um ser humano como “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”.

Somente com o uso da língua e por meio de interações linguísticas conseguimos nos distanciar desse vazio que, além de gerar angústia e insatisfação, estabelece barreiras.

A falta de comunicação gera um sofrimento, como a morte em vida. Luz (2013, p. 50) se refere a estas barreiras como “morte de si na vida” e ressalta que sem as interações comunicativas “esquecemos que há alguém à nossa frente, um ser que tem algo único a falar, uma pessoa que pode renovar o mundo e que anseia pelo seu próprio acontecimento criativo entre Outros”.

No caso de a criança surda ser filha de ouvintes, o acesso a um idioma não acontecerá naturalmente. Por isso, é preciso que haja outros interlocutores que interajam com a criança surda, permitindo o acesso a um idioma visual. O contato com o outro que nomeia o mundo, dando palavras para representar a realidade visual e a realidade interna, afasta os sentimentos de tristeza, de solidão, o vazio e a sensação de morte.

Quando as interações não são mediadas por uma língua acessível, causam desconforto. As memórias são desconexas e a comunicação, quando acontece, gera dúvidas na compreensão, que impedem a fluidez do diálogo, como apresentado nos seguintes trechos: **Artur**: “*minhas lembranças são um pouco confusas*”; “*comunicação era muito ruim, não tinha intérprete, por isso era muito difícil*”.

Estar em contato com outros que proporcionem uma comunicação acessível potencializa a constituição da subjetividade. Por outro lado, a ausência

desse outro restringe essas possibilidades, causando isolamento e uma tristeza profunda que é retratada nos trechos: **Edson:** *...queria conversar, queria entender, queria me comunicar, mas como fazer isso? Eu sentia um vazio.* **Mateus:** *Muito antes era triste.* **Artur:** *quando me formei e tive que mudar de escola, foi muito triste.*

As barreiras comunicativas decorrentes da não utilização de uma língua acessível acarretam privações nas interações com outros, "(...) sem o Outro eticamente responsável, sem os cuidadores dedicados, sem o contato com plural, dificulta-se o acontecimento da singularidade" (LUZ, 2013, p. 44).

Como entender e como se comunicar quando se está isolado, quando a comunicação é impedida e inacessível? Como atravessar essa barreira?

Nessas interações é necessário um interlocutor que conheça e que se comunique em um idioma acessível. É a partir desse contato com outros que se estabelecerá uma ponte comunicativa para que essa criança consiga sair do isolamento, do vazio e do silêncio.

5.2 Comunicação no ambiente familiar

5.2.1 Antes da aquisição da Língua de sinais

A aquisição da língua de sinais é um "divisor de águas" na vida das crianças surdas, visto que desperta muitas mudanças, tanto nas relações com o outro como nas inter-relações com o mundo. As experiências destacadas abaixo apontam algumas destas interações das crianças surdas filhas com seus pais ouvintes.

Edson: *... na família nós criávamos os sinais, não era os próprios da Libras. Por exemplo, esse é o sinal de água em Libras, certo? Antes fazíamos assim (mão fechada com polegar apontando para a boca), outro exemplo o sinal de comer em Libras é assim, antes de saber Libras fazíamos assim (mão fechada em frente a boca), o sinal de mãe também que é assim, antes utilizávamos assim (mão aberta dando dois tapinhas na bochecha), escolhemos esse sinal para mamãe por causa da vibração da voz dela, eu colocava minha mão ao lado da boca dela e sentia a vibração. Minha mãe foi me ensinando alguns sinais para conseguirmos nos comunicar.*

Tatiana: *também ensinou sinais caseiros. Na rua também aprendi a me comunicar diferente do que em casa, eram dois espaços diferentes, dividia meu cérebro em dois.*

Tatiana: *Não sabia que essa é sua mãe, essa é sua tia, é surda... nada.*

Como a família utiliza-se da língua portuguesa para se comunicar e não conhece ou conhece pouco a Libras, a comunicação com as crianças surdas se estabelece por meio de apontamentos e criação de sinais para estabelecer a comunicação básica em casa. Assim a criança aprende gestos que atendem quase exclusivamente à comunicação de execução de atividade no momento presente com seus familiares.

Dessa forma as crianças assim como relatado nos trechos: **Edson:** “na família nós criávamos os sinais, não era os próprios da Libras”; **Tatiana:** “na rua também aprendi a me comunicar diferente do que em casa, eram dois espaços diferentes, dividia meu cérebro em dois” vivenciam linguagens distintas nos diferentes espaços. Em casa, as relações são mediadas pelos sinais criados para essa comunicação com os familiares, principalmente mediando o relacionamento com as mães; e na escola as interações ocorreram por meio da língua de sinais, ensinada pelos professores da escola, seja surdo ou ouvinte, mas que utiliza a Libras nas mediações.

A comunicação com as mães é, de acordo com Winnicott (1968), o que proporciona o amadurecimento do bebê. Por meio dessa comunicação, que inicialmente acontece de maneira silenciosa, é que ela vai oferecendo e mostrando o mundo para aquele pequeno ser. Nesse período de vida, a mãe vai reconhecendo as necessidades do bebê pelos diferentes choros e/ou manifestações de satisfação e insatisfação vivenciadas pela criança.

Essa ligação da mãe com o bebê se modifica conforme vai ocorrendo o amadurecimento deste último, contudo essa comunicação silenciosa que se desenvolve nesse período acompanhará este bebê por um longo tempo, principalmente no que se refere à criança surda. Pela falta de acesso à língua de sinais, as interações vão se estabelecendo por meio de gestos ou de “sinais caseiros”.

Nesse sentido, essa sinalização, de modo geral, perpassa os familiares de pessoas surdas e é combinada e determinada para um contexto, de forma a suprir a necessidade emergencial nessa “crise comunicativa”. A partir de sinais criados no contexto familiar, pais ouvintes e filhos surdos criam uma “comunicação” própria, pois não conhecem a língua de sinais e a criança não conhece a língua oral. A pesquisadora Adriano (2010, p. 34), destaca que “os sinais emergidos nessa situação são extremamente restritos em seu repertório vocabular e podem comunicar fatos

somente no momento de sua ocorrência, tornando difícil relatar acontecimentos passados e/ou assuntos que envolvam níveis de abstração”.

Isso quer dizer que, por falta de uma língua comum, as famílias ouvintes com filhos surdos estabelecem uma comunicação específica para atividades básicas em casa. Assim, essas crianças “‘conversam’ com suas mães e, às vezes, também com outras pessoas da família em um sistema próprio de ‘gestos’” (DALCIN, 2005, p. 20).

Assim, surge dessa emergência comunicativa familiar e da necessidade de interação com outras pessoas e com o mundo essa “língua caseira ou mesmo língua familiar”, uma língua que “emerge ou que surge conforme as necessidades de comunicação” (VILHALVA, 2012, p. 70).

Dessa forma, para Vilhalva (2012), a língua vai evoluindo dos “sinais familiares” para os “sinais emergentes”, sendo assim, “[...] a língua emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual” (VILHALVA, 2012, p. 70).

Embora essas interações ocorram de maneira precária, o resultado desses acordos específicos por meio dessa comunicação é benéfico para a integração e para o amadurecimento saudável da criança surda. Adriano (2010, p. 34) enfatiza que “ao utilizar-se dos sinais caseiros a família possibilita ao surdo se constituir enquanto sujeito psíquico e sustentar sua relação com seus familiares”.

Entretanto, essa comunicação está longe das possibilidades que uma língua estruturada oferece. Goldfeld (2002, p. 62) aborda essa questão, apontando que:

a quantidade e a qualidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Os surdos, nestas condições, só conseguem expressar e compreender assuntos do aqui e agora. Para falar sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos são quase impossíveis – se realmente não o for (GOLDFELD, 2002, p. 62).

A comunicação que se estabelece no seio familiar por meio dos “sinais caseiros” leva essas crianças a aprender comunicações distintas para cada espaço, como apontado por **Tatiana**: “*dividia meu cérebro em dois*”. Embora essa linguagem seja incompleta e não contemple características de uma língua estruturada, seu uso deve auxiliar o acesso à língua de sinais quando este acontecer.

Entretanto, a criança precisa ser exposta à língua que lhe é acessível para seguir seu amadurecimento rumo à independência. Dias (2003), pesquisadora de Winnicott enfatiza que para “o indivíduo chegar a sentir-se vivo e poder apropriar-se de suas potencialidades herdadas ou congênitas, todos os estados do ser precisam ser experienciados; caso contrário, esses estados permanecem não-integrados na personalidade” (DIAS, 2003, p. 122).

Dessa forma, para o amadurecimento saudável, todos os bebês passam pelos estágios tanto da dependência absoluta como da dependência relativa. No estágio da dependência relativa ocorre o início dos períodos mentais que abarcam o uso do objeto e o estágio do “Eu Sou”, período este em que a criança vai conquistando seu desenvolvimento emocional e a consciência de si.

Falhas ambientais em qualquer etapa do amadurecimento podem levar a não-integração, termo que, como apontado por Dias (2003, p. 196) “é o estado natural de extrema imaturidade do bebê e significa falta de reunião num si-mesmo, falta de integração no espaço e no tempo, falta de integração psicossomática, enfim, falta de inteireza (wholeness)”.

A falta de uma língua plena faz com que o bebê tenha que se integrar por outras vias, como por exemplo pela observação do movimento da boca, pelo cheiro, pelo toque e até mesmo pelas emoções. Assim a criança surda pode ir crescendo sem entender quem é, com quem se relaciona e quantos e quais são os integrantes de sua família, como podemos observar no trecho: **Tatiana**: “*Não sabia que essa é sua mãe, essa é sua tia, é surda... nada*”.

Nesse sentido, como Solé discorre em seu trabalho: “segundo pesquisas realizadas por Lepot-Clerebaut (1996), a integração e a sincronia corporal em bebês surdos deverá ser obtida via olhar, tato, cheiro e oralidade, e essas vias são uma tarefa cognitivamente mais complexa e demorada, exigindo mais esforço do bebê surdo” (SOLÉ, 2005, p. 100).

Para conseguir nomear a si e ao mundo, para se integrar, seguir o amadurecimento saudável e passar para as fases seguintes do desenvolvimento, o bebê surdo precisa realizar mais esforço. Dessa forma, a integração só acontecerá de fato com a aquisição de uma língua. No caso dos participantes desta pesquisa, isso só ocorreu com a aquisição da língua de sinais.

5.2.2 Depois da aquisição da Libras

Ao serem interrogados sobre como ocorria a comunicação com a família, os participantes da pesquisa apresentaram respostas semelhantes: em geral, a mãe é a primeira e, por vezes, a única pessoa da família a aprender Libras.

Edson: *Eu fui começar a entender os sinais aos dois anos e fui aprendendo assim até os quatro anos. Nessa fase eu já conseguia me comunicar, **mas só com a minha mãe, meu pai não entendia nada**, ele só perguntava para minha mãe e ela perguntava para mim e assim era a resposta eu falava para ela que passava para meu pai.*

Mateus: *Eu nasci aqui em uma família maravilhosa, agradeço minha mãe, pois ela era especialmente preocupada comigo. **Meu pai era diferente, ele é tradicional, acreditava por ver outros surdos gesticulando que eu era igual, mas minha mãe não, ela lutou**, apoiando o filho surdo, até hoje, ela fica feliz que eu tenha uma profissão.*

Sofia: *Não é a família toda que sabe Libras, a única pessoa que sabe é minha mãe.*

Nos excertos destacados, os surdos entrevistados narram a recorrência da não comunicação em Libras com seu pai. Esta parece ser uma experiência muito comum na vida das pessoas surdas. Marzzola (2010) afirma que em sua experiência de 20 anos atuando como psicanalista com famílias de crianças surdas, “via nos pais homens uma certa tendência a não conferir significação às manifestações de necessidades, deixando-as cair no vazio. Ficava como que impedidos de circular como interlocutores para o filho, delegando à esposa tal incumbência” (MARZOLLA, 2010, p. 31).

Para a psicanálise, a função paterna pode ser compreendida como aquela que interdita do laço fusional mãe-bebê, impedindo que a criança permaneça alienada ao desejo da mãe e possa se constituir como um “Eu” autônomo. As experiências aqui narradas dão notícia de um funcionamento fragilizado da função paterna, uma vez que a comunicação (e podemos deduzir, a regulação das pulsões e a introdução da Lei) não ocorrem de modo satisfatório. O abalo Narcísico é tão intenso que muitos pais delegam totalmente o cuidado da criança à mãe. Esses pais são incapazes de exercer a interdição por se sentirem abalados em seu narcisismo.

Ao discorrer sobre as dificuldades vivenciadas pela família de uma criança surda, Castro (1999) assevera que conseguir estabelecer limites constitui-se em grande problema experienciado pelos pais, porque não existe um diálogo efetivo para que isto se concretize” (NEGRELLI e MARCON, 2006, p. 102).

Por outro lado, segundo Marzolla (2010), as mães criam uma barreira à presença dos pais nas relações, impedindo sua participação. Elas mantêm o laço fusional por mais tempo e a entrada do pai na relação triangular fica comprometida. Muitas mães acabam se tornando intérpretes de seus filhos até mesmo na relação deste com seu pai, como relatou o entrevistado **Edson**: “*ele só perguntava para minha mãe e ela perguntava para mim e assim era a resposta: eu falava para ela, que passava para meu pai*”.

Há ainda em relação à família relatos que demonstram como é que se estabelecem as relações com todos os outros integrantes dentro de um lar ouvinte, apontando as dificuldades de interação e o afastamento entre esses filhos surdos a seus pais e irmãos ouvintes, como é possível observar no quadro a seguir:

Mateus: *Não, porque eu afastei da família, tinha vários problemas, muita repressão. Meu pai não me deixava sair, ele dizia que eu tinha que esperar os dezoito anos para ter a liberdade, mas eu ficava sem entender o porquê. Meus irmãos aos 14 podiam sair e se divertir e comigo era diferente, eles achavam que só porque eu era surdo não podia ter minha independência.*

Tatiana: *agora eu me casei, fiquei mais distante da família, eles não vêm me visitar na minha casa, tomar café. Só que eu vou visitá-los, quando vou almoçar lá, como e só. Então eu prefiro os surdos aos ouvintes, porque eles, a comunidade surda vem na minha casa, eu vou na comunidade surda. Nesse sentido sim, eu tenho mais afinidade com a comunidade surda do que com a família porque eles frequentam a minha casa mais do que minha família, isso hoje. Isso mudou. Por que a família nunca vem me visitar? É estranho.*

Tatiana: *Da minha casa à casa da minha mãe são cinco minutos a pé. Eles não vêm me visitar. Os únicos que vem aqui são meus pais, perguntam se está tudo bem e só, meu irmão nunca veio na minha casa, para almoçar, por isso que nestes casos eu prefiro os surdos aos ouvintes. Porém se o ouvinte sabe Libras e participa da comunidade surda temos contato normalmente.*

A aquisição da língua de sinais pelas famílias ocorre de diferentes maneiras e, como apontam as respostas dos participantes, se restringem principalmente à mãe. Mesmo assim essa comunicação não acontece de maneira fluida, uma vez que a família não possui conhecimento aprofundado da língua de sinais. As interlocuções

são restritas a temas específicos ou mesmo utilizada somente para regras e orientações.

Isso implica, como destacado por Andreis-Witkoski (2017, p. 891) “a permanência apenas física, no contexto familiar, onde permanecem excluídos de qualquer troca significativa por não haver o compartilhamento de uma língua comum entre estes e a família”.

Devido a essas barreiras que encontram no ambiente familiar, quando as crianças surdas entram em contato com outras pessoas que também se comunicam por meio da Libras e passam a conhecer esse novo grupo no qual a comunicação é natural com inter-relações de maior fluência, há uma aproximação desse “novo grupo” e um afastamento da família, como podemos observar com o trecho: *“Eles não vêm me visitar. Os únicos que vem aqui são meus pais, perguntam se está tudo bem e só, meu irmão nunca veio na minha casa, para almoçar”, “agora eu me casei, fiquei mais distante da família, eles não vêm me visitar na minha casa, tomar café. Só que eu que vou visitá-los, quando vou almoçar lá, como e só”*.

As conversas se restringem a saber se está tudo bem e as interações são resumidas ao estar junto. Isso pouco a pouco vai distanciando-os da família, causando uma exclusão comunicativa, e os faz ir se aproximando daqueles que partilham uma mesma língua.

Em alguns lares esse afastamento é tanto que causa estranhamento na fluidez das conversas, na aproximação e no distanciamento dos membros da família. Sigmund Freud (1990, p. 139) reserva em um de seus artigos a exploração do “estranho” e dentre algumas de suas considerações apresenta que “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. Consequentemente “o estranho provém de algo familiar que foi recalçado. (FREUD, 1990, p. 156).

O sentimento de estranheza descrito por um dos participantes quando se refere à distância física que a família tem em sua vida atualmente revela essa distância comunicativa, que aparentemente surgiu na fase adulta, porém já existia e até mesmo era conhecida. No entanto esse distanciamento se evidencia quando a convivência deixa de ser diária. A partir desse momento, a aproximação de outros que compartilham a mesma língua é natural.

A falta de inter-relações mediadas pela mesma língua promove conflitos de compreensão e na convivência, uma vez que não é possível estabelecer um diálogo aprofundado ou até mesmo esclarecedor. Essa situação acaba deixando, muitas vezes, os filhos surdos “*sem entender o porquê*” de regras, decisões e atitudes tomadas pelos familiares, como disse o participante *Mateus*.

Essa barreira linguística provoca insegurança nos familiares por isso, muitas vezes estes procuram impedir ou postergar a independência de seus filhos como aparece no excerto: **Mateus**: “*ele dizia que eu tinha que esperar os dezoito anos para ter a liberdade, (...) eles achavam que só porque eu era surdo não podia ter minha independência*”.

Como é possível observar, o não compartilhamento de uma língua acessível ao surdo em seu núcleo familiar faz com que haja barreiras na comunicação, o que não acontece quando interagem com aqueles que se comunicam pela língua de sinais. A surdez e a diferença linguística decorrente dessa outra modalidade de comunicação podem comprometer a identificação dos pais com o bebê surdo. A ferida narcísica, por ter gerado um bebê diferente do idealizado, pode comprometer as relações afetivas.

Essa dificuldade dos familiares em se reconhecer na criança traz consequências ao processo de subjetivação. Dessa forma, “a criança surda não consegue ocupar o lugar que seus pais (se os pais forem ouvintes) imaginavam que ela ocuparia” (BISOL e SPERB, 2010, p. 10).

Por outro lado, com o desenvolvimento da criança e o aprendizado da língua de sinais, que é ensinada por alguém que está fora da família, na maioria das vezes ao final da primeira infância, a comunicação e o acesso ao campo simbólico tornam-se possíveis.

É como destaca Andreis-Witkoski (2017, p. 886) a língua de sinais “é capaz de suprir todas as necessidades comunicacionais e fomentar o mesmo desenvolvimento que ocorre com as crianças ouvintes, em decorrência de terem acesso a uma língua”.

Dessa forma, o acesso à comunicação em Libras traz o sentimento de pertencimento a um novo grupo, no qual todos sejam sinalizantes. Por causa dessa língua que lhe é acessível e natural, muitos surdos desenvolvem “*mais afinidade com a comunidade surda do que com a família*” (participante **Tatiana**).

5.3 Comunicação no ambiente escolar

Este item trata das comunicações da criança no ambiente escolar, antes e depois da aquisição da Libras.

5.3.1 Antes da aquisição da Libras

A chegada da criança ao ambiente escolar a coloca em contato com o desconhecido. No que se refere ao surdo, é um momento em que passará a se relacionar com outras pessoas, tanto aqueles que conhecem a língua de sinais como aqueles que não a conhecem. Neste capítulo serão apresentadas as memórias dos participantes sobre suas experiências escolares antes e depois da aquisição da Libras no ambiente escolar.

Edson: *Eles me deixavam de lado, me davam passatempos, pintura, desenho. Eu amo desenhar porque nessa época eu sempre estava desenhando. Na verdade, os professores ouvintes não sabiam Libras, nem um pouquinho. Eles só cuidavam de mim, me davam comida, me tratavam como cachorro, só me alimentavam, me deixavam brincar e faziam carinho em mim, mas depois isso passou.*

Mateus: *mas quando era pequeno e estava na creche eu estudava com ouvintes, eu era o único surdo na escola, era uma escola inclusiva.*

Mateus: *Quando eu estudava na sala inclusiva, que é junto com ouvinte, de toda a sala mais ou menos três ou quatro deles eram meus amigos, me acompanhavam, brincavam, comiam junto no intervalo, conversavam, faziam atividade junto em grupo.*

Tatiana: *mais ou menos aos três anos minha mãe tentou pagar escola particular para mim, porque ela trabalhava. Então ela me colocou nessa escola, mas percebeu que nessa escola eu ficava excluída, sozinha e me perguntava o que significava escola, e eu não sabia responder, só brincava.*

Mateus: *eu não tinha muito contato com a maioria das crianças.*

Sofia: *a outra escola que era a tarde era uma escola de ouvintes. Essa era difícil, havia muitas barreiras, era tudo pela oralização, eu não aprendia nada.*

Sofia: *Era difícil porque era só oralização, você não consegue aprender, não tem como desenvolver, parece tudo igual, a mesma coisa. Não consegue abrir a mente para aprender, você fica olhando, olhando, se esforça para aprender um pouquinho pela oralização e não entende nada. Eu também não entendia as atividades, eu me sentava com uma colega ao lado e ela me ajudava, mas eu não sei, eu não entendia, não aprendia nada, era tudo oralizado.*

Sofia: *ia tentando acompanhar as aulas pela leitura labial, mas era muito cansativo, eu não conseguia aprender.*

A chegada da criança surda em uma escola que não está preparada para recebê-la, por não ter professores surdos ou ouvintes que se comunicam por meio de uma língua que seja sensorialmente acessível a ela, intensifica as barreiras comunicativas, como observamos nos trechos destacados: **Mateus:** *“eu não tinha muito contato com a maioria das crianças”*. **Sofia:** *“escola de ouvintes, essa era difícil, havia muitas barreiras era tudo pela oralização, eu não aprendia nada”*. *“... você não consegue aprender... parece tudo igual”*.

Os relatos demonstram que a falta de conhecimento de uma língua comum para estabelecer as inter-relações entre o aluno e o professor gera isolamento do grupo, dificuldades de compreensão e no aprendizado, tornando esse processo cansativo e pouco produtivo.

Estar matriculado em uma escola inclusiva não significa estar incluído, como podemos observar: **Mateus:** *“estava na creche, eu estudava com ouvintes, eu era o único surdo na escola, era uma escola inclusiva”*; **Tatiana:** *“nessa escola eu ficava excluída, sozinha e me perguntava o que significava escola, e eu não sabia responder, só brincava”*; **Sofia:** *“Eu também não entendia as atividades, eu me sentava com uma colega ao lado e ela me ajudava (...), era tudo oralizado”*.

As memórias desses participantes destacam como se sentiam ao frequentar a escola, sem pares surdos, ou mesmo um adulto que se comunicasse ou estabelecesse as relações pelos sinais. Não conseguiam interagir com outras pessoas, ficando sozinhos, excluídos e sem entender as atividades, buscando alternativas para brincar, aprender e comunicar atividades básicas.

A escola, muitas vezes, mesmo se dizendo inclusiva, estabelece muitas barreiras de acesso aos conteúdos escolares à criança surda. Isso ocorre por uma questão linguística, pois os professores e os colegas não compartilham a mesma língua da criança, o que pode comprometer seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

No que se refere a esse modelo de escola, Lacerda (2006, p.181) destaca:

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso.

As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

É necessário refletir, a partir de uma perspectiva linguística e visual, sobre mudanças nesse modelo de educação inclusiva, proporcionando uso da língua de sinais em todos os espaços escolares, estimulando o conhecimento da língua pelos colegas ouvintes e até mesmo contato com outros surdos que compartilham a mesma língua.

No início da vida, ocorre uma relação de comunicação silenciosa que a mãe estabelece com o bebê, descrita por Winnicott (1968, p. 53) como interações que “não podem ser feitas por meio de palavras”. Esse relacionamento sem palavras basta ao bebê, pois o importante é mostrar-se confiável, dando a ele o que necessita. Com o desenvolvimento da criança, uma relação sem palavras não é suficiente. Na escola o cuidado exclusivo, sem interações linguísticas, desperta a sensação de ser tratado diferente dos outros colegas. Faz-se um paralelo com o cuidado que é destinado a um animal que só precisa atender suas necessidades fisiológicas, tal como podemos observar na fala de **Edson**: *“Eles só cuidavam de mim, me davam comida me tratavam como cachorro, só me alimentavam, me deixavam brincar e faziam carinho em mim”*.

Quando o outro não possui uma língua que possa ser compartilhada, o ambiente da sala de aula que é propício para o desenvolvimento das interações linguísticas não pode ser explorado da melhor forma pelo aluno surdo, visto que “à linguagem atribui-se a função de mediar a relação entre os sujeitos, na medida em que possibilita a comunicação de um sujeito a outro” (CASELLI, 2014, p. 21).

O sentimento de “animalidade” despertado pelas atitudes dos professores e colegas é reflexo de um ambiente que não propicia o contato com outros que saibam e utilizem a língua em suas práticas sociais.

Dessa forma, as interações e os ambientes em que a língua de sinais não se faz presente como língua de instrução apresentam limites de interação entre os envolvidos, além de restringir as interações que nasceriam caso essas crianças compartilhassem uma língua em comum.

As barreiras linguísticas impostas pelo não compartilhamento de uma língua limitam as interações comunicativas. Martins, Albres e Sousa (2015) abordam tema semelhante ao explorarem um episódio que acontece na educação infantil, em que uma aluna surda é convidada pelos colegas ouvintes a brincar de “veterinário” e, na distribuição dos papéis, destina-se a ela representar o “cachorro” pois, como justifica a colega, “não sabemos explicar as coisas” (MARTINS, ALBRES E SOUSA, 2015, p. 117).

Para estabelecer relações e interações comunicativas, mesmo nas brincadeiras, o compartilhamento de uma mesma língua é de extrema importância, uma vez que para representar papéis é preciso ir além do conhecimento básico de uma língua. Faz-se necessário dominá-la e fazer uso dela para “produzir sentidos, brincadeiras, desacordos, acordos, entre outros papéis importantes que são desenvolvidos” em diferentes práticas sociais. (MARTINS, ALBRES E SOUSA, 2015, p. 118).

Essa relação com os outros deve ser mediada por uma língua comum. Quando isso é viabilizado no ambiente escolar, a sala de aula torna-se um espaço propício para desenvolvimento das interações linguísticas, pois nesse contato com o outro internaliza a linguagem e desenvolve sua subjetividade, passando a conhecer, mediar e organizar seu pensamento.

5.3.2 Depois da aquisição da Libras

As memórias aqui apresentadas se referem ao período escolar em que os participantes tiveram seu primeiro contato com a língua de sinais. Retomam suas experiências com a utilização de uma língua sensorialmente acessível e seus modos de se relacionarem fazendo uso e interagindo por meio da Libras.

Artur: *Acho que com quatro ou cinco anos eu comecei a conhecer, porque eu fiquei em uma escola que eu via as outras crianças sinalizando e senti vontade de começar a fazer igual a eles. Então minha mãe me disse que eu ia estudar lá(...), eu adorei e comecei a aprender Libras, foi meu primeiro contato com a Libras.*

Artur: *Olhava as pessoas sinalizando e achava estranho, eu fiquei admirado que as pessoas sabiam Libras, a professora sabia Libras e ensinava em Libras vários sinais, eu ficava admirado, amei. Comecei a gostar da Libras e abandonei o aparelho auditivo, a professora começou a me ensinar sinalizar, ela era muito boa (...). Então*

fui crescendo e aprendendo os sinais próprios da Libras, assim fui adquirindo conhecimento.

Artur: *meu conhecimento cresceu na medida que eu fui estudando Libras.*

Edson: *Eu ficava angustiado, eles ficavam me pegando. Porém depois quando eu vi outros surdos brincando, sinalizando felizes, eu fiquei com vontade de aprender e comecei a me aproximar e interagir com eles, comecei a ficar feliz.*

Mateus: *Depois dos nove anos comecei a ter contato com o surdo, despertei minha atenção para a comunicação pela Libras, porque pela Libras eu recebia mais informação, mais novidades. Com o ouvinte não, eu não entendia tudo, nas perguntas tinha que esperar, as brincadeiras, conversas, brigas, namoro, eu não gostava porque não era claro. Já com os surdos era tudo mais compreensível, eu tinha curiosidade, a informação chegava porque eu tinha a mesma identidade.*

Mateus: *Então eu percebi que a minha visualidade melhorou muito com a Libras.*

Mateus: *em 1997 o professor começou a aceitar Libras. Nós ficamos superfelizes.*

Sofia: *Eu aprendi tudo em Libras, fui internalizando tudo em Libras, mas não lembro antes da Libras, porque eu sou visual. Se o surdo sinalizava, eu já ia aprendendo, era rápido, então fui me desenvolvendo com a Libras.*

Sofia: *na escola de surdos sim eu aprendia e ia absorvendo tudo.*

Conhecer e poder se comunicar por uma língua desperta diferentes sensações, independentemente da idade em que esse contato aconteceu. Os participantes da pesquisa descrevem sentimentos tanto de estranhamento e angústia como alegria, admiração e felicidade ao encontrar outros que se comunicam com as mãos através dos sinais.

Os trechos “**Edson:** *Eu ficava angustiado, eles ficavam me pegando*”; e “**Artur:** *“Olhava as pessoas sinalizando e achava estranho, eu fiquei admirado que as pessoas sabiam Libras*”; referem-se à angústia do novo, do que é desconhecido e, como diria Freud (1996, p. 189), “tem inegável relação com a expectativa: é angústia por algo”.

O desejo pelo desconhecido que acompanha o sentimento de angústia faz “com que o eu se afaste do investimento censurável, e quanto mais angústia o eu enfrenta, mais ele se mobiliza para defender-se e vincular o recalcado” (PISETTA, 2018, p. 413).

Dessa forma verifica-se que, ao mesmo tempo que existe esse sentimento de angústia pelo desconhecido, há também uma curiosidade, o desejo de aprender,

de se relacionar e de utilizar os sinais para comunicação. Isso ocorre porque a angústia tem essa característica de inicialmente promover o distanciamento daquilo que se deseja, e depois aproximar para então transformar-se em prazer.

Esse estranhamento inicial experienciado com a forma visual de se relacionar retoma o estranho familiar em Freud, uma vez que a palavra “*unheimlich*”, que se refere a “estranho”, é composta da palavra “*heimlich*” que:

pertence a dois conjuntos de ideias que, sem serem contraditórias, ainda assim são muito diferentes: por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista (...) *unheimlich* é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz. (FREUD, 1990, p. 279-280).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que esse estranhamento experienciado ao encontrar com outros surdos sinalizantes desperta um desejo oculto que não pode mais ser disfarçado ou até mesmo encoberto, então transborda e passa a se tornar conhecido, fazendo com que esse surdo desperte o interesse no aprendizado e na comunicação através da Libras.

Essa curiosidade os aproxima e o contato com a língua de sinais promove vivências e experiências positivas, como se observa nos relatos: **Artur**: “*senti vontade de começar a fazer igual a eles (...). Olhava as pessoas sinalizando e achava estranho, eu fiquei admirado que as pessoas sabiam Libras, (...) amei (...) me interessava mais pela sinalização*”. **Edson**: “*comecei a ficar feliz*”. **Mateus**: “*nós ficamos superfelizes*”; **Sofia**: “*ia aprendendo, era rápido. (...) ia absorvendo tudo*”.

O aprendizado de uma língua com capacidade comunicativa efetiva propicia um desenvolvimento pleno como sujeito, principalmente se esse aprendizado estiver relacionado ao contato com outros surdos, pois “todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro” (DIZEU E CAPORALI, 2005, p. 595).

A condição humana de ser comunicante é potencializada nessa aquisição do idioma, uma vez que ao adquirir uma língua é viabilizado nesse contato com o outro o desenvolvimento de si e de sua subjetividade. Podemos observar isso nas palavras de Luz (2013, p. 20): “as línguas são subjetivantes, ou seja, são essenciais na singularização de um alguém. São estruturantes de subjetividade e de aparição. São chão linguístico para o acontecimento comunicante de um alguém entre Outros”.

À medida que vão adquirindo a língua de sinais, o interesse e o aprendizado nesse idioma proporcionam uma sensação de liberdade e, com a possibilidade de acessar o mundo de uma maneira visual, conquistam autonomia para se expressar, bem como para receber informações, como enfatiza **Mateus**: *“porque pela Libras eu recebia mais informação, mais novidades. Com o ouvinte não, eu não entendia tudo, nas perguntas tinha que esperar, (...) com os surdos era tudo mais compreensível”*.

Como a Libras é uma língua visual-gestual, ela permite ao surdo acessar facilmente a comunicação, não precisando se esforçar em ler lábios ou entender a língua oral-auditiva, sendo assim, o conhecimento, as informações, comunicações podem acontecer sem intermediários, sem tradução ou mesmo qualquer outra dificuldade de compreensão.

Em função disso, o aprendizado torna-se prazeroso, o desenvolvimento na língua e o conhecimento de mundo vai sendo ampliado, como se observa nos seguintes fragmentos: **Artur**: *“meu conhecimento cresceu na medida que eu fui estudando Libras”*. **Sofia**: *“Eu aprendi tudo em Libras, fui internalizando tudo em Libras, mas não lembro antes da Libras, porque eu sou visual”*.

A aquisição da língua de sinais proporciona um aprendizado natural, a partir do qual é possível categorizar, interagir e se relacionar com o mundo que estava inacessível. Nesse sentido, a figura do professor bilíngue é importante, como se observa em **Sofia**: *“se o surdo sinalizava, eu já ia aprendendo, era rápido”*. A presença de uma figura adulta que conhece e utiliza a língua desperta grande interesse, e promove aprendizado e o acesso ao conhecimento.

Pelos relatos foi possível perceber que a presença e a participação de um professor surdo na escola são importantes, pois como conhecedor e participante da cultura surda priorizará, além do ensino da língua, o contato com experiências visuais, as quais ressaltam a visualidade tanto da língua como dos alunos, tal como o participante destaca em sua narrativa: **Mateus**: *“Então eu percebi que a minha visualidade melhorou muito com a Libras”*.

Utilizar-se de experiências visuais “significa usar a visão [...] como meio de comunicação. Dessa experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIN E MIRANDA, 2003, p. 218).

Dessa forma, verifica-se que depois da aquisição da Libras a criança surda apresenta mudanças na maneira de se relacionar com o mundo e com os outros, utilizando com maior propriedade os recursos visuais, acessando o conhecimento, interagindo com o outro diretamente, proporcionando compreensão completa da mensagem, oportunizando o desenvolvimento de si e de sua subjetividade.

5.4 Identificações e processos subjetivos

5.4.1 Afinidade pela língua

Com a aquisição linguística se intensificam as identificações e os processos subjetivos. Dessa forma, os relatos aqui apresentados destacam o papel do professor bilíngue no processo de subjetivação da criança surda.

Artur: *Parecia que eu tinha mais afinidade com os sinais, eu amava ver a Libras e sinalizar era muito bom. Conversava, batia papo em Libras e ia aprendendo muito.*

Edson: *Eu me comunicava bem com os professores que sabiam Libras. Só tinha um problema, eu não conseguia me comunicar com a minha mãe, porque eu estava aprendendo como sinalizar corretamente em Libras e minha mãe criava sinais em casa.*

Edson: *Ela (a mãe) participava das reuniões, das festas de diferentes cursos, mas as vezes ela não tinha tempo de acompanhar muitos cursos porque ela trabalhava o dia todo. Mas ela participava da escola sim.*

Sofia: *Quando minha mãe descobriu que eu tinha ficado surda, ficou desesperada, correu para me matricular em uma escola para eu aprender Libras e para se comunicar comigo, então ela foi aprendendo ao mesmo tempo que eu.*

É possível observar que as identificações no contexto escolar se deram mediadas pela língua de sinais, pois a partir do contato com essa língua sensorialmente acessível à criança, ocorre um “apaixonamento” pela língua e o conhecimento que ela proporciona: **Artur:** *“Parecia que eu tinha mais afinidade com os sinais, eu amava ver a Libras e sinalizar era muito bom, conversava, batia papo em Libras e ia aprendendo muito”.*

Os aprendizados e as conversas passam a ser constantes, isso porque “a língua de sinais possibilita práticas sociais que tornam seus membros participantes de

um grupo sociolinguístico e permite a interação e o compartilhamento de significados” (BREMM E BISOL, 2008, p. 277).

Nessas interações, as barreiras comunicativas são ultrapassadas. Quando a comunicação é realizada apenas por gestos, interpretações de expressões faciais e corporais, a compreensão é ambígua e quase indecifrável. As comunicações que são mediadas pela língua de sinais permitem um diálogo direto que não necessita de mediação.

Na família, esse papel de mediador é na maioria das vezes assumido pelas mães. São elas que, por não conseguirem passar seu legado linguístico para seus herdeiros, vão em busca de conhecimento para se comunicar com suas crianças. A participante Sofia relata esse momento ao se referir à descoberta de sua surdez: *Quando minha mãe descobriu que eu tinha ficado surda, ficou desesperada, correu para me matricular em uma escola para eu aprender Libras e para se comunicar comigo, então ela foi aprendendo ao mesmo tempo que eu.*

A mãe precisa aprender a língua de sinais e isso vai acontecendo paralelamente ao aprendizado de seus filhos. Solomon (2013, p. 82) relata que ela “vai se ver tentando a aprender uma nova língua ao mesmo tempo que seu filho a está aprendendo, e crianças podem aprender melhor uma língua do que adultos”.

Devido a essa facilidade das crianças, a comunicação que acontece inicialmente por gestos e é “suficiente” torna-se insatisfatória. São muitas novas possibilidades de comunicação que o uso da língua viabiliza, um mundo novo que está além da comunicação por apontamentos e, de forma imediata, se abre e começa a apresentar certo incômodo nas relações familiares, sentimento que observamos no excerto do relato de **Edson**: *“eu não conseguia me comunicar com a minha mãe, porque eu estava aprendendo como sinalizar corretamente em Libras e minha mãe criava sinais em casa”.*

Solomon (2013, p. 97) explicita que é difícil para os familiares o aprendizado da língua de sinais “não porque sejam preguiçosos ou presunçosos, mas porque seus cérebros estão organizados em torno da expressão verbal, e no momento em que estão em idade de ser pais já tiveram uma perda considerável de plasticidade neural”.

As barreiras comunicativas são decorrentes de dois fatores: o primeiro deles é a dificuldade na aprendizagem na língua de sinais pelos pais. O segundo,

intrinsecamente relacionado com o primeiro, é a comunicação insatisfatória entre pais e filhos realizada por uma língua emergente.

Esses dois fatores abrem espaço para que uma pessoa que está fora do ambiente familiar assuma a função de quem transmite uma língua satisfatória para a comunicação. É na escola que, em geral, a aquisição de uma língua satisfatória para a comunicação ocorre.

5.4.2 Identificações e transferências com o professor

A entrada da criança surda, filhas de pais ouvintes, na escola proporciona contato e interações com os professores e, em alguns casos, com pares surdos. As novas interações promovem identificações com outros sujeitos diferentes de seus familiares. Esse processo também ocorre com as crianças ouvintes. A diferença é que no caso das crianças ouvintes, ao entrar na escola, já adquiriram a língua de seus pais. Já para as crianças surdas, a aquisição de uma língua pode ocorrer apenas nesse momento. Desse modo, as identificações têm agora um novo status, pois são permeadas por uma compreensão e representação simbólica do mundo pela língua de sinais.

Sobre as identificações no ambiente escolar, alguns participantes mencionaram:

Edson: (...) *É um bom desafio para representar o surdo, para a sociedade ver que o surdo pode se tornar professor e ver que somos capazes de nos desenvolver, em diferentes áreas, na educação física, sociologia, história ou qualquer outra profissão. A criança surda quando o vê e identifica a igualdade na surdez, sente segurança e felicidade, buscando se tornar igual. Isso porque o professor surdo ensina de um jeito diferente ao do ouvinte, pois o surdo ensina, conhece melhor esse aluno, estabelece uma relação de empatia com ele. Lógico que o ouvinte também tem empatia com o aluno surdo, mas o surdo tem mais. Isso acontece porque ele compartilha os mesmos espaços, como a comunidade surda. A representação do professor surdo é muito importante.*

Mateus: *o professor surdo ensinava de um jeito gostoso, eu aprendi muito rápido com ele, ele me deu a atenção.*

Mateus: *...mais intimidade com o professor surdo porque ele me deu a curiosidade e oportunidade de usar as mãos.*

Sofia: O professor surdo é bem importante para as crianças surdas, isso porque as crianças são visuais. Elas olham para o professor surdo e vão aprendendo. Ele já conhece a comunidade surda, tem experiência com a língua, tem uma Libras de qualidade. A criança olha isso e vai incorporando e entendendo melhor. É importante a aula do professor surdo porque as crianças aprendem e se desenvolvem muito com ele.

Sofia: Eu lembro de uma professora surda dessa escola de surdos que eu frequentava. Ela era um amor, eu conseguia aprender, ela conseguia me ensinar o sinal das palavras e também a escrever, ela se esforçava e cobrava dizendo: Você precisa ler e escrever. Era muito boa a aula e ela é professora surda, eu a via como um modelo. Ela sabia Libras e nos ensinava e nós aprendíamos muito, não só as palavras como a escrita em português. Eu via que o surdo também poderia escrever em português e incorporava o jeito dessa professora surda, então fui copiando seu jeito e aprendendo junto com ela.

Mateus: Foram três dias com esse professor maravilhoso, eu queria ser professor igual a ele, ensinar a surdos o que ele ensinou para mim.

Mateus: Eu sozinho consigo ensinar o surdo, se eu não sei explicar algo eu me reúno com outro professor. Ele ensina o português e eu a Libras, entende?

Sofia: É natural a comunicação das crianças surdas com o professor surdo, porque as crianças olham o professor e incorporam seu jeito, aprendem, conhecem grupos de surdos, então é importante o professor para inserir esses conhecimentos em sala de aula.

Edson: Eu não tenho (lembrança com o professor surdo), mas tenho com ouvinte. Quando eu estava no sexto ano, eu nunca me esqueço, a professora falou que se você tem vontade não deixe de lado, vai e faz, pois, você consegue. Nossa, aquilo me marcou, eu guardo na memória até hoje.

Isso porque as crianças surdas têm muitas dúvidas e você sabe, professor surdo ama conversar e explicar detalhadamente. Já o ouvinte não, se cansa de repetir. Por isso, é bom esse contato com o professor surdo.

Na verdade, eu não tenho afinidade com professor surdo e sim com ouvinte, porque ele me incentivou e me estimulou a entender o que eu queria para o meu futuro. Eu cheguei na faculdade por causa de um professor ouvinte. Por causa dele eu escolhi meu curso. Mas os surdos são meus amigos. Afinidade mesmo tive com o professor ouvinte.

Os professores surdos e os professores ouvintes bilíngues, por conhecerem e fazer uso da língua de sinais, proporcionam novas vivências comunicacionais. São estes, na maioria das vezes, os primeiros a utilizar os recursos linguísticos em sua plenitude, e quando encontram uma criança surda é como expresso por **Edson**: “A criança surda quando o vê e identifica a igualdade na surdez sente segurança e felicidade, buscando se tornar igual”.

Nesse olhar para o professor surdo é que a criança vai entendendo a si mesmo e o que é ser surdo, pois “é no outro que o sujeito se vê pela primeira vez e se toma como referência” (ROUDINESCO E PLON, 1998, p. 66). Antes de conhecer outro surdo, é comum que a criança desconheça sua surdez. Ela sabe que não é como os outros, porém não tem clareza do que a torna diferente.

Encontrar outro surdo permitirá a essa criança reconhecer semelhanças, e a partir destas ir constituindo a sua subjetividade. Esse processo tem como um dos elementos a identificação, a qual ocorre, como definido por Freud (2011, p.67), por um mecanismo que se fundamenta “na possibilidade ou desejo de colocar-se na mesma situação”.

Dessa forma, o contato com um educador bilíngue surdo tem uma característica que, além de ensinar, proporcionará à criança surda novas possibilidades, como observa-se no trecho descrito por **Sofia**: *“as crianças são visuais. Elas olham para o professor surdo e vão aprendendo. Ele já conhece a comunidade surda, tem experiência com a língua, tem uma Libras de qualidade. A criança olha isso e vai incorporando e entendendo melhor. É importante a aula do professor surdo porque as crianças aprendem e se desenvolvem muito com ele”*.

Nessa relação do educador surdo com a criança surda, além do compartilhamento da língua de sinais, ela vai aprendendo os mais diversos usos da língua, e nesse caminho vai descobrindo a si mesma por meio da identificação.

O conceito de identificação é definido por Roudinesco e Plon (1998, p. 102) como: “assimilação de um eu estranho, resultando que o primeiro se comporta como o outro em determinados pontos de vista, que ele limita, de alguma forma, e que acolhe em si mesmo, sem se dar conta disso”.

As identificações acontecem o tempo todo e partem do inconsciente, ou seja, são escolhas que estão para além da racionalidade. Além disso, quando ocorre a identificação com o outro, ela acontece de maneira parcial. Dessa forma, são somente uma ou algumas características desse outro que a pessoa toma emprestadas para si.

Essas características do outro, uma vez emprestadas, são incorporadas a si mesmo. Isso quer dizer que é nas inter-relações promovidas pela interação linguística que se percebe que “a identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por ‘modelo’” (FREUD, 2011, p. 48).

Por meio das identificações, o Eu vai se constituindo como sujeito. Isso significa que para formar o “Eu”, saber quem “Eu sou” e para me reconhecer como sujeito constituindo a subjetividade, todo ser humano nas inter-relações assume para si traços que observa no outro.

A figura do educador bilíngue surdo, na maioria das vezes, é para a criança surda esse outro que vai potencializar a comunicação e trazer elementos para que se intensifiquem os mecanismos identificatórios que colaboram na formação do Eu. Os participantes apontam em suas narrativas a importância desse contato: **Sofia:** “*eu a via como um modelo. Ela (a professora) sabia Libras e nos ensinava, e nós aprendíamos muito (...), incorporava o jeito dessa professora surda, então fui copiando seu jeito e aprendendo junto com ela. (...) é natural a comunicação das crianças surdas com o professor surdo, porque as crianças olham o professor e incorporam seu jeito, aprendem, conhecem grupos de surdos*”. **Mateus:** “*Foram três dias com esse professor maravilhoso, eu queria ser professor igual a ele, ensinar a surdos o que ele ensinou para mim*”.

Destaco os termos que denotam a identificação das crianças com seus professores surdos: *incorporar o jeito, copiar seu jeito, querer ser igual a ele*. São termos que atestam a influência dos traços desses professores na constituição da subjetividade dos participantes da pesquisa.

O desejo aqui expresso de ser como esses professores faz com que a criança incorpore características destes. Assim, é nesse momento de “cópia” que vai reconhecendo suas potencialidades, sua identidade, a comunidade surda e principalmente aprendendo aspectos e o uso da língua de sinais que auxiliam na constituição do próprio Eu.

Na identificação com o educador surdo que ocorre nas inter-relações, “o sujeito tem possibilidade de aceitação e representação de si próprio e do mundo, definindo suas características e seu comportamento diante dessas vivências sociais” (DIZEU E CAPORALI, 2005, p. 593).

O compartilhamento da língua de sinais favorece o desenvolvimento das relações sociais. Pouco a pouco o “eu” copia aquele tomado por “modelo” para se constituir e se reconhecer como sujeito único. É claro que as crianças surdas copiam traços de seus progenitores, mesmo que estes não se comuniquem satisfatoriamente com elas. Entretanto, nas interações com seus professores surdos, as identificações

ganham um novo colorido, pois ocorrem por meio da sua língua. A língua de sinais permite à criança apropriar-se das experiências culturais surdas no convívio com outros que se comunicam de forma visual.

Pela identificação, a criança surda se vê no professor surdo, tornando a figura deste modelo a ser copiado. O excerto que exprime o desejo de futuramente “ensinar surdos”, se tornando um “*professor maravilhoso*” também, demonstra que esse desejo vai além da apresentação de conteúdos, estando voltado a proporcionar o contato com a língua de sinais, ensinando outros “*surdos o que ele ensinou*” para “*ser professor igual a ele*”. O desejo de se colocar no lugar e ser como o professor se torna tão forte que muitos surdos, ao se formarem, realmente buscam os cursos de licenciatura para se formar professores.

O jeito do professor surdo ensinar é diferente do professor ouvinte, tanto pelo uso da língua de sinais como pela forma de interação que estabelece com o aluno. Algumas dessas diferenças aparecem no relato do participante **Edson**: *Isso porque o professor surdo ensina de um jeito diferente ao do ouvinte, pois o surdo ensina, conhece melhor esse aluno, estabelece uma relação de empatia com ele. (...) professor surdo ama conversar e explicar detalhadamente. Já o ouvinte não, se cansa de repetir. Por isso, é bom esse contato com o professor surdo.*

A identificação entre o professor surdo e seu aluno se desenvolve pelo registro no simbólico, ou seja, pela entrada dessa criança no mundo simbólico, que ocorre a partir da aquisição linguística.

As interações que se estabelecem entre o educador surdo e o aluno acontecem de forma fluida, o que permite diferentes aprendizados e identificações que estimulam neste último o desejo de aprender. As lembranças do participante “**Mateus**” ilustram o desenvolvimento do relacionamento com o professor: “...o professor surdo ensinava de um jeito gostoso, eu aprendi muito rápido com ele, ele me deu a atenção”.

O sentimento de ter atenção, de ser cuidado pelo professor, demonstra que este acaba desempenhando também a função materna de cuidar do outro, auxiliando tanto no ordenamento das pulsões como na constituição da subjetividade dessa criança.

A relação entre professor/aluno foi tema do artigo “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, escrito por Freud (2006, p. 247). Nesse texto o autor problematiza a essência da influência que os mestres impõem a seus alunos:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.

Nesse questionamento observa-se que, ao apresentar as ciências e a personalidade como traços de identificação com os mestres, Freud, como psicanalista, destaca a influência que os processos psíquicos têm na constituição da subjetividade dos alunos.

Assim é a valorização dos traços de personalidade do professor, mecanismo denominado como transferência, pelo qual o aluno passa a transferir sentimentos que antes estavam direcionados aos pais para o professor. Por isso, nessa identificação, o mestre assume para essa criança a função de “pai substituto”.

No processo de transferência, Freud (2006, p. 247) enfatiza o papel dos professores como pais substitutos, uma vez que:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso (FREUD, 2006, p. 247).

Como se vê, essa relação de ambivalência em relação aos sentimentos vivida no complexo de Édipo, antes direcionada aos pais, é revivida com a figura do professor. Nesse processo é esse adulto com quem terá contato na escola, que “*conhece melhor esse aluno, estabelece uma relação de empatia*” devido ao seu “*jeito diferente*” de ensinar.

A fluência na língua de sinais dispõe ao professor bilíngue muitos recursos visualmente acessíveis para a comunicação, explicação e ensino de seu aluno, despertando neste um maior desejo de aprender e compartilhando uma língua sensorialmente acessível com essa criança.

Algumas semelhanças podem ser observadas nesse “jeito” do professor surdo se relacionar com os alunos. Tais características são destacadas no trecho:

“professor surdo ama conversar e explicar detalhadamente. Já o ouvinte não, se cansa de repetir”.

Essa identificação com a conversa e a explicação demonstra a valorização de traços de personalidade desse professor surdo. Aqui, como no texto de Freud, o que promove a identificação é o modo de expor e ensinar do professor.

A figura do professor surdo destaca-se no investimento do desejo de aprender, devido ao compartilhamento linguístico promovido nas interações, é ele que impulsiona o desejo de saber e a curiosidade. O participante desta pesquisa, ao ser questionado se tinha mais afinidade com o professor surdo ou com o professor ouvinte em sua infância, demonstra em sua resposta a importância do primeiro para despertar o desejo de saber, como pode ser observado no trecho: **Mateus:** *“mais intimidade com o professor surdo porque ele me deu a curiosidade e oportunidade de usar as mãos”.*

O professor surdo é investido de uma importância especial pela curiosidade, ou seja, pelo desejo de aprender do aluno surdo. Assim, ao proporcionar uma comunicação visual sensorialmente acessível, permite o desenvolvimento deste. Isso porque “a criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo”. (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 595).

Por compartilharem da mesma língua, a Libras, conseguem se expressar com maiores detalhes e aprofundar explicações de diferentes maneiras, atingindo seus alunos mesmo que precisem repetir e apresentar algo mais de uma vez, ao contrário do professor ouvinte que não domina a língua e, por isso, não consegue utilizar diferentes recursos linguísticos para expor suas ideias, mesmo se o tema for simples.

Na verdade, é essa afinidade com a língua o fator preponderante no momento da identificação, pois por meio de seu uso efetivo ocorrem as identificações. É possível observar isso no trecho que segue: **Edson:** *“cheguei na faculdade por causa de um professor ouvinte. Por causa dele eu escolhi meu curso”.*

Neste excerto, o participante aponta que a escolha por cursar uma faculdade teria sido estimulada por um professor ouvinte. A identificação com este, contudo, só se tornou possível pois, esse é um professor bilíngue que tem domínio da língua de sinais, e por isso mesmo ensina e interage diretamente pela Libras. O uso desta viabilizou a troca, o aprendizado e a identificação.

5.4.3 Identificações das pessoas surdas com seus pares surdos

O contato que o aluno surdo tem com o professor bilíngue e a aquisição da língua de sinais modificam as relações que a criança tem com o mundo. As narrativas selecionadas neste item apresentam como a comunicação influencia as inter-relações vivenciadas por esse aluno.

Mateus: *Eu percebi que na família a atenção é menor, com os amigos é maior.*

Edson: *Já com os amigos surdos, nós somos parceiros, estamos sempre juntos, felizes, passeando, se divertindo, porque nos comunicamos em Libras. Temos histórias e experiências na maioria das vezes iguais, às vezes diferente, e nós trocamos, nos relacionamos.*

Edson: *Meu professor me disse: você é livre para se desenvolver, você é livre para escolher o seu futuro, isso que importa. Isso significa que sua própria vida é você que escolhe.*

Tatiana: *com os surdos ganhei a liberdade. Gostei dessa liberdade que ganhei. Inclusive pude escolher qual era a profissão que eu queria seguir.*

Mateus: *O que eu percebo é que os surdos me deram a oportunidade de aprender e me desenvolver mais rápido. Isso aconteceu mais com surdo do que com ouvinte, porque as vezes o ouvinte não deixa claro, não tem muitos elementos/recursos e tem uma metodologia pobre, trabalha mais com o português. Eu fico sem entender o que significa, como, o porquê.*

A afinidade com a língua, com a interação, com a visualidade, estimula o interesse e o investimento nas inter-relações e no aprendizado, pois são nesses momentos que se compartilham não somente os saberes, como também elementos que vão proporcionando as identificações.

As autoras Rangel e Stumpf (2004) mencionam como é esse importante contato com o professor e o uso da mesma língua:

Quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas (RANGEL; STUMPF, 2004, p. 88).

O compartilhamento da Libras vai muito além da viabilização da comunicação. Ter uma língua é poder fazer parte e se sentir pertencente a um grupo,

no qual a interação é maior. Esse fio condutor do desenvolvimento e das inter-relações, que é a língua, modifica as interações, como menciona o participante **Mateus**: *“Eu percebi que na família a atenção é menor, com os amigos é maior”*.

A comunicação acessível proporciona o sentimento de pertencimento a um grupo, sensação bem distinta do que ocorre na família. O compartilhamento da língua proporciona trocas de ideias, saberes e até mesmo uma maior atenção por aqueles que dela se utilizam.

A aproximação dos pares surdos também é importante devido ao compartilhamento da língua de sinais, que intensifica os processos de identificação, fazendo com que, nesses momentos de interação, essas crianças não só se sintam parte de um grupo, como estabeleçam parcerias interagindo e se relacionando com outros colegas que compartilham a mesma língua, como destaca o participante **Edson** em sua narrativa: *“Já com os amigos surdos, nós somos parceiros, estamos sempre juntos, felizes, passeando, se divertindo, porque nos comunicamos em Libras. Temos histórias e experiências na maioria das vezes iguais, às vezes diferente, e nós trocamos, nos relacionamos”*.

A identificação com o professor bilíngue pelo uso da língua de sinais liga os alunos surdos ao seu professor. Essa forma de identificação faz com que o aluno tenha o desejo de copiar ou de colocar-se em uma situação idêntica, estar na ocupação do lugar do outro, se tornando ou sendo “como o professor” fazendo dessa figura seu ideal do eu.

As identificações dependem desse ideal do eu, também denominado superego, o qual é a instância do nosso aparelho psíquico que nos faz compreender os princípios morais, sociais e civilizatórios. É o superego que incorpora as regras sociais que são copiadas pela identificação.

No que se refere às crianças surdas filhas de pais ouvintes, esse momento de ordenação das regras será postergado e acontecerá fora do ambiente familiar quando essa criança entrar em contato com o professor bilíngue, o qual assumirá em alguns momentos a função de auxiliar o aluno no ordenamento de suas pulsões.

As interações entre o aluno e seu mestre fazem com que o primeiro aprenda a língua de sinais, a qual é visualmente acessível. Assim, nessa interrelação o professor vai também transmitindo suas experiências culturais e combinados sociais a seu aluno, proporcionando o desenvolvimento psíquico deste, bem como a sensação

de pertencimento e a oportunidade de aprender e desenvolver mais rápido, como o participante destaca: **Mateus:** “O que eu percebo é que os surdos me deram a oportunidade de aprender e me desenvolver mais rápido”.

Nas novas interações linguisticamente acessíveis, o amadurecimento da criança prossegue rumo à independência, integrando sua personalidade. Para Winnicott a independência é relativa, nunca é atingida em absoluto, porém “é o estado em que o indivíduo saudável se mantém regularmente ao longo da vida”, para que cada um atinja a maturidade, perpassando as etapas de desenvolvimento, é necessário “sempre a existência de um outro ser humano” (DIAS, 2003, p. 98).

Nesse contexto, o contato com o professor bilíngue e com a língua de sinais auxilia o desenvolvimento da personalidade do aluno, incentivando seu processo de amadurecimento rumo à independência, demonstrando a liberdade que ter uma língua pode proporcionar: **Edson:** “você é livre para se desenvolver, você é livre para escolher o seu futuro, isso que importa, isso significa que sua própria vida é você que escolhe”. **Tatiana:** “com os surdos ganhei a liberdade. Gostei dessa liberdade que ganhei. Inclusive pude escolher qual era a profissão que eu queria seguir”.

A língua proporciona a liberdade de escolha para o futuro, criando outras possibilidades de trabalho, de estudo e de interações. Para Winnicott (1975, p. 80), essa capacidade de criar o mundo tem sua origem na infância e faz parte do ser humano, que desde cedo cria o mundo novamente. Para ele “é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (si-mesmo)”.

A criança vai criando seu mundo desde os primeiros dias de sua vida. Inicialmente explora seu corpo e o ambiente que a cerca e parte para a descoberta de si mesma e do mundo. Cordié (1996) afirma que:

o desejo de saber e a necessidade de compreender estão dentro dela e vão se prolongar através das inúmeras perguntas que ela vai fazer posteriormente. A curiosidade, o prazer da descoberta e a aquisição de conhecimentos fazem parte da própria dinâmica da vida. (CORDIÉ, 1996, p. 25).

Conforme exposto, o desejo de saber é experienciado pela criança por meio de sua curiosidade. Querer aprender faz parte do interesse de conhecer o mundo. Porém, para que o aprendizado aconteça, é preciso um professor ou uma outra pessoa que ensine, ser visto com uma importância especial.

As interações comunicativas que permitem o desenvolvimento das relações sociais e de si própria, constituindo sua subjetividade a partir da identificação com seus pares, acrescentam experiências marcantes no desenvolvimento da criança surda.

Dessa forma, o contato com o professor bilíngue surdo tem relação intrínseca com a formação da identidade positiva desse aluno, como destaca o depoimento descrito por Andreis-Witkoski (2012):

E também é **importante por causa da identidade**. Eu sinto como surdo que **surdo fica à vontade só com surdo** e com ouvinte fica com preconceito em relação ao surdo, se surdo mostra que consegue, **se professor mostra identidade surda, o surdo percebe igualdade entre eles, entre si e a troca, cria identificação com o contato**, a união é importante. (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 101, grifo da autora).

Assim sendo, a figura do professor bilíngue surdo, ao proporcionar o acesso à língua de sinais, oferecendo a “oportunidade de usar as mãos” e despertando a curiosidade de se comunicar de maneira acessível, possibilita aos seus alunos liberdade para interagir com outros, se conhecer e compartilhar significados, contribuindo para a constituição subjetiva e saudável dessa criança.

5.5 Entrelaçando os fios das memórias: similitudes e afinidades nas narrativas

Entrelaçando os fios das memórias das infâncias dos participantes desta pesquisa, encontraram-se algumas singularidades na constituição subjetiva desses sujeitos, que podem ser visualizadas pelas identificações com adultos significativos.

Embora toda criança ouvinte faça identificações com seus professores, pelo processo que Freud denominou de transferência, o que parece singular nos casos analisados é que o educador bilíngue (surdo ou ouvinte) assume as funções parentais de introdução da criança surda na língua e na cultura.

A criança ouvinte adquire a língua por um processo de identificação com seus pais. Já no caso da criança surda, embora se comunique com seus pais por meio dos sinais emergenciais, uma língua satisfatória só ocorre de fato com a aquisição da língua de sinais, no contexto escolar.

Se, para a maioria das crianças, a transferência com os professores é uma repetição dos modelos de relação que ela tinha com seus pais, mediada por uma

língua, no caso das crianças surdas a falta de uma língua para mediar a comunicação com seus pais muda a perspectiva da transferência.

Nos relatos foi recorrente a afirmação de um amor ao professor maior do que o amor à família, como observa-se nos trechos: **Mateus:** “*Eu percebi que na família a atenção é menor, com os amigos é maior*”; **Edson:** *A criança surda quando o vê e identifica a igualdade na surdez sente segurança e felicidade, buscando se tornar igual. (...) estabelece uma relação de empatia com ele.* **Sofia:** *O professor surdo é bem importante para as crianças surdas; eu a via como um modelo. Ela (a professora) sabia Libras e nos ensinava e nós aprendíamos muito (...), incorporava o jeito dessa professora surda, então fui copiando seu jeito e aprendendo junto com ela. (...) as crianças olham o professor e incorporam seu jeito, aprendem, conhecem grupos de surdos.* **Mateus:** *Foram três dias com esse professor maravilhoso, eu queria ser professor igual a ele.*

Foi possível observar também a figura do educador (surdo ou ouvinte) como aquele que, por favorecer a aquisição da língua de sinais para a criança, exerce a função paterna, introduzindo a Lei. Embora os pais ouvintes transmitam valores aos seus filhos surdos no início da vida, isso não pode ser explicado, verbalizado, negociado com a criança surda. É apenas a partir da aquisição de uma língua gestual, acessível à criança, que se possibilita um real acesso aos valores. Esse aprendizado aparece nas seguintes memórias: **Edson:** “*Meu professor me disse: você é livre para se desenvolver, você é livre para escolher o seu futuro, isso que importa. Isso significa que sua própria vida é você que escolhe*”. **Mateus:** “*(...) os surdos me deram a oportunidade de aprender e me desenvolver mais rápido. (...) mais intimidade com o professor surdo porque ele me deu a curiosidade e oportunidade de usar as mãos*”. **Sofia:** “*É natural a comunicação das crianças surdas com o professor surdo, porque as crianças olham o professor e incorporam seu jeito, aprendem, conhecem grupos de surdos, então é importante o professor para inserir esses conhecimentos em sala de aula. (...) já conhece a comunidade surda, tem experiência com a língua, tem uma Libras de qualidade. A criança olha isso e vai incorporando e entendendo melhor*”.

Muitos dos participantes mencionam o isolamento na relação familiar, o que faz com que se afastem gradativamente deles. Por outro lado, na identificação com seus professores e com a aquisição da língua de sinais, se reconhecem e têm a sensação de pertencimento, o que pode ser observado nos excertos selecionados:

Edson: *“Isso acontece porque ele compartilha os mesmos espaços, como a comunidade surda. A representação do professor surdo é muito importante”*. **Sofia:** *“É natural a comunicação das crianças surdas com o professor surdo, porque as crianças olham o professor e incorporam seu jeito, aprendem, conhecem grupos de surdos”*. **Tatiana:** *“com os surdos ganhei a liberdade. Gostei dessa liberdade que ganhei”*.

Há algo de peculiar nessa transferência, uma vez que há uma inversão das figuras originárias. Os educadores assumem uma nova paternidade. Ao introduzirem a criança na língua, assumem para elas a função materna e, ao negociar e fazê-las compreender valores morais, assumem para elas a função paterna.

A questão transferencial, portanto, nos casos analisados ocorre de modo singular, e podemos dizer invertidos.

Essa inversão torna totalmente singular o modo de constituição subjetiva da criança surda, uma vez que são os professores que assumem a função de maternagem em uma língua significativa e, muitas vezes, são responsáveis por inserir a criança na Lei.

CAPÍTULO 6: Apagando o chão para construir memórias: Considerações finais

Por meio das entrevistas com os adultos surdos, buscou-se nesta pesquisa analisar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes, a partir das identificações dentro e fora do ambiente familiar. Com esse intuito, esse objetivo geral foi explorado a partir de três objetivos específicos.

O primeiro deles foi percorrido com a descrição das memórias de adultos surdos sobre suas identificações com seus professores bilíngues (surdos ou ouvintes). À vista disso, foi trazida no capítulo 2 a inter-relação da escola bilíngue com a aquisição da língua de sinais, refletindo sobre o papel do educador surdo como modelo e referência no aprendizado e no uso de uma língua comum e acessível para essa criança a partir de suas particularidades na construção subjetiva, tendo as colaborações da psicanálise para as análises.

No capítulo 5, trechos das entrevistas que retratam as lembranças que os participantes traziam dos anos escolares em que tiveram contato com a língua de sinais destacam as relações que se desenvolvem a partir desse contato e as identificações que se desenvolvem a partir dessa interação.

A partir das memórias dos participantes sobre as relações que estes desenvolveram com seus professores surdos, foi possível observar a importância desse contato para o desenvolvimento subjetivo desses sujeitos, como esse contato viabiliza as inúmeras possibilidades de futuro e até mesmo de trabalho e participação em diferentes espaços.

O segundo objetivo específico destinou-se a analisar as memórias de adultos surdos sobre suas relações familiares. Assim, foi relacionando as discussões sobre família e subjetividade desenvolvidas no capítulo 1, que ressaltam a importância da aquisição linguística para a constituição do eu já nos primeiros anos de vida, enquanto a criança tem uma relação íntima com a mãe até sua passagem pela castração e a chegada na aquisição de linguagem no ambiente familiar, com as narrativas dos participantes selecionadas e apresentadas no capítulo 5, que foi tecendo as reflexões sobre as interações parentais.

Os resultados desta investigação expõem as fragilidades que a privação linguística, devido ao não compartilhamento da língua dos pais, traz às vidas dessas crianças e jovens. Para o desenvolvimento da subjetividade, bem como para que a

criança saia do isolamento causado pela falta da língua, é necessário estabelecer relações comunicativas com outro que saiba e se comunique por um idioma acessível.

Tentativas de comunicação que ocorrem no ambiente familiar são válidas para atender à necessidade urgente de interação que surge nas relações. Porém, para que a convivência no contexto familiar não se restrinja à permanência física dos pais com seus filhos surdos — devido à exclusão comunicativa se tornando um “estranho no ninho” — e para o desenvolvimento psíquico saudável, é preciso que a criança acesse a língua de sinais.

Assim, apresento o terceiro objetivo específico, que propôs compreender o modo singular como as identificações permeadas pela língua de sinais atuam na subjetividade da pessoa surda. As reflexões acerca desse objetivo foram destacadas no capítulo 5, as quais indicam que é na escola, em contato com um professor que conheça e se comunique por meio da língua de sinais, que essa criança acesse novas possibilidades de interação, as quais são permeadas por uma compreensão e uma representação simbólica do mundo.

O relacionamento com o professor surdo mediado pela língua sensorialmente acessível permite o aprendizado de diversos usos da língua. E nesse compartilhamento de ideias e conhecimentos, por meio da identificação, a criança vai se descobrindo e desenvolvendo seu próprio eu, sua própria subjetividade.

Esse acesso e compartilhamento da língua de sinais, proporcionado pelo contato com o professor surdo, intensifica os processos identificatórios, fazendo com que o eu da criança tenha o desejo de copiar aquele modelo, assumindo características do outro para constituir seu próprio eu.

As interações comunicativas favorecem o contato com o outro e o estabelecimento das interações sociais que intensificam o desenvolvimento de si próprio. Proporcionados pelo contato com o professor bilíngue surdo, têm uma relação intrínseca com a identidade positiva que se configura no “eu” da criança surda.

Com isso, o professor bilíngue (surdo ou ouvinte) tem um papel de extrema importância na constituição da subjetividade da criança surda, por favorecer a aquisição da língua e por introduzi-la na Lei, transmitindo os valores sociais que não puderam ser possivelmente passados com a comunicação até então desenvolvida em casa para situações emergenciais.

Portanto, é possível perceber que a figura de um professor bilíngue que compartilhe a mesma língua da criança é de extrema importância para o desenvolvimento do “EU” saudável. Além disso, o professor surdo é o modelo para identificação dessa criança surda, cujo jeito ela deseja incorporar, se tornando igual a ele, incorporando pouco a pouco seus traços para se constituir como sujeito único.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais Caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Cap. 2.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2014. 305f.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de surdos pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012.

_____, Silvia. A. A interface entre a família e o direito ao ensino bilíngue para sujeitos surdos: rompendo oposições binárias. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 882–900, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i3.8646222. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646222>. Acesso em: 24 maio. 2021.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n.4, p.695-703, out/dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v15n4/v15n4a04.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais**: o que é revelado? Tese de doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2013. 259f. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18165>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 2005. **Regulamenta a Lei nº 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: 07 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 fev. 2020.

BREMM, Eduardo Scarantti; BISOL, Cláudia Alquati. Sinalizando a Adolescência: narrativas de adolescentes surdos. **Psicologia Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 2, n. 28, p. 272-287, dez. 2008.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.

26, n. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 abr. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CANEDO, Daniele. Cultura é o quê? Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **V Enecult**: Quinto encontro de estudos disciplinares em cultura, Salvador, p.1-14, 2009. Anual. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CASELLI, Francisco. R. B. **Inconsciente e linguagem**: Uma leitura de Freud a Lacan. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maceió, 2014. p. 140.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes. **Educação de surdos**: formação, estratégica e prática docente. formação, estratégica e prática docente. Ilhéus: Scielo Book, 2015. Cap. 1. p. 11-23. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CHECCHINATO, Durval. A relação triangular. In: CHECCHINATO, Durval. **Psicanálise de pais**: criança, sintoma dos pais. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2007. p. 93-114.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11dDSL5dA5epT7a_8NIVK1MieFpMOVJlq/view. Acesso em: 23 nov. 2020.

CORDIÉ, A. (1996). **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

CROMACK, Eliane M. P. da C. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 24 n. 4. p. 68-77. 2004.

DALCIN, Gladis. **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.

DALLAN, Maria Salomé Soares; MÁSCIA, Márcia Aparecida Amador. A construção da subjetividade surda pela falta/presença da língua: uma análise foucaultiana. **Letras & Letras**, v. 32, n. 3, p. 28-44, 3 nov. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33207/19137>. Acesso em 29 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL65-v32n3a2016-3>.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

DE PAULA, Liana S. B. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.3, p.407-416, set.-dez. 2009.

DIAS, Elsa O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DIZEU, Liliane C. T. B; CAPORALI, Sueli. A. A Língua de Sinais constituindo o sujeito surdo. **Educação e Sociedade**. Campinas – SP, vol. 26, nº91, p. 583-597, maio/agosto 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 22 de março 2020.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos!** Documento elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, Antônio E. A morte do pai e o declínio da função de professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 8, n. 4, p. 923–944, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i4.5034. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5034>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FINK, Bruce. **Introdução clínica à psicanálise lacaniana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

FREUD, Sigmund. Análise fragmentária de uma histeria (1905[1901]). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol.VII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

_____. À guisa de introdução ao narcisismo. In: Freud, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente. (L. A. Hanns, trad., Vol. 1, pp. 95-131)**. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. Identificação. In: FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Cap. 7. p. 46 -53. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2019/04/FREUD-Sigmund.-Psicologia-das-Massas-e-An%C3%A1lise-do-Eu-e-outros-textos-1920-1923-Obras-Completas-Vol-15.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1976). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1913-1914). In: FREUD, S. **Totem e Tabu e outros trabalhos**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. vol.13, p.162-164. 2006. Rio de Janeiro: Imago. Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-13-1913-1914.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. O 'Estranho'. In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil. (1917 ~ 1919)**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. vol 17, p. 137-162, 1990. Rio de Janeiro: Imago.

_____. **A dissolução do complexo de Édipo [1924]**. Rio de Janeiro – RJ: Imago. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX, 1996.

_____. (1996). Inibições, sintomas e ansiedade. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 20). **Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, a questão da análise leiga e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GESUELI, Zilda. M. Linguagem e identidade: a surdez em questão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Delineamento da pesquisa: estudo de caso. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Cap. 6. p. 57-59. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-cmc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GOLDFELD, Márcia. Definição e conceitos. In: GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002. Cap. 1. p. 17-25.

GOMES, Maria do Céu. O lugar da identidade. In: GOMES, Maria do Céu. **Lugares e Representações do outro: a surdez como diferença**. Porto Portugal: Ciie/ Livpsic, 2010. Cap. 2. p. 41-54.

HOLLOSI, Marcio. **PROFESSOR SURDO: desafios na construção de uma prática bilíngue**. 2019. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59845?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 26 jan. 2021.

IRIBARRY, Isac. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora** (Rio de Janeiro), v.6, 2003. p.115-138. doi:10.1590/1516-14982003000100007.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 1995. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104607070/Freud>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. Tradução Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994. Escrito com a colaboração de Marie-Thérèse Cuny.

LACAN, Jacques. **O Seminário. Livro 20. Mais, ainda (1972-1973)**. Jacques-Alain Miller. Versão brasileira M. D. Magno; revisão Marcus André Vieira, 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985. Cap. 4. p.53-69.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. livro 5: as formações do inconsciente (1957-58). Jacques-Alain Miller. Tradução: Vera Ribeiro; revisão Marcus André Vieira, Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1999. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2016/12/11/jacques-lacan-23-obras-para-download/>. Acesso em: 06 out. 2020.

LACERDA, Cristina B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622006000200004>.

LACERDA, Cristina B. F., NASCIMENTO, Lilian C. R. Aquisição de linguagem: refletindo sobre a criança surda e a língua de sinais. In: LAMÔNICA, Dionísia A. C., BRITO, Denise B. de O. **Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016. Cap. 6. p. 63-71.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Técnicas de pesquisa: tipos de entrevistas. In: LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas. 2003. Cap. 9. p. 197-198. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WnVgLRNprDEc_34jluVSCSflxGpY8xO/view. Acesso em: 14 jul. 2020.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean B. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEITE, Tarcísio. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004. 250 f. (Orientador: Leland McCleary). Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082006-102110/publico/dissertacao_de_mestrado_tarcisio_leite-usp.pdf Acesso em: 31 ago. 2020.

LEWKOVITCH, Andréa di Pietro., GRIMBERG, Angélica Bastos de Freitas Rachid. A atualidade dos conceitos freudianos de eu ideal, Ideal do eu e supereu. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 1189-1198, 2016.

LODI, Ana Claudia Balieiro et al. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: A relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revel**, São Paulo, v. 10, n. 19, p.1-20, ago. 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/0cfd4d051631c1ba66ec76d39d537ac8.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. 73 f. Disponível em: <https://psiligapsicanalise.files.wordpress.com/2014/09/leila-longo-linguagem-e-psicanc3a1lise.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: Os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábola, 2013. 192 p.

LUZ, Renato D. Reflexões sobre o bilinguismo geral: apontamentos para o fortalecimento do bilinguismo de surdos. Em N. A. Albres & S. L. G. Neves (Eds.), **Libras em estudo: Política linguística** (pp. 13-37). São Paulo: Feneis. https://libras.ufsc.br/wp-content/uploads/2019/09/2013-ALBRES-e-NEVES_LIBRAS-Pol%C3%ADtica-lingu%C3%ADstica.pdf#page=13

MARTINS, Monica Astuto Lopes. **Relação professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Piracicaba, 2010. 131 f. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf. Acesso em: 08 jun de 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pró-Posições**, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 103-124, dez. 2015. Fap. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7HG5v6gVHqCkDk3w37CsRTg/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Práticas de leitura e escrita de adultos surdos em contexto dialógico: produções em português mediadas pela Libras. **Revista X**, Curitiba, v.12, n.2, p.151-170, 2017.

MARZOLLA, Ana Cristina. **O pai e seu filho surdo**: Um estudo Psicanalítico. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2010

MCILROY, Guy; STORBECK, Claudine. Development of Deaf Identity: an ethnographic study. **Journal Of Deaf Studies And Deaf Education**. Witwatersrand, p. 1-18. 20 jun. 2011.

MCILROY, Guy William. Schedule of Interview Questions: appendices. In: MCILROY, Guy William. **A Narrative Exploration of Educational Experiences on Deaf Identity**. Johannesburg: University of The Witwatersrand, 2008. Cap. 7. p. 139-168.

MENDES, Waléria Batista da Silva Vaz. **Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos**. 2018. 148 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2018. Cap. 3. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3994>. Acesso em: 29 set. 2019.

MONBERGER, Christine D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. Revisão técnica de Fernando Scheibe. São Paulo, v. 17, n. 51, p. 523-536. 2012.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter Ltda, 2000.

MURRAY, Roseana., AMORIM, William. **Poemas em espelho**. Aquarelas Evelyn Kligerman. Rio de Janeiro. Residência no ar: Edições digitais, 2020. 30p. Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/wp-content/uploads/2020/09/POEMAS-EM-ESPELHO-NOVA-VERSAO-COM-ISBN.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2020.

NAKASAO, Ricardo. Sou capaz. In: **Mãos Fazendo história**. Vergamini, Sabine. Antonialli, A. Florianópolis: Arara Azul, 2003.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Linguagem e Surdez. **Revista Humanidades**, série Pedagogia, UNIFEOB, São João da Boa Vista, n. 6, p. 121-128, out. 2004. ISSN 1678-1783.

_____. **Memórias da Infância**: ressignificações do fracasso escolar. 2007. 158 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas. 2007.

_____. Psicanálise, Linguagem e Constituição do Sujeito. In: BORGES, Roberta R.; MONTEIRO, Francisca P. T. **Sustentar a Práxis**: a educação infantil como obra de arte. Vinhedo: Forma Escrita Projeto Editorial, 2012. p. 79-83.

NASCIMENTO, Gabriel Silva. **A língua própria do surdo**: A defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Espírito Santo. 2019. Cap. 4. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11378>. Acesso em: 29 set. 2019.

NASIO, Juan D. **Édipo: o complexo do qual nenhuma criança escapa**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro. Zahar, 2007.

NEGRELLI, Maria. E. D.; MARCON, Sonia. S. **Família e Criança surda**. Ciência, Cuidado e Saúde Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, jan./abr. 2006.
NETTO, Geraldino A. F. **Doze lições sobre Freud & Lacan**. Campinas. Pontes Editores. 5ª edição, 2017.

NEVES, Daiane de Oliveira; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. A Criança Surda e o desenvolvimento da linguagem. In: EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 988-1005. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani. Estudos culturais, diferença e surdez: uma leitura teórica. **Revista Periferia: educação, cultura e comunicação**. v.9 n.1 jan-jun, 2017. p. 130-153.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, Florianópolis, 2003.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Considerações sobre as Teorias da Angústia em Freud. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 28 n.2. 2008. p. 404-417.

QUADROS, Ronice. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em: 31 mar 2020.

RANGEL, Gisele.; STUMPF, Marianne R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; (orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? Identificação ou modelo. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. Cap. 3. p. 86-99. Disponível em: <https://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Estudos-Surdos-II.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

ROCHA, Daniele Silva. **Educadores Surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325776/1/Rocha_DanieleSilva_M.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Disponível em: https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

SÁ, Karina Atrib Ferreira de. A menina que virou moça e encontrou sua identidade. In. **Mãos Fazendo história**. Vergamini, Sabine. Antonialli, A. Florianópolis: Arara Azul, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. Objeto da Lingüística. In: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo. Cultrix, 2006. Cap. 3. p. 15-25.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Traduzido por Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 123 f. Disponível em: <https://www.diariodosurdo.com.br/wp-content/uploads/2020/08/VENDO-VOZES-UMA-VIAGEM-AO-MUNDO-DOS-SURDOS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.

SANTOS, Jácia Soares. **A transferência no processo pedagógico**: Quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado). Curso Educação Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84GTXZ/1/disserta__o_jacia.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

SILVA, Gláucia Faria da. Reflexões psicanalíticas sobre a língua, o estrangeiro e a intimidade em casos de surdez profunda. **Psicol. Am. Lat.**, México, n.9, abr. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Identidade e diferença. **A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 15ª Edição.

SILVEIRA, Carolina H. O ensino de Libras para surdos: uma visão de professores surdos. **Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação**. Vol.16, n.2, 2008. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/576/520>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SOLÉ, Maria Cristina Petrucci. **O sujeito surdo e a psicanálise**: uma outra via de escuta. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SOLOMON, Andrew. **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.

TORRES, Eneida Pena Pereira.; REIS, Mariana Pereira dos. **Pesquisando com o método psicanalítico**. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. 2016. p. 585-588.

TOREZAN, Zeila C.F.; AGUIAR, Fernando. O sujeito da psicanálise: Particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. v.11, n. 2, p. 525-554, jun. 2011.

VILHALVA, Shirlei. **O despertar do silêncio**. Florianópolis: Arara Azul, 2004. 76 f. Disponível em: <http://www.librasgerais.com.br/materiais-inclusivos/downloads/Despertar-do-Silencio.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

VILHALVA, S. Índios Surdos: Mapeamento das Línguas de Sinais de Mato Grosso do Sul. **Coleção Cultura e Diversidade**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2012.

VIROLE, Benoit e IBAD-RAMOS, M. **Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent sourd**: 20 ans de pratique. Disponível em: <https://virole.pagesperso-orange.fr/psychopathoDA.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

WINNICOTT, Donald. W. (1983). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In.: D. W. Winnicott (Org.), **O ambiente e os processos de maturação**: Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional (p. 38-54). Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1960).

WINNICOTT, Donald. W. (1968). O aprendizado infantil. In. Winnicott, D. W. **Tudo começa em casa**. Trad. Paulo César Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald. W. (1971). "O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self)", in: Winnicott, **Playing and Reality**. Londres: Penguin Books. Tradução brasileira: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro; Imago Editora, 1975.

ANEXOS

ENTREVISTA

- 1) Com que idade você aprendeu Libras, onde foi e como foi?
- 2) Você se lembra como era sua vida antes de aprender Libras? Como você se comunicava:
 - a. Com sua família
 - b. Com amigos (quem eram seus amigos?)
 - c. Com sua professora ou professor
- 3) Como você se sentia com essa comunicação?
- 4) Conte um pouco sobre as escolas em que você estudou
 - a. Seus professores falavam em Libras?
 - b. Tinha intérprete?
 - c. Seus colegas falavam em Libras com você?
 - d. Você teve professor(a) surdo(a)
- 5) Explique sobre as experiências escolares que tiveram um impacto significativo no seu desenvolvimento como pessoa surda.
- 6) Poderia contar alguma experiência marcante que você teve com o(a) professor(a) surdo?
- 7) Você lembra alguma coisa que aprendeu com seu professor surdo, alguma coisa para sua vida e não conhecimento escolar?
- 8) Alguma vez você sentiu que era mais próximo de seu professor surdo e de seus colegas surdos do que de sua família?
- 9) Atualmente você se sente mais próximo de seus amigos surdos ou de sua família? Dê um exemplo.
- 10) Você gostaria de acrescentar algo?