



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

IVONE MOREIRA COELHO LOPES

**A PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER: A CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA**

INHUMAS-GO

2022

IVONE MOREIRA COELHO LOPES

**A PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER: A CONSTITUIÇÃO DA
SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas-Facmais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Selma Regina Gomes

INHUMAS-GO

2022

A PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER: A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Inhumas - FacMais, aprovada em 16 de Fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Selma Regina Gomes (Faculdade de Inhumas Facmais)
Presidente da Banca

Profa. Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
(Faculdade de Inhumas Facmais)

Profa. Dr^a Waléria Batista da Silva Vaz Mendes
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

L864p

LOPES, Ivone Moreira Coelho

A PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER: A
CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA. Ivone Moreira
Coelho Lopes. – Inhumas: FacMais, 2022.

120p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

Orientação: Dr^a Selma Regina Gomes.

1. Pessoa Surda; 2.Relação com o Saber; 3.Subjetividade; 4.
Autonomia. I. Título.

CDU: 37

Dedico a todos os professores que atuam na educação de surdos. Que eles possam se sensibilizar ao olhar a pessoa surda e praticar a epistemologia da *práxis*.

Aos alunos surdos, que fizeram e fazem parte da minha trajetória educacional, pois me motivaram a querer investir neste estudo, me tornando uma pesquisadora. Eles são a razão que faz meu coração arder por uma educação melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Não haveria outra maneira de começar agradecendo, aqui, senão, primeiramente, a Deus. Impossível mensurar tamanho amor. Foi um período de muito estudo, muitas vezes difícil para compreender, mas senti tua presença ao meu lado. Honra e glória a Ti, Deus Pai de bondade.

À minha família, que me incentivou, me apoiou, e abraçou essa causa juntamente comigo, em especial, ao meu esposo Osmano e aos meus filhos, Gabriel e Thales. Vocês são minha base, expressando dedicação, renúncias e sabedoria, além de realizarem, junto a mim, meu sonho de ser Mestre em Educação. Amo demais vocês.

Grata também aos meus pais, Irineu e Laura que, desde minha decisão em fazer o curso de Licenciatura em Letras, aos meus dezessete anos de idade, acreditaram em mim, oraram por mim e isso me impulsionou à coragem de investir em minha carreira profissional no campo da educação.

A todos os meus familiares e amigos que, ao saberem da minha decisão de ingresso no Mestrado, se alegraram comigo e me desejaram bênçãos. Quero, aqui, agradecer a todos os colegas dessa turma pelo companheirismo nas apresentações de trabalho, em especial a Rita de Cássia, Eliane Gonçalves e Benedito Wágner. Foi uma honra compartilhar saberes, errando e acertando, desconstruindo naturalizações e, de modo a poder, hoje reconhecer que, unidos pela causa da educação, se pode fortalecer.

Gratidão aos meus alunos e amigos surdos com quem tive a oportunidade de conviver em minha história de vida. Eu acredito que vocês são luz por onde passam, além de expressarem grande relevância na educação especial e na diversidade.

Quero agradecer de forma especial a todos os professores do PPGE da Facmais de Inhumas. Um grupo forte de professores pesquisadores e inspiradores. Hoje, eu sinto que não quero parar e já penso na possibilidade de seguir rumo ao Doutorado porque entendi que minha responsabilidade é maior que eu imaginava. Quero homenagear a todos vocês através da minha ilustre orientadora, Selma Regina Gomes que, durante esse processo, me acompanhou semanalmente nas orientações, me direcionou, me corrigiu diversas vezes, e acreditou em mim, uma pessoa que me ensinou a compartilhar o conhecimento. Professora Selma, muito

obrigada pela firmeza em me corrigir. Obrigada por somar tanto em minha vida. Conte comigo!

Agradeço, imensamente, à Secretaria Estadual de Educação (SES) de Goiás, pela licença de aprimoramento a mim concedida. Isso é sinônimo de investimento no educador e de acreditar que professores precisam ser pesquisadores para buscarem contribuições positivas ao nosso público-alvo, nosso aluno, nossa sociedade.

Gratidão aos membros avaliadores da banca pela disposição em vir trazer grandes contribuições a essa pesquisa: Professora Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e Professora Dr^a Waléria Batista da Silva Vaz Mendes.

*O jovem não quer uma escola com a cara dele,
mas uma que faça a ponte entre a história coletiva
do ser humano e sua história individual.*

Bernard Charlot

RESUMO

A presente pesquisa apresentou um estudo teórico acerca da pessoa surda e sua relação com o saber, com o objetivo de identificar elementos fundamentais à construção da autonomia e da subjetividade, buscando dar ênfase ao seu potencial e não a ausência de audição. Como parte deste estudo teórico, a revisão de literatura foi necessária com o intuito de contextualizar o objeto de estudo no conjunto de produções publicadas sobre o tema. Buscou-se, também, fundamentação teórica para apropriação de conceitos e teorizações-chaves nesta pesquisa, como forma de dar sustentação ao procedimento analítico que deu corpo à pesquisa. Para destacar tais conceitos e teorizações elegeu-se como referencial teórico Charlot (2000, 2001, 2013), no que teoriza acerca da relação com o saber; Vygotsky (1998, 2004) em defesa da educabilidade da pessoa com deficiência; Immanuel Kant (1985) e Aristóteles (2002) como ponto de partida para o entendimento sobre o destaque dado pelos pensadores acerca do conceito de autonomia e ato e potência respectivamente; González Rey (2003, 2005, 2017), para o entendimento do conceito de subjetividade a partir de uma visão que coloca a pessoa a frente da deficiência; e Goldfeld (1997) naquilo que teoriza sobre a surdez. Optou-se pela análise fílmica como procedimento metodológico, partindo de quatro produções cinematográficas, sendo um *Documentário*, *Borboletas de Zagorsk (1992)* e três filmes, peculiares à temática da surdez, *E seu nome é Jonas (1979)*, *O Milagre de Ann Sullivan (2000)* e *O Som do Silêncio (2019)*. Em justificativa a esta escolha destacou-se a possibilidade de trazer para a realidade investigada a linguagem representativa que os filmes e documentário escolhidos trazem sobre a temática. A Análise de Conteúdo foi escolhida como orientação para descrição e interpretação das cenas destacadas nos filmes e documentário, dando ênfase aos elementos que se despontam como fundamentais na constituição da autonomia e da subjetividade da pessoa surda, de forma que esta seja reconhecida pelo seu potencial e não pela sua ausência de audição. Defendendo o potencial da pessoa surda esta pesquisa partiu da seguinte questão: Na relação com o saber escolar, quais elementos se despontam como fundamentais na constituição da autonomia e subjetividade da pessoa surda, de forma que sejam reconhecidos pelo seu potencial e não pela sua ausência de sua audição? Os resultados apontaram que se deve considerar a construção da autonomia e da subjetividade da pessoa surda, como um processo que envolve elementos internos e externos, que se despontam nas diversas situações em que a pessoa surda se relaciona com ela mesma, com os outros e com o mundo. Que na relação com o saber escolar é necessário avançar quanto ao ponto de vista que enxerga a surdez na perspectiva clínica, fundamentada no argumento do déficit, para considerar seu potencial e não a deficiência. Portanto, confirma-se a importância das relações familiares, sociais e culturais na constituição da pessoa surda.

Palavras-chaves: Pessoa Surda; Relação com o Saber; Subjetividade; Autonomia.

ABSTRACT

This research presents a theoretical study about the deaf person in their relationship with the knowledge, with the aim of identifying fundamental elements for the construction of autonomy and subjectivity, seeking to emphasize their potential and not the absence of hearing. As part of the theoretical study, a literature review was necessary, in order to contextualize the object of study in the set of published productions on the subject. The theoretical foundation provided the appropriation and problematization of the key concepts and theorizations about the object investigated in the research, as a way to support the analytical procedure that gave substance to the research. To highlight such concepts and theorizations, Charlot (2000, 2001, 2013) was chosen as the theoretical framework, in what theorizes about the relationship with the knowledge; Vygotsky (1998, 2004) in defense of the educability of people with disabilities; Immanuel Kant (1985) and Aristotle (2002) as a starting point for understanding the emphasis given by thinkers on the concept of autonomy and act and potency respectively; González Rey (2003, 2005, 2017), to understand the concept of subjectivity from a point of view that puts the person ahead of disability; and Goldfeld (1997) that theorizes about deafness. As a methodological procedure, four movies were chosen, starting from four cinematographic Productions. First, a documentary, *Zagorsk's Butterflies* (1992) and three movies, peculiar to the theme of deafness: *Its name is Jonas* (1979), *The Miracle of Ann Sullivan* (2000) and *The Sound of Silence* (2019). The justification of this cinematographic works, it's about the possibility of reflection about the reality and the representative language that the chosen movies and documentaries brought about the highlighted theme. The analysis of the content proceeded as a guideline for the description and interpretation of the scenes highlighted in the films and documentary, focusing the elements that emerge as foundations in the constitution of the deaf person's autonomy and subjectivity in a way that is recognized by their potential and not by the absence of hearing. Defending the potential of the deaf person, this research starts from the following question: In relation to school knowledge, which elements stand out as fundamental in the constitution of the deaf person's autonomy and subjectivity, that they are attributed by their potential and not by their lack of your hearing? The results indicate that we must consider the construction of a person's autonomy and subjectivity as a process that involves internal and external elements that arise in the different situations in which a deaf person relates to him, to others and to the world. That in the relationship with the school knowledge, it is necessary to advance in terms of the point of view that sees deafness from a clinical perspective, based on the deficit argument for considering its potential and not its disability. Therefore, the importance of family, social and cultural relationships in the constitution of the deaf person is confirmed.

Keywords: Deaf Person; Relationship with Knowledge; Subjectivity; Autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE -	Atendimento Educacional Especializado
BBC-	<i>British Broadcasting Corporation</i> (Corporação Britânica de Radiodifusão)
Capes -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS -	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CTDC -	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
EUA -	Estados Unidos da América
INES -	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Libras –	Língua Brasileira de Sinais
LS -	Língua de Sinais
Seduc -	Secretaria Estadual de Educação
SES -	Secretaria Estadual de Educação
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Um breve histórico da educação da pessoa surda	13
1.2 Trajetória acadêmica e os motivos para pesquisar	16
1.3 Referencial Teórico	19
1.4 Procedimentos metodológicos	23
1.4.1 Revisão de Literatura	24
1.4.2 Análise fílmica	25
2 CONCEITUANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	33
2.1 Relação com o saber escolar	33
2.2 Subjetividade	37
2.3 Autonomia	39
2.4 Ato e potência	45
3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E DA AUTONOMIA DA PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER	51
3.1 A Constituição da subjetividade da pessoa surda	52
3.1.1 Identidade da pessoa surda	57
3.2 Educabilidade da pessoa surda: reflexões a partir de Vygotsky	59
3.2.1 Desenvolvimento da autonomia em Vygotsky	65
3.2.2 Compreendendo o potencial da pessoa surda como elemento que constitui autonomia	70
3.3 A pessoa surda na relação com o saber escolar	71
3.3.1 Relação com o saber e situações de fracasso escolar	75
4 ANÁLISE FÍLMICA: RELAÇÃO COM O SABER, SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA	81
4.1 E seu nome é Jonas (1979)	84
4.2 O Milagre de Anne Sullivan (1962)	90
4.3 Borboletas de Zagorsk (1992)	96
4.4 O Som do Silêncio (2019)	104
4.5 Considerando a análise	108
REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos é um tema que está sendo debatido de forma constante no campo educacional. Um assunto que está em voga e que vem ganhando espaço nas discussões entre educadores e na própria comunidade surda. Essa comunidade vem se despontando em presença, em reivindicações e em busca por ocupar seu espaço de cidadão protagonista de sua vida em sociedade.

Em termos de escolarização, muitos são os embaraços e dificuldades que os surdos enfrentam, tanto no campo das políticas públicas como no campo pedagógico de onde reivindicam serem vistos pelo potencial que desenvolveram e não pela deficiência que os acompanha como uma característica específica que não determina o que são, nem o que são capazes de realizar em prol de si mesmo e da sociedade.

Diante do que foi dito, considera-se relevantes pesquisas que chamam para o debate este tema tão relevante no campo da educação e principalmente na comunidade surda. A pessoa surda já adquiriu direitos no processo histórico da educação de surdos, entre eles, o direito à escola e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, mas principalmente em relação à sua escolarização. Conquistou o direito a ter o profissional intérprete¹ de libras na sala de aula, direito à flexibilização do conteúdo no sentido de haver atividades visuais como forma de respeito, entre tantos outros. É preciso avançar um pouco mais para que sejam reconhecidos no seu potencial.

É preciso romper com a visão de que são incapazes. As pessoas surdas, na maioria das vezes, são vistas como incompletas/dependentes e com menos competências pessoais e profissionais. A pessoa surda quer falar por ela. Ela tem seus anseios em ser sua própria versão de fala. Até agora, falaram pelo surdo. Assim, o surdo se vê sem autonomia, pois é assim que a sociedade o recebe. Existem muitas pesquisas acerca da Língua de Sinais, da pedagogia bilíngue, do papel do intérprete de Libras, entre outras relacionadas à pessoa surda, porém, poucas abordam que esta pode sim aprender e a ter autonomia, mas num viés mais pedagógico. Elas abordam sobre a surdez enquanto uma patologia no campo da

¹ Tradutor e intérprete da língua de sinais. Tradução da língua portuguesa para a Libras e da Libras para a língua portuguesa.

medicina, mas o tema que se pretende aqui é sobre a educação de surdos no contexto escolar.

Para uma melhor compreensão acerca da motivação que gerou essa pesquisa, apresenta-se um relato de minha trajetória acadêmica, que é um dos motores do interesse pelo tema, para em seguida apresentar a revisão de literatura que foi realizada, o percurso metodológico escolhido e o referencial teórico que se busca como suporte de argumentação para a pergunta que se pretende responder: Na relação com o saber escolar, quais elementos se despontam como fundamentais na constituição da autonomia e subjetividade da pessoa surda, de forma que sejam reconhecidos pelo seu potencial e não pela sua ausência de sua audição?

1.1 Um breve histórico da educação da pessoa surda

“Eu não quero explicar o passado nem adivinhar o futuro. Eu só quero entender o presente”.

Jorge Luiz Borges

A história comum dos surdos é uma história que realça o altruísmo e o ardor para superar adversidades. Para se ter um panorama melhor que proporcione o entendimento dessa educação nesse processo histórico, faz-se necessário aqui realizar um breve contexto histórico desse povo.

Ainda existem muitos estereótipos, os quais estabelecem um fortalecimento da construção ideológica da cultura ouvinte e a dificuldade em romper com as barreiras marcadas pelo desenrolar histórico, caracterizado por lutas das pessoas surdas por direitos humanos e por não serem consideradas defeituosas ou incompletas.

Conforme Strobel (2009) na idade antiga, os surdos eram percebidos como seres amaldiçoados por serem considerados frutos de algum castigo familiar, enfeitados e inválidos e, por isso, mereciam ser sacrificados e mortos. Muitos eram jogados em rios e morriam. Aqueles que não morriam, eram escondidos (segregados) pela própria família e até mesmo escolhidos para serem escravizados. Ademais, muitos filósofos dessa época afirmavam que quem não falava, não tinha a capacidade de pensamento e nem de linguagem e, por isso, não tinham a razão.

Strobel (2009) esclarece que na idade média as pessoas surdas eram jogadas em fogueiras, não tinham o direito de se confessar em situações religiosas,

eram proibidos de se casarem, não podiam votar, não recebiam herança familiar financeira e, na maioria das vezes, não eram vistos como humanos na sociedade.

Por outro lado, na idade moderna, os monges beneditinos começaram seus trabalhos com os surdos, moralizando-os sob a utilização de um método chamado oralismo². Depois, ensinavam-lhes os sinais e a escrita. O primeiro nome, nesse estudo, é de Girolano Cardano (1540):

[...] era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo". Ele utilizava a Língua de Sinais e escrita com os surdos (*apud* STROBEL, 2009, p. 19).

Por meio dos estudos realizados por esse médico e filósofo, foram estabelecidas novas formas de perceber a pessoa surda, uma vez que se passou a buscar possibilidades para sua aprendizagem, uma percepção por meio da qual se considerava que poderia acreditar em seu desenvolvimento. Logo, na Espanha, um monge chamado Pedro Ponce de Leon criou uma escola para surdos, localizada em um mosteiro que, inicialmente, seria direcionada para pessoas de classe alta, no século XVI. Em 1760, Michel de L'Épée criou a primeira escola pública para surdos, Instituto para Jovens Surdos-Mudos de Paris.

No Brasil, Dom Pedro II, após ouvir relatos de pais de pessoas surdas, de melhor poder aquisitivo naquela época, pediu que buscassem o professor Francês Eduardo Huet para ensinar crianças surdas, filhos de família de poder. Em 1857 Huet fundou, no Brasil, a primeira escola para surdos. Essa escola foi denominada Instituto dos Surdos-Mudos e situava-se na cidade do Rio de Janeiro, onde, atualmente, encontra-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que constitui hoje como escola que se integra entre as maiores referências em pesquisas no ensino especial e surdez.

Em nível mundial, após a década de 1960, muitas batalhas começaram a ser travadas com o objetivo de se opor à segregação³ das pessoas com deficiências, apesar de muitas conquistas já representarem um impacto na vida dessas pessoas.

² É um método de ensino para surdos. Este método foi considerado a maneira mais eficaz de ensinar o surdo através da língua oral ou falada, utilizando treino da fala, da leitura labial (**oralização**) e treino auditivo. Essa proposta pretendia que os surdos fossem reabilitados, ou "normalizados", pois, a surdez era considerada uma patologia, uma anormalidade. Eles deveriam comportar-se como se ouvissem, ou seja, deveriam aprender a falar.

³ Ato de segregar, esconder, omitir, ofuscar, reprimir, isolar em individualidade.

Surgiram movimentos, foram realizadas reuniões, conferências entre outras iniciativas por meio das quais foi possível estabelecer um diálogo acerca dessa temática. Nesse contexto, diversas especificidades relacionadas às demandas das pessoas com alguma deficiência foram discutidas em instâncias políticas e educacionais e, desse modo, optou-se por destacar, nesta pesquisa, os avanços em relação à pessoa surda.

Um dos primeiros e mais relevantes documentos que representa esse avanço foi a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994. O objetivo desse documento foi oferecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas dos sistemas educacionais de forma a respaldar e fortalecer o movimento de inclusão social. De acordo com esse documento:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Diante desse pressuposto, entende-se que a pessoa surda faz parte dessa minoria linguística e cultural. E, em consonância com os propósitos deste trabalho, considera-se a importância de refletir sobre o potencial da pessoa surda que, por vezes, tem a sua realização limitada em razão do caráter excludente da organização sociocultural, ordenada em desfavor à pessoa com deficiência. Nesse sentido, o potencial de realização da pessoa surda é demonstrado como o seu atributo definidor vindo ao encontro de uma leitura social equivocada, que a determina como incapaz e contradiz a concepção de inclusão e a integração estabelecida pela própria Declaração de Salamanca.

Sob esse viés, utilizou-se as concepções de potência apresentados por Aristóteles (2002), e, desse modo, se reconhece à pessoa surda como ser racional, em ato, perfeitamente capaz de realizar aquilo que se apresenta a ela como potência racional. Ato e potência são também abordados por Vygotsky (1983) que mostra a divergência que existe entre os desenvolvimentos, natural e cultural, e ressalta a necessidade de desenvolvimento cultural como forma de compensação da deficiência.

A pessoa surda é um ser visual que se comunica em um espaço também visual e a surdez não é reservada apenas a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística, mas que se exprimem em diferentes modos de significações, representações e/ou produções da pessoa surda, no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural. Para tanto, conforme Skliar (2001, p. 140):

É necessária a criação de um modelo no qual o deficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos Surdos entre si, no qual a Língua de Sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o deficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios Surdos, historicamente, já demonstraram utilizar.

Por isso Skliar fala que as potencialidades educacionais dos surdos não podem ser interpretadas de forma aligeirada no sentido de dizer como a pessoa surda deve ser educada. No capítulo três, o referido autor explica com clareza o sentido da educabilidade da pessoa surda para que suas potencialidades sejam reflexos de sua identidade.

1.2 Trajetória acadêmica e os motivos para pesquisar

É necessário apresentar o motivo que levou a pesquisar sobre a pessoa surda, por meio do relato de como foi minha trajetória acadêmica e profissional, pois nesse percurso fui ampliando minha vontade de me aprofundar nos estudos já realizados, entrar em contato com outros pesquisadores com a mesma motivação e de certa forma contribuir com o conjunto de saberes já elaborados e publicados acerca deste tema.

No ano de 2001 concluí a graduação em Licenciatura Plena em Letras, pela Universidade Estadual de Goiás. Iniciei minha profissão como educadora, sendo professora de Língua Portuguesa em escolas públicas no Estado de Goiás. Fiz uma especialização em Metodologia do Ensino e outra em Educação Inclusiva com ênfase na Libras. Em 2007, uma professora, na minha cidade, Itaberaí-GO, me fez um convite a aprender Libras em um curso, no Sistema Educacional Chaplin, em Goiânia. A princípio, eu propus a pensar na ideia e busquei me imaginar aprendendo essa nova língua.

Na minha primeira aula, nessa escola, ao sentar na carteira, um professor surdo de nome Sérgio Vaz, fez sua apresentação pessoal, toda em Língua de Sinais, deu as boas-vindas a turma e colocou um filme sobre a temática da surdez. Até aquele momento, eu ainda não conhecia nenhum filme sobre pessoas surdas. Confesso que derramei muitas lágrimas ao ver aquelas cenas tão lindas e ao mesmo tempo tão tristes. Cenas que balançou minhas emoções me fazendo enxergar uma vida que lutava pelo direito de mostrar que a surdez era algo que pertencia a ele.

O nome desse filme era *E seu nome é Jonas (1979)*. Se a estratégia do professor era sensibilizar a turma a se mobilizar a querer aprender a Língua de Sinais, ele atingiu o alvo. Que sabedoria daquele professor e quanta receptividade no silêncio. Até então, ao final do filme, ninguém havia pronunciado uma palavra na aula, mas já havia entendido tudo o que foi proposto. Para mim, a linguagem cinematográfica se constituiu dentro de mim, a partir desse dia, como um peso importante para sensibilizar a reconhecer e a valorizar a subjetividade da pessoa surda.

Ao final da aula, o professor ensinou o alfabeto em Libras e pediu que cada aluno se apresentasse digitando seu nome. Durante o curso, professores surdos se aproximavam de mim, e eu, naquela ocasião, não conhecia nenhum sinal dessa língua. Considerei o desafio grande demais! Mas, quando cheguei em casa, refleti sobre essa oportunidade de aprendizado. Na verdade, eu estava encantada com todo aquele mundo, mas, com receio. Em casa, assisti a vídeos informativos sobre essa temática, documentários, estudei alguns vocabulários primários na primeira semana e, então, nasceu dentro de mim uma motivação muito grande em aprender algo novo. Eu estava mobilizada pelo desejo de aprender a Língua de Sinais.

Na segunda aula, eu já consegui me identificar com aquela realidade de maneira muito agradável. Senti uma porta aberta rumo a uma nova perspectiva de trabalho. Era para mim aquele chamado. Começou a despertar em mim uma sensibilidade em querer fazer algo que contribuísse positivamente na aprendizagem escolar de alunos surdos. Fiz os quatro módulos básicos e após um teste de nível, me ingressei no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) realizei o curso de Interpretação I e II; e, em seguida, para o curso Português para Surdos I e II, o qual me preparou para me ingressar em

uma vaga do concurso como Professora Intérprete de Libras, na Rede Estadual de Goiás, em 2010, o qual fui efetivada.

O CAS é um órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva. É uma instituição ligada à SEE e foi criada como forma de dar suporte às escolas. Oferece orientações escolares, orientações de saúde, inter-relações entre instituições e distribuição de material informativo. Tem a responsabilidade de preparar profissionais intérpretes de Libras e educadores, além de avaliar e habilitar profissionais que atuem na educação de surdos. Atua na elaboração de materiais didáticos e pedagógicos que beneficie a educação de surdos. Seu público-alvo entre outros é: Professores e profissionais da área de Educação, intérpretes e instrutores, profissionais que atuam com pessoas surdas e membros da sociedade civil interessados em temas e ações relacionados à surdez. O CAS é para mim, uma grande referência de apoio aos profissionais que atuam na educação de surdos.

No decorrer dessa trajetória, algo me incomodou profundamente enquanto exercia este trabalho. A maioria dos alunos surdos que são matriculados em escolas regulares, conhecem pouco a Libras e, menos ainda, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Eu, no entanto, modulada como intérprete de Libras, ora me via professora, ora alfabetizadora, enfim, não era possível desenvolver um trabalho apenas de interpretação. Observei que a maioria desses alunos não expressavam autonomia em realizar as atividades e, muitas vezes, se via dependente do intérprete, dos colegas, da família, dentre outros, para executarem as tarefas escolares e outras não escolares. Assim, foi despertando em mim, inicialmente, a vontade de entender como acontece, na pessoa surda, a constituição da subjetividade, como esta poderia construir sua própria autonomia, e/ou o que faltou no processo de desenvolvimento escolar nos anos anteriores.

Diante dessa situação, manifestou-se em mim, a decisão de fazer o curso de Pedagogia, uma nova licenciatura por meio da qual eu pudesse conhecer melhor o processo e as metodologias de ensino nos anos iniciais. Durante os estágios presenciais, tive a oportunidade de viver experiências que me levaram a querer compreender melhor como a criança se desenvolve, como o ser humano se sente mobilizado a aprender, como acontece a relação com o saber escolar, como se dá a

socialização dos saberes, entre outras dúvidas que permearam o meu processo de aprendizagem nesse curso.

Durante toda minha trajetória em estudos acerca da educação de surdos, alguns teóricos, nesse contexto foram relevantes, como: Gladis Perlin, Márcia Goldfeld e Carlos Skliar. Um dia, analisei que eu já havia estudado muito sobre surdez, mas me atentei que não havia aprofundado esse conhecimento, tampouco levantado provocações e questionamentos sobre essa temática. Terminando o curso de Pedagogia, me senti atraída por fazer o Mestrado. Mal sabia eu, que, ao iniciar, pudesse me levar tão além do esperado, no sentido de compreensão de todo o campo da educação, das (des)construções de conceitos que compreendi nesse processo durante as aulas, das diversas naturalizações que eu carregava no oculto da minha ingenuidade. Enfim, foi um “destrinçar” no meu posicionamento enquanto aprendiz. Uma experiência que desejo a todos os educadores.

Quanto mais se investe em leituras daquilo que se pretende conhecer, melhor se consegue delimitar aquilo que se quer alcançar. Foi assim, durante essa trajetória que nasceu grandes provocações e a certeza de iniciar uma pesquisa científica. Assim, foi possível elaborar a questão problema que norteou esta pesquisa e elaborar uma proposta de pesquisa que desse conta de respondê-la.

Enquanto cursava as disciplinas do Programa do Mestrado, várias ideias me foram surgindo. Entendi que eu passava a ser, a partir dali uma pesquisadora. Então, meu pensamento me levou a buscar, a percorrer caminhos que me levassem a alcançar saberes nessa perspectiva, sobre a pessoa surda através de uma pesquisa científica.

1.3 Referencial Teórico

Em relação aos referenciais teóricos para esse estudo, foram priorizados autores que conversam no campo da educação. No que se refere à pessoa surda e sua compreensão da constituição da subjetividade e posteriormente da autonomia na relação com o saber, de forma que esse sujeito seja reconhecido pelo seu potencial e não pela ausência de sua audição, foram elencados autores que como referência nesse estudo, podem fundamentar o objeto desta pesquisa e as categorias analisadas. Conforme a revisão de literatura apresentada no início desta

introdução foi possível conhecer autores que explicam com propriedade as categorias que este trabalho contempla. Por isso essa escolha a seguir.

Para trazer a definição de pessoa surda, suas características e desenvolvimento cognitivo, conta-se com Goldfeld (1997), uma professora doutora na área específica de surdez. A pessoa surda pertence a um mundo de experiências visuais e não auditivas proporcionadas também pelo uso da Língua de Sinais. A autora relata que as crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado/secundário, como resultado de suas experiências sociais e essa ideia comunica diretamente com o que se pretende nesse estudo. Conforme Goldfeld (1997, p. 79):

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda.

É preciso observar, naturalmente, os aspectos mais relevantes quanto à pessoa surda e sua relação com o saber, para, então, compreender algumas ideias. Quanto a relação com o saber, o autor Bernard Charlot (2000, 2001, 2013), educador e sociólogo francês, traz o conceito e fundamentações de como esse processo acontece. A escolha por este autor, se deu porque o mesmo, entre outros títulos, é pesquisador no campo da educação acerca da relação com o saber escolar, como delimitado nesse trabalho. Para Charlot (2000, p. 57):

[...], mas, sim um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo. Esse sujeito pode ser analisado de modo rigoroso: constitui-se através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.

A mediação é uma ferramenta que faz com que o processo de aprendizagem se estabeleça. O professor é a figura essencial do saber, pois ele representa o elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível. Para fundamentar sobre o papel do professor como mediador na educação de surdos, não poderia ser outro a não ser Vygotsky.

Conforme Vygotsky (1993, p. 45), “[...] não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez”. O autor, um teórico do ensino e psicólogo, aborda os processos psicológicos humanos, analisando-os a partir da infância e do contexto histórico em que esse indivíduo vive e seu contexto cultural. Também analisa o papel do mediador no desenvolvimento mental das crianças e é um dos mais estudados na pedagogia contemporânea. Abordou o estudo da defectologia⁴, ou melhor, o ensino para crianças com “deficiências”, especialmente às crianças surdas mudas. Por isso, o motivo em escolher o referido autor.

Sobre o conceito de subjetividade e sua constituição, apresenta-se como referencial, González Rey (2003; 2005; 2017), um psicólogo que desenvolveu a teoria da subjetividade e, por meio dela, defendeu uma psicologia de análise complexa, que leve em conta os aspectos emocionais, simbólicos e sociais na formação dos sujeitos. Doutor em psicologia e em ciências, Rey desenvolve uma teoria que conversa com a Teoria de Vygotsky numa perspectiva histórico-cultural. Propôs em seu trabalho a reflexão sobre sua teoria, considerando com muito respeito o campo da educação, que é o campo que se abordou nesse trabalho.

A definição de autonomia nesse trabalho é explicada inicialmente por Immanuel Kant (1985), um teórico que fez um estudo acerca do princípio da autonomia. Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, em sua obra ‘O que é Esclarecimento’, aborda a essência de como se nasce a autonomia como razão humana, que será melhor explicada no capítulo dois, nesse trabalho.

Segundo ele, e de forma breve por enquanto, autonomia é o fundamento de toda a moralidade das ações humanas, a razão para si mesmo ao exercer a liberdade e a vontade. Ele apresenta explicações sobre as primeiras investigações existentes sobre esse assunto. É buscar na raiz de onde surgiu a primeira definição científica de autonomia, motivo da escolha desse teórico nessa circunstância. Kant explica também a heteronomia, o princípio contrário à autonomia. A partir da vontade pela lei moral, o homem torna-se consciente de sua liberdade. Dessa forma, a liberdade faz com que o ser humano se aproprie de sua autodeterminação para a ação individual. Autonomia é a saída da menoridade e não apenas conseguir realizar atividades sozinhos, mas se apropriar da plenitude em tomar decisões estando conscientes de seus direitos e deveres em prol do bem comum.

⁴ O termo se refere ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época chamada de “defeito”, fosse física ou intelectual. Vygotsky foi um de seus precursores e sua proposta estava baseada no desenvolvimento humano e no trabalho das potencialidades das crianças.

Apenas para fundamentar, a princípio, o conceito de “potencial” como uma subcategoria nessa pesquisa, utiliza-se os estudos de Aristóteles (2006) a partir de seu livro nono, sobre Ato e Potência. Este conceito é adequado porque explica o termo potência como o princípio que dá origem à mudança. Como acredita se na educabilidade da pessoa surda, com a aprendizagem pode haver um processo de mudança. Para acreditar na mudança é preciso acreditar no potencial. E, isso está escondido historicamente pela deficiência. Quando a pessoa começa a passar pela mediação, ela começa a se mobilizar a aprender. E, quando se sente que conectou com o aprendizado, chega à plenitude do saber e se apropria do potencial dentro de si.

Diante do conceito do autor, compreende-se, inicialmente, que, ao perceber o primeiro indício de potencial, o sujeito desperta uma mudança em seu pensamento, apropriando-se do ato de acreditar em si mesmo e nesse potencial e isso transforma em significado e desejo de algo novo. Nesse sentido, pretende abordar a construção da autonomia e da subjetividade da pessoa surda na sua relação com o saber, enfatizando o reconhecimento do potencial da pessoa surda e não a ausência da audição.

Os conflitos encontrados a partir das experiências dos profissionais em educação, com referência à educação de surdos, proporcionaram um desejo de conhecer um caminho que possibilite entender a autonomia que se deva conceder à mesma, não apenas para o conhecimento acadêmico, mas, também, no preparo para ser o autor de sua própria história em condições de autonomia, na vida escolar e social. De acordo com Charlot (2000, p. 55) “[...] a mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”).”

No primeiro capítulo apresenta-se a introdução desse trabalho. Nela aborda as justificativas das escolhas, um relato de experiência da autora que explica o motivo que levou a esta pesquisa, a revisão de literatura, o recorte temporal, os procedimentos metodológicos e os referenciais teóricos que fundamentam as categorias de análise. No segundo capítulo são abordadas as definições e conceitos teóricos acerca das categorias de análise nesse estudo. O terceiro capítulo argumenta com base nos autores estudados sobre o potencial da pessoa surda, na sua relação com o saber, evidenciando aspectos da construção e da constituição da subjetividade e da autonomia da pessoa surda de forma contextualizada. E, no quarto capítulo, a partir da análise fílmica, encontra-se as fundamentações através de elementos e trechos oriundos das

cenar que fundamentam a construção da subjetividade e da autonomia da pessoa surda.

1.4 Procedimentos metodológicos

Como procedimentos metodológicos, a fim de orientar e organizar a pesquisa com rigor, utiliza-se como referencial Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002). O método investigativo dessa proposta se apresenta como uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza básica. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.147):

[...] as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto. Nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Assim, seja qual for o paradigma em que se está operando, o projeto deve indicar: (a) o que se pretende investigar o problema, o objetivo ou as questões do estudo; (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou a responder as questões propostas e procedimentos metodológicos; e (c) porque o estudo é relevante (em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer).

Para compreender o objeto desse estudo, faz-se necessário buscar por meio de uma investigação qualitativa, respostas que respaldem as categorias de análise inerentes a esse objeto. Conforme justificado anteriormente, o motivo que levou a essa pesquisa a partir da questão problema, permitiu estabelecer as seguintes categorias de análise: a pessoa surda; relação com o saber escolar; subjetividade e autonomia da pessoa surda.

O percurso metodológico adotado para a realização dessa pesquisa envolveu uma a revisão de literatura, com o intuito de contextualizar o objeto de estudo no conjunto de produções publicadas sobre o tema. Por meio desta revisão foi possível identificar o que os pesquisadores com trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) argumentam acerca do tema em questão e a partir daí direcionar o esquema investigativo necessário para responder à questão propulsora da pesquisa.

Buscou-se, também, fundamentação teórica para apropriação de conceitos e teorias-chaves nesta pesquisa, como forma de dar sustentação ao procedimento analítico que deu corpo à pesquisa. Para destacar tais conceitos e

teorizações, elegeu-se como referencial teórico Charlot (2000; 2001; 2005; 2013), no que teoriza acerca da relação com o saber; Vygotsky (1998; 2004) em defesa da educabilidade da pessoa com deficiência; Immanuel Kant (1985) e Aristóteles (2006) como ponto de partida para o entendimento sobre o destaque dado pelos pensadores acerca do conceito de autonomia e ato e potência respectivamente; González Rey (2003; 2005; 2017), para o entendimento do conceito de subjetividade a partir de uma visão que coloca a pessoa a frente da deficiência; e Goldfeld (1997) naquilo que teoriza sobre a surdez.

Optou-se pela análise fílmica como procedimento metodológico, partindo de quatro produções cinematográficas, sendo um *Documentário, Borboletas de Zagorsk* (1992) e três filmes, peculiares à temática da surdez, *E seu nome é Jonas* (1979), *O Milagre de Ann Sullivan* (2000) e *O Som do Silêncio* (2019). Neles foram extraídos elementos, cenas e recortes de falas que vieram contemplar e justificar as categorias de análise em estudo.

Em justificativa a esta escolha destaca-se a possibilidade de trazer para a realidade investigada a linguagem representativa, que os filmes e documentário escolhidos trazem sobre a temática em destaque. A análise das cenas foi escolhida como orientação para descrição e interpretação das cenas destacadas nos filmes e documentário, destacando os elementos que se despontam como fundamentais na constituição da autonomia e da subjetividade da pessoa surda de forma que esta seja reconhecida pelo seu potencial e não pela sua ausência de audição.

1.4.1 Revisão de Literatura

A pesquisa é o caminho percorrido para se alcançar respostas que não se pode prever. Inicialmente, algo sutil que vai se desenrolando naturalmente ao ler trabalhos já realizados, artigos, periódicos, vídeos, entrevistas, entre outros. Mas logo essa fase passa a se tornar mais formal. Foi realizado um estudo teórico de cunho bibliográfico em livros, periódicos, em teses e dissertações com intuito de contextualizar o tema e buscar argumentações que ajudassem na compreensão da relação com o saber e da constituição da subjetividade e da autonomia da pessoa surda.

Para realizar a revisão de literatura, escolheu-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, um espaço onde pesquisadores de todas as áreas têm suas pesquisas publicadas desde o ano das primeiras indexações, em 1987, em todo o

Brasil, e isso permitiu ter acesso aos trabalhos selecionados para leitura. Apesar da quantidade de trabalhos que aparece no Catálogo da Capes, ao aplicar os filtros, pode-se perceber que existem poucas pesquisas na área da educação de surdos. A busca se deu a partir dos seguintes descritores de busca: Surdo, Surda e Surdez. Na primeira busca, foram encontrados 2.877 trabalhos, porém, quando aplicado o filtro por grande área do conhecimento como Ciências Humanas, Educação, área de concentração também em educação e o período de 2010 até 2019 por serem os mais recentes, foram encontrados 163 trabalhos científicos.

O recorte temporal escolhido foi o período entre 2012 e 2019, o que se justifica pelo respeito a um trabalho tipo estado da arte publicado no ano de 2014, por Pagnez e Geciauskas (2014), que já descreve o estudo feito também no CTDC no período entre 2007 a 2011. O mesmo já apresentou pesquisas desse período e merece respeito.

Pagnez e Geciauskas (2014) destacaram que, nesse intervalo de cinco anos, foram defendidos 349 trabalhos, dentre os quais 281 foram dissertações de mestrado, 46 teses de doutorado e vinte e duas de mestrados profissionais. A Universidade Federal de Santa Catarina foi o local em que foram realizadas 32 pesquisas no período, onde a área de Educação concentrou o maior número de trabalhos, totalizando 129, e a escolarização de surdos apresenta-se como temática recorrente com 30 trabalhos definidos.

Conforme o estudo acima realizado, foram também discriminadas as temáticas pesquisadas acerca da educação de surdos entre 2007 e 2011. E nenhuma delas contemplaram a pessoa surda e sua constituição da subjetividade e da autonomia na relação com o saber. Dessa forma, foi realizada a revisão da literatura acerca da temática em questão a partir do ano de 2012 até 2019, com base em autores do campo da educação que expliquem acerca da pessoa surda e a constituição de sua subjetividade e de sua autonomia e é nessa perspectiva que este trabalho amplia essa discussão.

1.4.2 Análise fílmica

O procedimento metodológico para se efetivar esse estudo, utilizou como campo de pesquisa o cinema e a análise fílmica de produções inerentes à temática da surdez. Durante todo o percurso nos estudos em busca de conhecimentos acerca da educação de surdos, houve a oportunidade de assistir produções fílmicas,

inclusive, no Sistema Educacional Chaplin, o filme “*E Seu Nome é Jonas*”, que fez ver a construção da subjetividade no sujeito. A análise fílmica proporciona ver nos indivíduos as relações experienciadas por eles e a constituição das relações sociais. E, as produções selecionadas permitem nesse estudo, o rigor de um trabalho científico.

O objetivo da análise é, então, o de explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. Trata-se, acima de tudo, de uma atividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos (PENAFRIA, 2009, p. 1).

O campo de pesquisa nesse estudo quatro produções cinematográficas, sendo três filmes, peculiares à temática da surdez: *E seu nome é Jonas* (1979), *O Milagre de Ann Sullivan* (2000) e *O Som do Silêncio* (2019) e o *Documentário Borboletas de Zagorsk* (1992). Antes de realizar aqui um breve resumo dessas produções, faz-se necessário definir o que é uma análise fílmica.

A análise fílmica conforme Penafria (2009) é o mesmo que interpretar cenas decompondo as características que se pretende abordar, descrevendo os elementos encontrados e trazê-los para exemplificar e fundamentar aquilo que se aspira explicar.

Analisar um filme é sinônimo de decompor esse mesmo filme. E embora não exista uma metodologia universalmente aceita para se proceder à análise de um filme é comum aceitar que analisar implica duas etapas importantes: em primeiro lugar decompor, ou seja, descrever e, em seguida, estabelecer e compreender as relações entre esses elementos decompostos, ou seja, interpretar (VANOYE, 1994, *apud* PENAFRIA, 2009, p.1).

Para a autora, objetivo da análise é explicar/esclarecer o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos, verificando o que eles intencionam mostrar ao expectador por meio da descrição das cenas, pois é na descrição das cenas que se permite mostrar o valor do argumento.

Conforme Penafria (2009), a análise fílmica pode ter quatro tipos de interesses: análise textual das cenas, análise de conteúdo, análise poética e análise de imagem e som. Como procedimento metodológico, no presente trabalho, pretende-se uma análise fílmica, destacando o interesse textual das cenas,

descrevendo as cenas e se apropriando delas para poder remeter àquilo que se pretende explicar.

Este tipo de análise considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme. A aplicação deste tipo de análise implica, em primeiro lugar, identificar-se o tema do filme (o melhor modo para identificar o tema de um filme é completar a frase: (Este filme é sobre...)). Em seguida, faz-se um resumo da história e a decomposição do filme tendo em conta o que o filme diz a respeito do tema (PENAFRIA, 2009, p.06).

A produção fílmica retrata uma realidade muito presente no contexto contemporâneo. A partir da mesma, é possível compreender as cenas e as intenções que as mesmas propõem a apresentar ao leitor, pois concretiza em uma análise do objeto que constitui cada cena. E nesse estudo, foi exatamente isso que aconteceu, uma análise do texto e das cenas contidos nestas produções escolhidas e o que estas retratam. Conforme Penafria (2009), o ato de decompor cada cena permite retratar a mensagem proposta pelo produtor do instrumento.

Em relação ao cinema documentário, *Borboletas de Zagorsk* (1992) comentam que a análise prevê um cuidado no que tange à fidelidade e o respeito diante da seriedade a qual aquele produto foi construído. Nesse caso, existe uma formalidade e veracidade dos fatos apresentados inseridos no ambiente fílmico mediante a integridade do realizador. De acordo com Mombelli e Tomaim (2014), no documentário, os pontos de vista utilizados significam muito sobre a intenção do produto e, sobretudo, do realizador.

Penafria (2009) explica que eles podem ser trabalhados em três aspectos. O primeiro leva em consideração o visual/sonoro. Para isso, observam-se os sons que compõem o filme, os momentos em que são ouvidos, qual a posição da câmera em relação ao objeto a ser filmado. A segunda característica é o sentido narrativo. É saber quem conta a história, se é um narrador onisciente, um narrador-personagem ou um narrador observador. No caso desse documentário em questão, prevalece o narrador observador. E o último é o sentido ideológico, que pretende “[...] verificar qual a posição/ideologia/mensagem do filme/realizador em relação ao(s) tema(s) do filme” (PENAFRIA, 2009, p. 09).

O documentário tem como objetivo potencializar o real do mundo como também afirma Comolli (2008, p. 170).

A parte documentária do cinema implica que o registro de um gesto, de uma palavra ou de um olhar, necessariamente se refira à realidade de sua manifestação, quer esta seja ou não provocada pelo filme, mesmo ele sendo um filtro que muda a forma das coisas.

Um aspecto importante visto pelo expectador é a voz que narra o documentário. Conforme Mombelli e Tomaim (2014), a voz do documentário é uma forma de realizar asserções sobre o mundo histórico transmitindo a perspectiva de quem faz o filme. Para que essa voz “fale” são usados mecanismos a fim de que atinja expressão, no sentido de atribuir credibilidade ao que está sendo dito, além de comover e convencer o espectador.

Mombelli e Tomaim (2014) consideram que a análise fílmica é uma metodologia baseada na interpretação, logo, não há um caminho único a ser seguido, mas acredita que as categorias podem ser construídas em outros projetos, ou seja, durante a análise, podem ser encontradas outras categorias a serem analisadas.

As quatro produções fílmicas selecionadas para esse estudo apresentam situações, por meio das cenas com pessoas surdas, que facilmente podem ajudar a pensar em elementos que permitem explicar sua relação com o saber e como se constitui a subjetividade e a autonomia dessa pessoa.

Para contextualizar melhor esse estudo, apresenta-se a seguir uma breve apresentação das produções fílmicas escolhidas, porém, é no quarto capítulo que acontece às fundamentações das categorias de análise. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.166):

[...] o tipo de observação característica dos resultados qualitativos, é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

A primeira produção, *Borboletas de Zagorsk* é um documentário produzido pela *British Broadcasting Corporation* (BBC) traduzido em Corporação Britânica de Radiodifusão, em 1992, que mostra um trabalho inspirado nos estudos de Vygotsky que foi desenvolvido em uma escola russa com crianças surdas e cegas. O documentário tem 58 minutos de duração e se passa na cidade de *Zagorsk*, a 80 km de Moscou. Os sujeitos desse documentário são crianças com deficiência, mais precisamente, surdo cegas.

Por que a escolha desse documentário? Porque essa produção permite apresentar uma metodologia de ensino direcionada a crianças surdo cegas, por meio da qual é possível destacar a mediação de profissionais junto às crianças, numa demonstração de que toda criança é capaz de aprender e alcançar autonomia, uma das categorias a ser explicada nesse estudo. Permite também fazer um estudo sobre a relevância da comunicação e do conhecimento teórico.

No contexto do documentário é possível visualizar as estratégias realizadas pelos mediadores, que vão desde um processo de localização da criança no espaço, no tempo e uma tomada de consciência acerca da deficiência e o que ela pode fazer a partir daí. Mostra o caminho como a pessoa surda pode construir sua autonomia e agir com independência.

Conforme Gomes (2011), o nome “As Borboletas”, faz referência ao processo de mudança que as crianças passam no Lar Zagorsk, em analogia ao inseto borboleta, que literalmente, faz seu processo de metamorfose no meio ambiente. A borboleta sai de um casulo para viver uma nova experiência de vida voando em liberdade em um ambiente que permite o contato com o meio. E no documentário, mostram crianças que chegam ao lar, enclausuradas em um mundo particular e vão descobrindo um mundo novo, fora do seu corpo/mente, uma possibilidade de se relacionar, comunicando com seus pares, experimentando sensações e sentimentos positivos com relação a si e ao ambiente a que passa a perceber e pertencer.

O título do documentário é bem sugestivo com relação à ideia de Vygotsky com relação à pessoa com deficiência sobre o papel da mediação e da linguagem na formação da pessoa. O termo “*As Borboletas*”, é uma alusão à transformação por que passam as crianças do lar Zagorsk, semelhante à da borboleta que sai de seu casulo para uma experiência totalmente nova de contato com o meio. As crianças, do lar Zagorsk, com níveis diversos de comprometimento, conseguem sair do enclausuramento provocado pela deficiência, descobrindo formas alternativas de comunicação com o mundo. Zagorsk é o nome da cidade onde a escola para crianças surdas e cegas está localizada (GOMES, 2011, p.03).

A protagonista nesse do documentário é Natasha, uma garota que conseguiu vencer os obstáculos da surdocegueira por meio da contribuição dos profissionais do lar Zagorsk e alcançou autonomia. Quando adulta, graduou-se em Psicologia, Filosofia e além do êxito no campo profissional, se casou, teve duas filhas, cuidava do lar e das atividades cotidianas.

O presente documentário mostra como é possível atuar junto a pessoas com deficiência a partir de um estudo que é a defectologia sob a perspectiva de Vygotsky que nos leva a compreender a relação da criança com deficiência sob as

determinações histórico-culturais. Esse estudo sobre a defectologia propõe uma prática que contribui para a criação de aspectos culturais adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência e o uso de metodologias pedagógicas específicas que a levem a dominar esses aspectos. Na teoria de Vygotsky (2011), as deficiências são caracterizadas como pertencentes ao campo da defectologia. Salienta-se que essa teoria defende a aprendizagem de todas as crianças, mesmo aquelas mais debilitadas. O termo defectologia refere-se ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência ou “defeito”.

Vygotsky (2011) foi o precursor desses estudos e estabeleceu uma proposta de trabalho com pequenos grupos de crianças surdas, porém, focado nas potencialidades que cada uma delas poderia apresentar. Seu objetivo era modificar esse entendimento de deficiência, libertando dos olhares limitadores. A criança surda, independentemente de suas particularidades, é um ser que precisa ser estimulado e incentivado no meio social para que haja o desenvolvimento da aprendizagem.

A segunda produção, o filme *O Milagre de Anne Sullivan* é um drama biográfico produzido nos Estados Unidos por Arthur Penn em 1962 e apresenta a história da ilustre filósofa Hellen Adams Keller (1880-1968), portanto trata-se de uma produção baseada em um fato real.

Hellen nasceu em Tuscumbia, Noroeste do Alabama nos Estados Unidos. Era filha de um capitão aposentado. Com dezoito meses de vida, contraiu uma doença desconhecida diagnosticada como febre cerebral que a deixou surda e cega. A família tinha muita dificuldade em lidar com a filha e resolveu contratar uma professora para ensiná-la. Os pais entraram em contato com uma instituição de ensino e solicitou que uma professora viesse morar com a família. Quando a professora Anne Sullivan e a menina se encontraram, recepcionada pela família, Hellen ficou meio assustada, já reconhecendo pelo tato e pelo cheiro que era alguém diferente de seu convívio.

O filme retrata o início do trabalho docente de Anne Sullivan, em sua árdua missão de educar a pequena Helen Keller (surdocega), que se tornaria uma das mais proeminentes ativistas pelos direitos das pessoas com deficiência do século XX. Pelas mãos da professora/tutora, Hellen Keller (uma menina tida como não educável) adentra ao universo da linguagem, significando, aos poucos, o mundo ao seu redor. Anne cria um método de comunicação para se relacionar com Hellen utilizando outro órgão do sentido, o tato. Numa situação que nem mesmo os pais de

Hellen acreditavam que poderia ter um resultado satisfatório. Mas como a família tinha recursos financeiros, tiveram a iniciativa de contratar uma educadora para ensinar sua filha. Em meio a muitos obstáculos, Anne não desiste e vive o tempo todo buscando encontrar estratégias para proporcionar uma educação que contemplasse as expectativas da família.

A escolha por este filme se deu da seguinte forma. Quando se assiste pela primeira vez, é difícil de ver alguma possibilidade da pequena Hellen ser uma criança ensinável. E também de ver uma metodologia que Anne pudesse utilizar para obter êxito no processo de educabilidade de Hellen. Seria como se pensasse: “Como será que essa professora vai conseguir educar e alfabetizar essa criança? Só por um milagre, como o próprio nome expressa.” A expectativa em ver quais estratégias seriam utilizadas para acontecer a aprendizagem era grande. A aluna era cega e surda. Isso foi o suficiente para ser escolhido nesse trabalho, uma vez que o referido filme apresenta muitas cenas que permitem explicar a relação com o saber, pois nelas mostram como se deu a mobilização interna (CHARLOT, 2000) para a leitura de mundo.

O terceiro filme, “*E seu nome é Jonas*” (1979), dirigido por Richard Dick Michaels, lançado nos Estados Unidos da América (EUA), apresenta uma temática um tanto provocadora, pois nos dias atuais há ainda uma grande resistência da família, sem dizer também que ainda existem falhas médicas, e no caso desse filme um diagnóstico de retardo mental a uma criança que era apenas surda. Existe nessa obra, algo comum que acontece no ato do diagnóstico. A não aceitação daquela condição nova, a resistência da família. A dificuldade de comunicação, a falta de uma língua, os olhares estereotipados e o pouco conhecimento sobre a surdez estabelecem novos desafios para o garoto e seus pais, que passam a enfrentar uma série de desafios.

A escolha por este filme se deu por oferecer elementos que podem comprovar a dificuldade que Jonas teve para alcançar a aceitação da família e a comunicação com o mundo. Também como Jonas constituiu sua subjetividade dentro de um processo conturbado de vida e um estereótipo de deficiente e incapaz. Diagnosticado como retardado mental e indefeso quando chegou a ser até internado numa clínica, traz nessa abordagem comprovações acerca do desafio e o enfrentamento de uma criança apenas surda em buscar mecanismos de comunicação com o mundo e posteriormente sua autonomia.

Nele, a criança Jonas, sofre ao enfrentar todo preconceito, a incompreensão da família, a resistência dos mecanismos educacionais e todo comportamento daqueles com quem se relacionava e buscou ser considerado e respeitado por todos. O interessante é que nesse processo todo, Jonas sempre prezou pela comunicação visual, pelas imagens e pelo espaço concreto para se comunicar e ainda assim não era respeitado e considerado até que sua mãe, por amor, proporcionou a mudança de toda essa realidade cruel.

Por último, o filme *O Som do Silêncio* (2019), com a direção de Darius Marder, disponível pela Prime Vídeo, é um drama que narra a virada brusca na vida de Ruben (Riz Ahmed), um jovem baterista que gradualmente vai perdendo sua audição e teme a perda de suas duas paixões: a música e sua namorada, que é integrante da mesma banda de *heavy metal* que ele. Essa mudança acarreta muita tensão e angústia na vida do baterista que se sente atormentado lentamente pelo silêncio e não consegue admitir sua nova condição em ter de construir uma nova identidade. Após a surdez, Ruben busca fazer cirurgia auditiva, implante coclear, uso de aparelho, tudo na tentativa de permanecer dentro de uma condição de ouvinte, mas nada disso atende à expectativa que almeja, tampouco sua realização pessoal. Ele se sente perdido em meio a essa confusão em sua mente.

Diferente das outras três obras, essa produção mostra a história de uma pessoa que nasce ouvinte e vive ouvinte até seu auge profissional e gradativamente passa a ser uma pessoa surda. Esse filme foi escolhido com a finalidade de trazer alguns elementos acerca do conceito de identidade e o processo de mudança de identidade de pessoa ouvinte que passa a ser surda, conforme fundamentações de Perlin (2001). Um filme emblemático e representativo que permite a análise que se pretende nesse trabalho.

Nos quatro filmes escolhidos é possível encontrar respostas e retratar como se compreende a conexão entre um sujeito e o saber. Em todos eles, é importante perceber o que sustenta a mobilização interna de aprender. A relação com o saber acontece com a mediação do outro que ensina, acredita na possibilidade de aquisição de conhecimento, retrata a pessoa surda como um sujeito em construção. É importante ressaltar que nessas obras, considera-se a modalidade visual/gestual, a experiência dos alunos, sua interpretação de mundo e sua subjetividade. Assim, nos referidos filmes, é indubitável perceber esses aspectos no mundo da pessoa surda.

2 CONCEITUANDO AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Esse estudo acerca da pessoa surda possui três categorias a serem conceituadas nesse capítulo: relação com o saber; subjetividade e autonomia e como subcategoria nesse trabalho, que se faz necessário explicar aqui, é o conceito de potencial.

Para compreender essas categorias elencadas, é importante estabelecer conceitos de forma que estes embasem os argumentos posteriores com o intuito de não se satisfazer apenas com o dom e o talento para justificar a não aprendizagem educacional. Conforme Tiballi (2003, p. 201), “[...] se antes a ignorância foi considerada a principal causa das desigualdades educacionais, posteriormente, o talento e o dom predominavam como justificativa.” Nesse sentido, para explicar as categorias mencionadas, prevalece definições com rigor e não somente explicações talentosas.

2.1 Relação com o saber escolar⁵

O educador e sociólogo francês Bernard Jean Jacques Charlot consagrou sua trajetória profissional às investigações no campo da educação e a pesquisas acerca da relação com o saber, principalmente, por meio de grupos de jovens de classes sociais menos abastadas, de início, em Paris, local de origem e, atualmente, no Brasil. O aprender é uma atividade que exige a compreensão de como se dá a relação com o saber. Ao ingressar na escola, o aluno espera conhecimentos e que haja situações que lhe desperte interesse. O autor aborda situações de interesses educacionais por grupos populares, principalmente, por escolas públicas periféricas, com o objetivo de compreender suas carências, suas deficiências, o processo de aprendizagem, o processo de fracasso escolar, as leituras positivas e negativas acerca da relação com o saber.

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra

⁵ Foram utilizadas nesse estudo ideias e recortes do artigo científico escrito e publicado pela autora em 2020, ‘A relação com o saber no contexto da educação de surdos’ (Lopes e Gomes, 2020) conforme referência: LOPES, Ivone Moreira Coelho. GOMES, Selma Regina. **A Relação Com O Saber No Contexto Da Educação De Surdos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol. 03, pp. 148-165. Abril. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-de-surdos>

maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...), enquanto que uma leitura positiva se pergunta "o que está ocorrendo", qual a atividade implementada pelo aluno, (...), etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, "o que falta" para essa situação ser uma situação de aluno bem sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

Neste estudo, mediante a perspectiva de pesquisar sobre a relação com o saber, é importante refletir sobre o desenvolvimento escolar. Hodiernamente, já no século XXI, o sistema educacional brasileiro conta com uma tecnologia de grande relevância, variadas possibilidades em recursos didáticos e metodológicos, bem como investimentos em educação; mas, ainda assim, muitos alunos se encontram perdidos no processo de ensino e aprendizagem, apresentando, em sua individualidade, falta de autonomia escolar e social.

Para Charlot (2000), nascer é estar em um mundo se sentindo na obrigação de aprender, pois o mundo cobra o aprendizado o tempo todo. A partir do momento que se nasce, já se inicia as primeiras situações de educabilidade e o autor afirma que só pode "tornar-se", apropriando-se do mundo. E a relação com o saber é o processo que acontece nessa apropriação. Com efeito, outras funções são adicionadas a essa função oficial, especialmente a de diferenciação e hierarquização dos jovens.

Conforme o autor, o saber escolar acontece quando a escola assume o objetivo de tornar o aluno um ser pensante, crítico, ativo, que desenvolva as suas habilidades cognitivas, sociais e afetivas. É na escola que nasce o início da formação para o mercado de trabalho a partir dos diversos tipos de comunicação. É no campo profissional, na vida adulta, que esse aluno colocará em prática seu poder de influência no meio em que vive. Essa autoidentidade construída é subjetiva, afetiva, emocional e muito particular. Quando há falhas nesse processo de construção, o sujeito encontra dificuldade em se encontrar como ser social e também encontra dificuldade de se posicionar em situações conflituosas ou complexas.

O ser humano, em sua trajetória de vida, busca experiências e experimentações de diversas naturezas e todas elas produzem aprendizado; bem como se relacionam com algo desejável. O aluno, por exemplo, ao adentrar o ambiente escolar e ao permitir-se o contato com os demais colegas, professores, entre outros, se socializa. Entretanto, a busca desse aluno nesse contexto não é

apenas socializar e sim alcançar o conhecimento científico. E, isso ocorre por meio da relação com o saber que lhe é oferecido.

Não se trata aqui acerca das finalidades educativas, porém, ao colocar um filho na escola, a família prima pelo aprendizado da leitura, da escrita, das operações matemáticas, pela interpretação de textos, pela socialização. Uma responsabilidade é constituída, nesse caso, no sujeito que se coloca como quem ensina. No entanto, há um processo fundamental: o professor é o mediador que ensina, o aluno, o ser que aprende, porém, na relação de saber, o aluno precisa estar mobilizado ao desejo de aprender.

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo (CHARLOT, 2001, p. 15).

Sempre surgirão formas de significação da aprendizagem. Independentemente do local em que a pessoa esteja, é possível acontecer diferentes tipos de aprendizado. O saber pode surgir por diversos caminhos e situações. É imprescindível que o aluno seja incentivado a querer aprender. O que move esse aluno a buscar o conhecimento é o que de fato vai mobilizá-lo.

Sendo assim, na medida em que a sociedade produz conhecimento e novas descobertas vão sendo realizadas, novas apropriações vão se organizando. Apropriar-se do mundo sucede das relações com os saberes de muitas maneiras. O ser humano pode aprender palavras, cálculos, receitas, a dirigir, a amarrar seus próprios sapatos, a agir com má índole, a respeitar o próximo. Charlot (2000, p. 59) afirma que a questão do "[...] aprender é muito mais ampla, pois, do que a do saber". É mais ampla em dois sentidos: inicialmente, porque algumas maneiras de aprender não consistem como conteúdo de pensamento e, também quando se busca uma forma de saber intencional, outros saberes são recebidos nesse período e outras relações com o mundo são construídas. Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais e pessoas (CHARLOT, 2000, p. 68).

Uma escola que trabalha com métodos de reprodução ou com o conhecimento pronto não impressiona mais os discentes. Charlot (2000) ressalta

que a relação epistêmica é compreendida de três formas: através do objeto virtual (atividade de apropriação de um saber e processo de objetivação denominação); pelo domínio de certa atividade ou capacitação para utilizar um objeto por meio do corpo; e, ainda, através da aprendizagem como ato de entrar num dispositivo relacional, mediado por distanciação regulação, aquele que resulta no aprender a dominar uma relação.

O autor enfatiza a importância da pessoa se relacionar com ela mesma, com os outros e com o mundo. Há um universo oculto que é descoberto quando acontece uma situação de interação e de troca de experiências, mas que a partir dessas trocas, cada sujeito, em sua individualidade, recebe saberes diferentes. Existe um movimento de universalização de saberes, mas singularidades em cada ser humano.

O movimento de universalização não é algo dado, mas o resultado de um processo. Consequentemente, o conhecimento não é revelado (seria suficiente estar presente), isto é, em um mundo de distribuição. Quando se pensa em ensinar e aprender, entende-se que com um pouco de vontade é possível aprender, mas o que proporciona a vontade ou o desejo de querer? Destarte, é preciso considerar que o processo que leva ao conhecimento é oferecido como um produto acabado em si mesmo, sem qualquer vínculo com os outros. A tendência dos pedagogos seria permanecer na reflexão sobre o como é ensinado aos alunos. Seria, então, um auxílio à aprendizagem – que não se adaptaria a outros problemas, em vez de ser uma reflexão livre sobre os procedimentos para resolver problemas que permitem uma descontextualização em favor da solução dos problemas. Não estaria, portanto, situado no quantitativo, mas no qualitativo. O professor mediador esqueceria a descontextualização que permitiria que as atividades funcionassem em outras situações, como por exemplo como um atrativo visual que, no caso do ensino para educandos surdos, podemos dizer que exerce uma função determinante. Nesse sentido, compreendemos que as metodologias devem expressar a mobilização para despertar o desejo do aprendiz (LOPES, GOMES, 2020, p.154).

E, a escola é um dos lugares que leva à apropriação desse mundo. A educação tem a preocupação de levar ao sujeito o conhecimento para que esta saia do obscurantismo. Nesse sentido, cabe ao professor, mediador do conhecimento, proporcionar diálogos e orientar que é por meio da humildade em reconhecer o processo de aprendizagem, que se chega a esse conhecimento pretendido, algo que nasce do aluno. Fora da escola, os jovens possuem saberes informais e culturais oriundos de sua família e do meio o qual convive, mas buscam a escola para o conhecimento sistematizado.

Em situações de ensino e aprendizagem, o ato de destrinçar o que se está proposto a compreender é fundamental, pois é na busca em entender os nexos e as relações de interdependência na compreensão do todo que se alcança a

apropriação do saber. Desse modo, “[...] a relação com o saber é a relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros –” o aprender” – requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p. 78). Para o autor (2000), a relação com o saber acontece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É no caminho e com o tempo que se percebe a construção do ser humano como um ser histórico e social. E, são nessas relações que acontecem o processo da construção de sua subjetividade.

2.2 Subjetividade

Existem estudos campo da psicanálise que afirmam que ainda no ventre da mãe, a criança já se constrói sua subjetividade. Ela pode sentir ainda sendo apenas um feto, pois ali é uma vida. Mesmo não sendo a ideia a ser dialogada aqui, é importante saber que desde o início da vida, existem processos subjetivos em construção. O campo da subjetividade é bem complexo. O presente texto sai da visão clínica para a pedagógica pra explicar essa categoria dentro da perspectiva da relação entre o individual e o social.

O termo subjetividade dá margem a várias interpretações, vários caminhos e ramificações. No entanto, nesse estudo, foi escolhido González Rey (2005; 2017), pois ele destaca aspectos do sujeito e faz uma interpretação da visão reducionista da existência humana. Ele vê o sujeito como de fato é, enxergando nele aspectos que o levam ao desenvolvimento considerando a pessoa e não sua deficiência, vai além da visão reducionista. Ele trabalha no campo da saúde e também no da educação que é o foco nesse estudo, além de partir das ideias de Vygotsky (1998; 2004) em um contexto histórico-cultural do sujeito.

No caso da pessoa surda, quando esse sujeito interage com outros surdos, a sua subjetividade é desenvolvida. Como afirma González Rey (2004, p. 149) o “[...] sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas, ele entra na dinâmica complexa da vida social”.

Para compreender o conceito de subjetividade, é importante reconhecer a aprendizagem como algo singular e subjetivo. A teoria da subjetividade por González Rey permite justificar a singularidade do sujeito nos diferentes espaços da sua vida social. Segundo González Rey (1997, 2005, 2012), subjetividade é uma teoria, mas também é uma categoria. Na teoria, as categorias têm sentido subjetivo,

configuração subjetiva, sujeito, subjetividade individual e subjetividade social, que se entrelaçam, se articulam, se organizam e se nutrem, constituindo uma consistência de modo sistemático (ROSSATO, MITJÁNS-MARTINEZ, 2013).

González Rey (2007) explica que a subjetividade possui duas sustentações que promove sua constituição: o social e o individual. Conforme González (2007, p. 20):

O indivíduo é capaz de gerar seus próprios espaços de subjetivação e desenvolvimento nos diferentes espaços sociais de seu cotidiano. Queríamos destacar com a ideia de sujeito a condição individual reflexiva, crítica e assumida, capaz de gerar diversas consequências na organização social dos diferentes espaços de ação social da pessoa.

Verifica-se que o indivíduo é alguém com capacidades e habilidades no percurso da sua história em diferentes espaços sociais, “[...] gerando um caminho alternativo de subjetivação dentro dos espaços normativos institucionais” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58). Desse modo, o sujeito é o ser mais relevante para a criação de novas formas de enfrentamento da vida, mobilizada e movimentada por uma cadeia de sentidos subjetivos do sujeito, além de organizada subjetivamente no percurso da sua história social. Conforme Rossato e Mitjás Martínez (2013, p. 290), a subjetividade individual:

Se organiza em torno de elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: o sujeito e a personalidade que interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro sem que seja diluído por ele. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social.

A subjetividade individual é vista e percebida no ambiente social e tem como elemento essencial a qualidade de sujeito, que é construída na interação entre o sujeito e a sua personalidade e que se “[...] constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado, de forma constante, nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 241). Os sentidos subjetivos do sujeito estão em acordo com sua comunicação e com as elaborações de pensamentos que ele vivenciou na sua relação social com outros sujeitos da comunidade.

Nesse sentido, é preciso considerar que, na prática, a família é o primeiro contato interpessoal da criança e que, independente das condições de vida, ela atua como mediadora entre a criança e o mundo social. Em seguida, a escola surge

como formadora de conceitos científicos e que contribui nesse processo de formação humana.

Segundo o autor, a subjetividade é composta por configurações subjetivas, no entanto, essas configurações não são um fim, pois o sujeito nunca será um ser acabado e pronto. É uma engrenagem em movimento que ora apresenta contradição, ora é flexível, ora em alinhamento do sujeito ou do grupo social. No caso da pessoa surda, ela produzirá uma subjetividade alinhada a da comunidade surda a qual faz parte. Conforme González Rey (1996, p. 99-100):

Entendemos como subjetividade social, justamente o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, envolvendo-se nas diferentes instituições, grupos e formações de uma determinada sociedade.

O conceito utilizado pelo autor supera o individualismo, o social, e o pluralismo cultural de diferentes formas. Dessa forma, o social e o individual se constituem mutuamente, produzindo uma teia formada não apenas pelo social, mas pela soma do social com o individual.

É relevante compreender a constituição da subjetividade primeiramente, pois esta se dispõe de elementos que agregam no comportamento emocional e psicológico do sujeito, interferindo em processos decisórios da pessoa, comprometendo o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, é relevante uma conceituação de autonomia inicialmente.

2.3 Autonomia

Para dar início à explicação do conceito de autonomia, conforme Dicionário Aurélio (2010) são apresentadas duas definições:

1. Capacidade de governar-se pelos próprios meios. 2. Filosofia. Segundo Kant 1724-1804, capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível (FERREIRA, 2010, s/p).

Cabe justificar que o conceito de Kant acerca de autonomia será abordado, em princípio, para demonstrar que se trata de uma questão que já vem desde os pensadores clássicos, suscitando atenção e estudos no campo da Filosofia e depois

em outras áreas. Então, inicia-se uma conceituação de autonomia por Kant (1985) ainda no idealismo e logo firma-se na conceituação mais próxima à conceituação Vygotskyana (1998, 2004) e também em Paulo Freire (1996) apresentando uma autonomia como princípio de uma educação libertadora. Apesar de estar em campos epistemológicos diferentes e possuírem pensamentos também diferentes, é importante considerar os conceitos que estão sendo debatidos ao longo dos tempos.

Para Kant (1985) o conceito de autonomia traz o fundamento da dignidade e do respeito, humanos, que eram centrais para o desenvolvimento dos sistemas judiciais, dos sistemas educacionais e de toda a sociedade moderna. A concepção de liberdade de Kant como um corpo autônomo influencia muito o modelo educacional e escolar que foi criado desde a modernidade.

Considerando a etimologia da palavra autonomia, significa o poder de dar a si mesmo sua própria lei, *autos* (self) e *nomos* (lei). Esse poder não é entendido como algo definido e infinito, nem como equivalente à autonomia. Esse poder tem força para explicar uma área específica que tem uma presença garantida por um marco que a distingue do poder alheio.

Para se tornar humano, é necessário que o sujeito coopere com outro ser humano e, isso está diretamente atrelado ao fato de viver em sociedade. Essa atitude é o oposto do cultivo da moralidade que se fundamenta no individualismo.

A autonomia é o contrário de heteronomia e explicando melhor, é qualquer lei que derive da outra, *hetero* (outra) e *nomos* (lei), sendo que se é derivada, existe uma outra maior que rege. No entanto, pode-se definir autonomia como uma reação regida por uma lei que nasce dentro do sujeito e este a faz valer. O sentido final de autonomia foi desenvolvido por Kant. De acordo com o autor, a expressão " [...] princípio de si" significa amplamente que o princípio é si mesmo, ou em si mesmo, afirma ou dirige sua ação.

A autonomia é representada como uma conjuntura que pode acontecer nas circunstâncias em geral e no pensamento do indivíduo, de forma que se constrói com poder de determinação e de decisão própria e capacidade de efetivação e execução. Autonomia está ligada à liberdade e à soberania, uma condição de não estar submetido ao outro. Está relacionado à liberdade, poder de percepção, imaginação, tomada de decisão, e à capacidade de agir sem esperar pelo outro, enfim, caracterizado como algo bom. Se a condição da pessoa é determinada pela sua própria lei, então a situação da pessoa declarada estrangeira é heterônima. A

autonomia requer uma existência não definida de antemão para que o sujeito possa usar seu poder definidor.

Embora o conceito de autonomia tenha sido definido e adotado na modernidade, o mesmo já havia se desenvolvido no pensamento grego. Ao longo da história a concepção de autonomia assumiu diferentes significados e, assim, se expandiu. Portanto, para compreender o conceito a partir de um escritor, é importante olhar para o que a heteronomia é contra e para o ciclo histórico e teórico que a rodeia.

A autonomia, para o autor, define a independência da vontade em relação a tudo que seja um desejo (liberdade negativa) e sua capacidade de se expressar de acordo com sua própria lei, que é racional (liberdade positiva). Na obra *Sobre a Pedagogia* (1999) –, o autor propõe a disciplina como parte negativa e a educação como parte positiva que trata da autodisciplina.

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p.13).

Kant (1999) procura captar o sentido do eu aos olhos de todo o ser humano para considerar a racionalidade, à vontade e a liberdade em um sentido mais amplo. “Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica” (KANT, 1999, p.13). A natureza racional tem uma finalidade própria, portanto, os seres racionais têm uma dignidade especial e, ao contrário do resto da natureza, são livres e autodeterminados. Assim acontece o entendimento de soberania de uma vida plena e a vontade de alcançá-la nasce a partir da dignidade como uma existência. Para chegar a essa compreensão, é preciso um esclarecimento na mente do sujeito que deseja sair do lugar de menoridade. Conforme Kant (1985, p.100):

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Ter coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

Esclarecimento é uma certeza de que nasce no sujeito o motivo de desejar sair da comodidade, uma zona de conforto que é regida pela preguiça ou pela covardia. Para Kant (1985), é covardia a escolha de não querer pensar e escolher simplesmente pagar para que outro esforce ou sofra em seu lugar. Dessa forma, o próprio sujeito está colocando limitação em sua liberdade e conseqüentemente em sua autonomia.

Para ter autonomia, a lei declarada pela vontade deve ser uma lei universal para toda existência racional, caso contrário, a lei será condicionada por certos interesses subjetivos e a vontade será limitada pela finalidade do interesse e, portanto, heterônomo. “A autonomia da vontade é para Kant uma característica da vontade pura, porque é determinada apenas por sua natureza, isto é, apenas pela forma universal de justiça moral, da qual deriva todos os motivos razoáveis” (LALANDE, 1999, p. 115).

Quando a vontade é evidente, ela veicula leis universais distantes de todos os interesses, aquelas que exigem obediência por causa de seu dever puro, que é a própria ideia de imposição categórica. A ideia que ocorre em todas as tarefas que menciona acima é que a educação é um processo que leva à autonomia.

A educação vem cada vez mais tomando rumos de forma a preparar uma sociedade pensante e reflexiva. Para que o sujeito alcance a condição de estar posicionado criticamente, é necessário que no processo no meio social, busque ter autonomia. Vygotsky, psicólogo russo, é o principal representante da Teoria Sócio-Histórica e estabelece essa categoria como essencial para o desenvolvimento do sujeito. Ele acredita que o sujeito é mediado pela sua história, porém no seu desenvolvimento, existem influências do meio, da cultura, entre outros.

Conforme Petroni e Souza (2009, p. 356), Vygotsky e Paulo Freire acreditavam que “[...] o caminho para a humanização, para a ação consciente passava pela liberdade de escolha e pela responsabilidade na tomada de decisão”. Entende-se assim, que o sujeito, precisa sentir a liberdade para se dispor a tomar decisões assumindo responsabilidades. E, esse processo acontece quando o sujeito aprendiz recebe de forma mediada, uma formação que promova o seu desenvolvimento, sua autoconfiança e seu posicionamento diante das dimensões a serem enfrentadas.

Nesse sentido, compreendemos que, ao exercer uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, sabendo-se inacabado, respeitando os saberes

e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com os educandos, libertária e autonomamente, etc., o educador possibilitará uma formação que promoverá o desenvolvimento dessas mesmas dimensões (PETRONI, SOUZA, 2009, p.06).

Existe uma preocupação com o ser humano, com sua formação, como se constituem e como constitui sua cultura e seu conhecimento. Nesse caso, a mediação do outro e a comunicação levam ao desenvolvimento das funções psicológicas.

Da perspectiva de Vigotski (1995), pode-se compreender que para o sujeito tornar-se capaz de dominar sua própria conduta, é preciso passar pelo complexo desenvolvimento das funções psicológicas elementares às superiores, caminho que é percorrido via mediação do outro, pelo desenvolvimento da fala, já que a linguagem é considerada como o principal meio de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura (PETRONI, SOUZA, 2009, p. 358).

Petroni e Souza (2010), explicam que o sujeito autônomo se sente preparado para enfrentar situações de responsabilidade, a assumir compromissos, a se posicionar mediante ideias levantadas por terceiros em concordância ou não concordância. Ele expressa de forma consciente, respeita as diferenças as quais estejam lidando, enfim, é um sujeito pronto para o diálogo com autoconfiança.

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. Ou seja, ter consciência das condições materiais que caracterizam as práticas sociais. O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (PETRONI, SOUZA, 2010, p. 358).

De acordo com Petroni e Souza (2010, p.358), “[...] a autonomia é a capacidade que o sujeito adquire para formular as próprias leis e regras durante seu processo de desenvolvimento no meio social”, em articulação com outros sujeitos, para que essas relações sejam estabelecidas. Nesse sentido, vê-se a importância do contato do sujeito com seus pares, articulando situações em busca de soluções ou resultados. O ser humano é um ser que necessita das diferenças para viver. A autonomia acontece quando há a relação entre os sujeitos.

No contexto educacional, a troca de saberes precede a autonomia. Paulo Freire (1996), educador brasileiro que lutou pela autonomia do sujeito, revolucionou

as concepções no campo da educação e apresentou contribuições pedagógicas significativas, especialmente em situações de opressão na busca de uma escola que estabelecesse uma relação democrática entre educador e educando, colocando como fundamental a troca de saberes, de forma que os dois expressem autonomia. Freire elaborou um projeto educacional por meio do qual o aluno é percebido como um ser que traz consigo uma bagagem social de aprendizagem da vida e que, sob essa perspectiva, o professor deve levar em consideração seus saberes e competências.

Desse modo, esse educador contribuiu para pensarmos uma educação que estabelece e desenvolve a autoestima do educando. Seu método sugere a leitura e a escrita a partir das vivências do aluno, o que leva à consciência do status social de uma pessoa. A consciência possibilitará a transferência social por meio da prática, da ação e do pensamento.

Em Freire (1996), a libertação das heteronomias, muitas vezes imposta por uma ordem socioeconômico educacional injusta e/ou autoritária, é um pré-requisito para a autonomia.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 24).

Oferecer autonomia ao sujeito é um ato de respeito, uma questão de dignidade do outro. O sujeito que pergunta, que questiona criticamente, que cita exemplos, que revela suas inquietações, e que se apresenta enquanto parte importante e integrante da sociedade, está exercendo sua dignidade e seu direito de expressão, ou melhor, está no caminho para se apropriar da autonomia. As curiosidades que inquietam o sujeito são preciosas armas que proporcionam uma trajetória para um posicionamento autônomo. O ato de construir autonomia exige

que o sujeito acredite no seu próprio potencial, uma subcategoria, que se faz presente nesse estudo e que Vygotsky também vem explicar. Mas, é essencial que tenha claro uma conceituação do que seja o potencial humano.

2.4 Ato e potência

É um comportamento comum na sociedade contemporânea, o sujeito ser tratado por alguma característica a qual possui, ou pelo que tem, ou pelo que deixa de ter e assim não ser considerado pelo que realmente é, no sentido de ser visto como uma pessoa que expressa características positivas e de potencial. Vygotsky sempre acreditou que toda pessoa, independentemente das dificuldades que se encontra, pode sim aprender e alcançar autonomia. “O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar, o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências” (VYGOTSKY, 2004, p. 381).

Acreditar no potencial do sujeito é o primeiro passo para haver uma expressão de respeito e dignidade. O conceito de autonomia tomado como fundamento para discussão sobre a temática aqui apresentada foi buscado em Vygotsky (1998, 2004). No entanto, para compreender como se deu ao longo dos tempos os debates acerca do o que é potencial, é imprescindível que entenda que desde 350 a.C., aproximadamente, o filósofo grego Aristóteles já iniciava investigações para compreender melhor a potência humana. Um assunto que já vem sendo discutido há muito tempo e merece uma consideração. Nesse sentido, inicialmente, traz-se nesse texto, as primeiras considerações acerca do conceito de ato e potência por Aristóteles (2006). No entanto, essa conceituação se firma posteriormente em Vygotsky (1998, 2004).

Antes de adentrar aos conceitos de ato e potência, propriamente ditos, o autor estabelece uma relação entre ato e substância. Segundo Aristóteles (2006), substância é a unidade necessária e permanente do ser, constituindo-se como seu conteúdo elementar, que possibilita ao ser a identificação como tal. O homem ou a mulher, por exemplo, têm como substância a racionalidade; embora diferentes em diversos aspectos, todos os homens e todas as mulheres compartilham o atributo da razão, e isso, ao constituir sua essência, permite a classificação desses seres como humanos. Nesse contexto, as características secundárias aos seres humanos, de

modo geral, como os seus atributos físicos, são meramente acessórias, chamadas, por Aristóteles (2006), de acidentes, e não interferem em sua essência.

Aristóteles (2006) esclarece que substância e movimento são: algo que se encontra na própria coisa e lhe atribui uma propriedade definidora, mas essa coisa tem a possibilidade de transformação, uma vez que está inscrito, em sua potência, a possibilidade de mudança. Faz-se necessário, nesse sentido, apresentar dois outros conceitos centrais para a presente análise: ato e potência. O primeiro trata-se do princípio ativo do ser, que constitui a sua atualidade; o segundo, a possibilidade já presente no ser, de mudar, que expressa o que ele pode vir a se tornar.

Para Aristóteles (2006) o que existe está presente em ato. Logo, ao representar a atualidade de existência do ser, o ato o determina, permanentemente, como tal, assinalando a sua realização. O ato se associa diretamente à unidade necessária do ser, que expressa a sua essência e, conseqüentemente, a sua substância. Desse modo, entende-se que a estabilidade própria do ato, decorrida de sua constante realização em si representa a substância à medida que constitui o caráter elementar do ser. Como exemplo, o ser humano, cuja substância é a racionalidade, é, em ato, um ser racional. As possíveis transformações decorrentes da razão humana representam, portanto, um devir e estão associadas ao movimento e à potência.

A noção de movimento aristotélico apresenta uma solução filosófica para a discussão controversa sobre o que é e o que não é protagonizada por Heráclito e Parmênides, e seguida por Platão. Heráclito defendia o movimento como determinante de uma realidade que, a todo instante, se transforma, atestando, que o ser e o não-ser – supostamente opostos – concomitantemente, integram o ente. Parmênides apontava esse discurso como filosoficamente contraditório, sustentando que “[...] o ser – e apenas ele – sempre, sendo o movimento, é uma mera aparência, uma vez que reconhecê-lo tal como Heráclito, seria atribuir existência ao não-ser” (SOUZA, 1996, p.151). Em busca de um equilíbrio, Platão propõe a divisão entre dois mundos: o sensível, sujeito ao movimento; e o inteligível imóvel, como o mundo das ideias.

Coerentemente à lógica, Aristóteles (2006) afirma que o ser existe em ato, – sendo, nesse sentido, imóvel – mas concentra em si a possibilidade de ser outro, ou seja, é tanto o que se constitui presentemente quanto o que pode vir a ser, visto que, para se tornar outro, deve antes possuir em si tal capacidade. Conforme Aristóteles (2006), o vir a ser ou devir é designado pela potência do ser, que se realiza por meio do movimento, transição de um estado a outro, cuja existência se dá a partir da

substância do ser, determinada em ato, de modo que a potência se constitui posterior ao ato. Para explicar a questão, Aristóteles recorre às seguintes analogias:

Não há necessidade de buscar uma definição para todos os termos, bastando compreender a analogia – que a construção em ato é para aquilo que é capaz de construir o que aquilo que está desperto é para aquilo que está adormecido, e aquilo que está vendo para aquilo que tem os olhos cerrados, mas possui a faculdade da visão (ARISTÓTELES, 2006, p. 234).

Partindo desse princípio, para exemplificar, o autor aponta que a potência de construir existe no sujeito que, em ato, constrói, mas pode optar por não construir, estando mantida a sua potência, mesmo que não seja presentemente exercida. Da mesma forma, o ser humano é, antes de pensar e formular teses, um ser racional em ato, pois a razão constitui a sua substância e, portanto, o seu caráter definidor, de modo que, mesmo que não esteja elaborando teses, está mantida a sua potência para tanto, tendo em vista a sua razão inerente. Desse modo, o movimento consiste na realização do que, em potência, existe no ser, ou seja, uma atualização que transforma em ato aquilo que se encontrava em potência. Percebe-se, portanto, uma associação direta entre potência e movimento, bem como uma relação indissociável entre ato e potência. É importante entender que o homem é um ser em potencial, mas isso não significa que ele vai desenvolver todas as suas potencialidades, porque há milhares.

A identificação de potência em uma pessoa surda acontece desde o nascimento, a partir do olhar da família que contribui para que este possa reconhecer, em ato, a sua própria capacidade racional, o que possibilita o seu devido desenvolvimento. Em vez de restringir o seu potencial em função da privação de um atributo (nesse caso, a audição), a criança deve ser estimulada a se desenvolver a partir de sua razão, uma vez que esta não poderá ser afetada de forma alguma, de modo que inúmeras possibilidades de realização lhe sejam demonstradas. Percebe-se, portanto, que a ausência da potência no campo da audição, não implica em restrições acerca do que a razão pode atingir em potência, mantendo-se o caráter da racionalidade como definidor da pessoa surda.

Nesse sentido, é importante ressaltar as considerações do autor acerca do que seria a ausência de potência. Definida por Aristóteles (2006, p. 228) “[...] como a privação contrária à potência”, a impotência decorre da falta de um atributo necessário em ato para constituir potência. Privação, nesse caso, é delineada como “qualquer coisa que não possua um certo atributo; àquilo que naturalmente o possuiria, mas não o possui” (Aristóteles, 2006, p.228). Então, a pessoa que detém as capacidades visual, olfativa e auditiva, as possui em ato, tendo, então, potência para ver, cheirar e escutar;

enquanto a pessoa surda, por exemplo, não possui potência para escutar, pois, em ato, não possui a capacidade auditiva, não podendo ela escutar sem antes ser uma ouvinte. A pessoa surda é, portanto, impotente em relação à audição, pois é privada das faculdades auditivas, mas a sua impotência se limita ao aspecto faltante a ela, no caso, a capacidade de escutar e não de modo geral. Não precisa avaliar uma pessoa pelo que, supostamente, “falta” para ela ser normal. Toda pessoa é, em ato, um ser completo com potencialidades.

Dessa forma, é importante analisar o caráter racional da potência humana. Aristóteles (2006) define que, tanto as coisas animadas quanto às inanimadas possuem potências – ou seja, estão sujeitas ao movimento de se tornar outro –, mas essas potências se distinguem em racional e irracional, podendo a primeira produzir resultados contrários e a segunda apenas um resultado. Aristóteles afirma que:

Toda potência racional admite igualmente resultados contrários. Potências irracionais, entretanto, admitem apenas um resultado. Por exemplo, o calor só é capaz de produzir calor, ao passo que a medicina é capaz de produzir doença e saúde. A razão disso é que a ciência é uma fórmula racional, e a mesma fórmula explica tanto a coisa quanto sua privação (ARISTÓTELES, 2006, p. 229).

Diante dessas considerações, é possível inferir (por exemplo) que, diferentemente do fogo, que é apenas capaz de produzir calor e não frio, o ser humano possui a capacidade de, mediante a razão, produzir resultados diversos, sejam eles positivos ou negativos. É possível identificar como a pessoa surda pode encontrar maneiras de utilizar a sua potência racional em seu favor, produzindo resultados, inicialmente, na família, posteriormente, na escola, na sociedade e, por fim, na sua carreira profissional, de maneira autônoma.

Acerca das condições para a realização da potência, Aristóteles (2006, p. 233) afirma que “[...] tudo o que possui uma potência racional, quando deseja alguma coisa para a qual tem potência e nas circunstâncias em que a tem, necessita realizar tal coisa. [...] Se este não for o caso, não será capaz de agir”. Ou seja, se as circunstâncias impõem obstáculos que impossibilitam a realização, em ato, do que se encontra no ser em potência, esta não se constituirá em ato, mesmo que exista desejo para tal, mas isso não em razão de impotência e sim em decorrência das dificuldades impostas pelas circunstâncias.

Para Vygotsky (2004), o sujeito que possui alguma deficiência, seja ela qual for, pode expressar seu potencial utilizando outros mecanismos de comportamento que representem aquilo que se pretende. O autor utiliza o termo 'compensação'.

Do comportamento da criança, dissemina-se todo um grupo de reações ligadas a esse órgão, e a normalidade do comportamento da criança manifesta-se em que, ao procurar compensar a sua falha e preencher as formas insuficientes de comportamento, o organismo atribui novas funções a outros órgãos e organizam o comportamento de modo diferente daquele verificado nas outras pessoas. Por exemplo, na ausência de uma perna recai sobre o braço a obrigação de ajudar o corpo a deslocar-se no espaço (VYGOTSKY, 2004, p. 380).

O ser humano possui potenciais distintos. No processo de interação uns com os outros e na comunicação que se permite reconhecer os talentos de cada indivíduo e suas características de potenciais mais destacáveis. As pessoas possuem aptidões especiais e concretas e isto é válido tanto para um escritor genial quanto para uma criança deficiente, como afirma Vygotsky (2004, p. 432):

Todo talento é necessariamente um dom especial para alguma coisa. Tolstói, por exemplo, ocuparia um dos primeiros lugares caso se estudasse o seu dom para escrever, e provavelmente ocuparia um lugar muito modesto, talvez até um dos últimos, caso se estudassem as suas capacidades musicais, a sua aptidão para a engenharia, o seu talento matemático. Tchékhev foi um médico bastante mediano e um grande artista. Também não são raros casos em que semi-idiotas podem brilhar por uma memória fenomenal que causaria inveja aos gênios. Tudo isso mostra uma coisa: não existe nenhum "talento em geral", existem diversas predisposições especiais para essa ou aquela atividade.

Vygotsky explica que toda criança a partir do momento que nasce já começa a aprender algo nas suas relações sociais. Com isso, entende-se que a criança já carrega consigo um nível real de aprendizado que foi adquirido com o tempo. Mas o autor acredita que é relevante considerar o nível real de desenvolvimento da criança, a partir deste, ir além, visando o nível de desenvolvimento potencial desta criança. O autor chama isso de Zona de Desenvolvimento Proximal, que consiste no processo entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda.

Entende-se como o nível real aquele conhecimento que a criança já adquiriu em alguma circunstância de aprendizado no meio social, na família e em sua trajetória pessoal e este ele leva consigo para a escola. Ao chegar em idade escolar, essa criança já carrega consigo uma bagagem real, mas é através da mediação de um educador que esta alcança o nível potencial.

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas já tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VYGOTSKY, 1998, p.110).

Tem-se aqui uma ligeira apresentação do que Vygotsky explica sobre o conceito de potencial. No capítulo três, trata-se este conceito de forma mais aprofundada, demonstrando como ele pode ser analisado a partir da relação com o saber, numa perspectiva educacional voltada à pessoa surda, conforme o que foi delineado para esse estudo.

3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E DA AUTONOMIA DA PESSOA SURDA NA RELAÇÃO COM O SABER

Há situações com as quais o educador se depara em seu trabalho que o deixa, geralmente, preocupado. Planejar o desenvolvimento de um conteúdo e perceber que não houve aprendizagem satisfatória para um outro aluno após decorridas as aulas destinadas ao processo. Diante dessa possibilidade, comum nas escolas, de um modo geral, questiona-se: o que faltou, uma vez que aparentemente todos do grupo estavam aprendendo? A busca pelo saber requer que o sujeito seja inserido em algum tipo de relação com o mundo. Nesse sentido, no trabalho educacional com pessoas surdas, é importante trazer à realidade a situação desse sujeito como uma minoria linguística em ambientes com maioria ouvinte. No contexto escolar, por exemplo, o aluno surdo mostra-se disposto a acolher o processo de ensino regular e se adaptar às estratégias de aprendizagem comuns aos ouvintes.

Neste capítulo, apresenta-se uma explicação acerca da pessoa surda, repensando sobre a subjetividade dessa pessoa, como esta se vê enquanto um ser que se encontra como tal. Esclarecer, à luz das teorias estudadas, sobre seu percurso no processo de aprendizagem, como se forma o saber para assim se apropriar de uma efetiva autonomia, de que forma a pessoa surda manifesta seus desejos, sua relação com o saber, num mundo no qual não se sentem protagonistas, e sim sujeitados a uma dominação. De acordo com Perlin e Reis (2012, p. 30):

O mal de hoje é a dominação, a governamentalidade que transforma, move o sujeito a ser objeto de sujeição. O mal de hoje é os muitos espaços de assujeitamento a normas desconhecedoras da diferença de ser surdo. No entanto, o bom se afigura nestes espaços no momento único da tolerância e da tímida aceitação do diferente.

As considerações das autoras supracitadas explicam que a pessoa surda é produto de muito tempo em confronto com a atitude de superioridade da pessoa não surda, especialmente nas relações sociais em busca do saber. De acordo com Lopes e Gomes (2020), há uma diferença entre relações de saber e relações com o saber. A primeira justifica uma relação entre indivíduos ou entre grupos sociais nos quais o saber é o vetor; a segunda é uma relação de significado e, conseqüentemente, de valores entre indivíduos e processos de saber.

Um comportamento comum nas relações interpessoais, nos últimos tempos, é o interesse em encontrar nelas suas habilidades e suas sensibilidades ou

fragilidades. Com isso, uns mostram aos outros seus pontos positivos e/ou negativos, como se isso determinasse todo o perfil daquela pessoa. Muitas vezes, acontece que as habilidades de algumas pessoas ficam ocultas devido à demonstração de uma impotência numa determinada situação ou ocasião. E, quando isso acontece, pessoas são vistas como incapazes, incompletos ou até deficientes. No caso da pessoa surda, isso fica ainda mais evidente, principalmente, por parte da comunicação nas relações sociais.

3.1 A Constituição da subjetividade da pessoa surda

Para apresentar considerações sobre a subjetividade da pessoa surda, é importante iniciar com uma indagação: Que ser humano não precisaria se comunicar com seus pares para uma reflexão de si mesmo, uma reflexão sobre o pensamento do outro e sobre suas ações conjuntas em um universo de saberes? A sociedade, em geral, tem vivenciado um tempo de muitos estudos e muitas dúvidas nas últimas décadas. No entanto, as melhores interpretações e desafios têm sido acompanhados por significados singulares, resultados de ações e lutas, alcançadas por meio das interações e participações em meio a grupos de diferentes naturezas humanas.

O ser humano constitui sua própria subjetividade; isso, independentemente de estar em um contexto escolar ou não. No caso da pessoa surda essa constituição envolve seu mundo visual/espacial. O início dessa constituição se dá no berço, na família, no ambiente do lar, no meio onde se tem os primeiros contatos nos primeiros anos de vida e vai se constituindo ao longo da vida, de forma que as configurações subjetivas se integram nas distintas áreas da vida da pessoa ao longo da sua história.

Conforme González Rey (2004), o conceito de sujeito refere-se ao indivíduo ativo, intencional, interativo, reflexivo e atual, que se relaciona com o outro nos diversos contextos sociais. Essa interação envolve: pensamento, ação, sentimentos, linguagem, emoção e percepção. Segundo González Rey (2004, p. 236), “[...] a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e de quem pensa [...]”, por isso, é importante a interação do indivíduo surdo com a sua comunidade e cultura, pois, além da aquisição da linguagem, esse contato também o fará pensar como os surdos.

A escola é tida como um espaço social subjetivado, que pode contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que se interagem nela, pois ela permite mostrar, de forma implícita a subjetividade social no corpo docente e discente e as características subjetivas vão se destacando aos poucos no comportamento desses sujeitos. É importante destacar que a subjetividade social e a individual configuram momentos diferentes de um mesmo sistema, visto que “[...] um sistema de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se instalam nos sistemas de relações entre pessoas que compartilham o mesmo espaço social” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 235).

Os sentidos subjetivos constituídos anteriormente vão se manifestando, enquanto outros vão sendo construídos e manifestados posteriormente no processo de ensino e aprendizagem.

A constituição da subjetividade da pessoa surda está inteiramente ligada a seu mundo visual, ao seu espaço, à sua cultura e especialmente a outros surdos como seus pares iguais. Dessa forma, entre eles há uma identificação como iguais e a essência dessa relação proporciona essa constituição subjetiva. Daí a necessidade de o sujeito surdo adquirir a sua subjetividade, interagindo com a sua comunidade para ajudá-lo no processo de aquisição de linguagem e, com isso, ter um melhor desenvolvimento. Quando a pessoa surda está em meio de sua comunidade surda, naturalmente já desperta a percepção das semelhanças e quando está entre ouvintes, à percepção das diferenças já é abstraída também pelo visual. Para Goldfeld (1997, p. 64), “[...] o início da categorização na criança é a percepção das semelhanças. Esta é uma função mais difícil do que a percepção das diferenças que é baseada apenas na percepção visual. A noção de semelhança já implica um certo grau de abstração”.

O seio familiar é a base dessa constituição e entra como o primeiro mediador na comunicação com a criança surda, no entanto é necessário ao longo da história da vida dessa criança, o contato com seus pares iguais para que haja o desenvolvimento individual e social com sentido de pertencimento. É nas relações entre iguais que se encontra o gosto pela comunicação, a Língua de Sinais. Conforme Pires e Santos (2020, p. 26):

A relação do sujeito com o saber, mediado pela linguagem, permite compreender e explicar diferentes fatos, independente de qual seja. A necessidade humana de se expressar sobre o mundo está relacionada com o uso da língua. A língua é forma de expressar o pensamento e a linguagem,

por isso o sujeito apropria de uma língua como algo “individual”. Por meio dela idealiza-se uma individualidade. Porém vale ressaltar que uma língua só tem sentido se usada em um contexto social. As pessoas surdas, em sua maioria, apropriam-se da Língua de Sinais como uma língua própria e é por meio dela que o sujeito surdo estabelece relação com o mundo e com os outros.

Quando a pessoa surda compreende a satisfação em se reconhecer enquanto surdo no sentido subjetivo dessa apropriação, ele descobre em seu interior a alegria em ser quem é e como é. Ele o reconhece como um diferente e nunca como alguém que está em falta de alguma coisa. Nesse sentido, nasce em si o poder de ser surdo e não mais de ter uma surdez. Nessa perspectiva, é possível compreender a relevância de um ambiente onde a comunicação seja um símbolo de respeito ao indivíduo.

A pessoa surda se vê aparelhada por uma infinidade de dispositivos⁶ de controle, que ocultam sua verdadeira identidade, vendo-se como marionetes dentro de um sistema que não a reconhece como diferente e sim como deficiente. Isso aparece como um dispositivo de normalização e que tem constituído a vida de muitas pessoas surdas no Brasil. A diferença que cada ser humano carrega em si é o elemento principal que a faz completar o que não há no outro com o qual se relaciona.

Vale ressaltar que atualmente as pessoas surdas lutam incansavelmente pelo respeito a sua cultura e a sua identidade, pelo respeito a sua língua, por ser visto como alguém que faz a diferença por ser diferente e não são deficientes. Essa atitude tem consagrado a pessoa surda, direitos e uma repercussão muito positiva na sociedade, um olhar de amor e de respeito sobre o surdo. Essa força interior faz novas formas de relação com o mundo.

Pessoas surdas são sujeitos diferentes em meio a uma maioria ouvinte. Diferente, mas não deficiente. Assim como os ouvintes são diferentes em meio a uma comunidade surda. Todo ser humano tem suas diferenças, suas singularidades

⁶ O conceito de dispositivo é desenvolvido por Foucault, que em sua obra História da Sexualidade, mais especificamente em A vontade de saber, traz o termo em questão. E numa entrevista à Associação Psicanalítica Internacional o conceito é explicado por Foucault como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos”. (MARCELLO, 2004, p. 199). A referida afirmação se encontra em (Marcello, Fabiana de Amorin, O Conceito de Dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos in Revista Educação e Realidade, nº 29 (1), p. 199-213, jan/jun 2004).

e sua individualidade, começando pelas suas digitais. A beleza das diferenças é exatamente o mecanismo que faz todos os seres humanos se completarem uns nos outros através das relações sociais. O que não se encontra em um, é presente no outro que ao se relacionar, expressa significado e importância ao outro. Isso é ser humano, como o nome já diz: “é Ser”.

A partir das concepções de Hall (1997) é possível entender que a cultura global necessita da “diferença” para prosperar. Para o autor, o ser humano é um sujeito que interpreta sentidos. Estando em sua cultura, isso o constitui, e estando em contato com outras culturas, as interpreta. Hall (2006, p. 50) afirma que:

[...] as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.

Hall (2006), explica que é a partir da cultura que o sujeito dará conta do aspecto agregador da identidade nacional e também a sua própria identidade. Verifica-se a importância do indivíduo surdo se relacionar com a sua comunidade, uma vez que, por meio dessa interação, ele terá contato com a sua cultura, doravante, podendo construir a sua identidade. Conforme o autor:

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2006, p. 59).

Ademais, as identidades são marcadas pelas diferenças, cada uma tem as suas características como: etnia, idiomas, crenças, tradições, raça, dentre outras. E, nesse sentido, os surdos têm a sua identidade cultural também, que são de indivíduos que usam a Língua de Sinais para se comunicarem, a sua comunicação é visual e gestual. Para que eles tenham um bom desenvolvimento de linguagem, precisam também ter uma boa aquisição dessa linguagem, algo que acontece quando eles se comunicam entre si. Segundo Perlin e Strobel (2008, p. 19):

Fundamentar a educação de surdos nesta teorização cultural contemporânea sobre a identidade e a diferença parece ser o caminho hoje. (...) A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ele surge no momento que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo.

Ainda sobre diferença, Perlin e Strobel (2008) empregam o termo 'Pedagogia da diferença surda', destacando que essa é uma forma do surdo ter a sua liberdade cultural e pedagógica. Para as autoras, trata-se de uma proposta capaz de transpor séculos de negação da subjetividade, bem como romper com a concepção de normalização da deficiência à qual a pessoa surda esteve submetida por muito tempo. Esta reflexão é fundamental no sentido de entender que o surdo não é deficiente, ele somente se comunica, linguisticamente, de maneira diferente por meio das línguas de sinais espaço/visual. A adoção de uma pedagogia que considere as diferenças e leve em conta a realidade brasileira de diversidade e pluralismo faz-se necessária e vem sendo construída a partir de lógicas e saberes legítimos, de forma a não aceitar a inferioridade e a ignorância humana.

Destarte, entende-se que cada vivência do indivíduo é simbólica emocionalmente significada, de modo diverso, em cada pessoa que a vivência. O que não se pode concordar é que o visual da Língua de Sinais e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva, sejam compreendidos como incapazes ou como não importantes.

É certo que, quando se discute sobre a subjetividade da pessoa surda, a língua é um dos fatores que mais chama atenção. No entanto, a pessoa surda visa a uma história que a faça plena e reconhecida em suas singularidades. Para o ouvinte, a pessoa surda vive em um mundo de silêncio, o que não é uma verdade. Ela se expressa o tempo todo, com seu eu, seu interior, suas manifestações e suas individualidades.

O silêncio é algo muito forte que ensina muito, pois no silêncio vem o tempo para criar, produzir e ver o novo. O silêncio aqui não se refere à falta de som, não acredito que vivemos o silêncio, estudando as formas do silêncio eu noto que não se aplica a nós surdos. Os surdos não vivem no silêncio. O silêncio poderá abater de repente sem que você saiba o que fazer com ele. O silêncio poderá levar para muitos caminhos e respostas que você procura entender. Não é fácil entender o silêncio. É uma maneira de edificar o seu interior que tende a projetar novas alternativas de vida para que você consiga tudo que almejava. É no silêncio que você encontra paz, a alegria e a prosperidade que transformam sua vida tornando-a melhor. O silêncio que agora persiste vem mostrar a necessidade de estar sempre alerta (VILHALVA, 2012, p. 61).

A subjetividade ocupa lugares distintos na formação do sujeito em diferentes momentos. O conhecimento aprofundado deste universo é de grande interesse não só para compreender este processo de subjetivação, mas também para construir

conhecimentos que possam cooperar suficientemente para que esta sociedade se beneficie do processo de formação da identidade.

Sendo assim, no capítulo que se segue, apresenta-se as análises fílmicas, por meio das quais, vislumbrou-se a compreensão da construção da subjetividade do sujeito que possui surdez e sua relação com a aprendizagem.

3.1.1 Identidade da pessoa surda

A pessoa surda, mesmo que esteja em diferentes contextos de vida, apresenta a sua real constituição em ser quem é, através do contato com outras pessoas que também se constitui como um sujeito, se relacionando com seus pares. A pessoa surda só quer ser quem realmente é. Ela quer ser ouvida, considerada e reconhecida como de fato é. Ela só quer ser ela mesma e falar por ela mesma. Para isso, ela precisa se relacionar com seus pares e tomar posse do ser que realmente é.

Por mais que os argumentos usados por diferentes autores e pesquisadores sejam plausíveis, todos falam do surgimento de um sujeito apenas a partir do contato com o outro Surdo ou com a Língua de Sinais, ou seja, constituição da identidade social, talvez por imprimir a dinâmica da oralidade a esses sujeitos. [...] Os indivíduos se tornam o que são por meio da relação que estabelecem com um outro do nascimento à morte. Não é possível fragmentar o sujeito e dizer que este só será formado a partir do contato com um outro semelhante. Para o surdo isso não seria diferente, sua subjetividade será formada a partir da relação com o outro e com o mundo (MENDES, 2018, p. 88).

Conforme Mendes (2018, p. 88), “[...] é nas diferenças que as pessoas se identificam e se constituem.” Ao se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo, é que o sujeito encontra semelhanças e diferenças que o completam e o torna capaz de interagir, de comunicar e de ser quem realmente é. Nesse caso, a família é a base nesse processo, pois é o primeiro contato que se tem em sua formação.

O estudo da vida do sujeito desde o nascimento e sua realidade cultural, podem explicar sua constituição. E durante esse processo, a pessoa surda constitui sua identidade própria. Fazer parte de uma minoria linguística utilizando a Língua de Sinais, sendo um sujeito visual/espacial caracterizam sua identidade, sendo que esta é sua forma de viver em sociedade.

Reconhecer-se numa determinada identidade significa estabelecer um sentido de pertencimento a um determinado grupo social de referência. E, no que diz respeito ao Surdo, a identidade social corresponde ao modo como eles se olham e se identificam em seu próprio grupo. Portanto, identificar-se e participar da comunidade surda é mais que conhecer a Língua de Sinais, significa partilhar do seu modo de ver e viver em sociedade (MENDES, 2018, p.38).

Hall (2006, p.13) também compartilha desta explicação de identidade mediante os sistemas culturais os quais o sujeito está historicamente.

[...] identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente.

Perlin (2001) já havia também considerado a identidade como uma construção móvel que empurra o sujeito em diferentes posições. Não é algo estagnado, é algo em construção e que pode ser mudada. O sujeito pode receber uma nova identidade de acordo com a posição que assumir. "A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições" (PERLIN, 2001, p. 52).

É importante ressaltar que a identidade é algo singular, que merece respeito. As diferenças humanas é o que permite completar uns nos outros as habilidades através dos relacionamentos.

Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. Não consigo assumir a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte de nossas vidas se constitui na fonte da identidade cultural. O caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original. A identidade original estabelece uma identidade de subordinação em vista da autoridade da alteridade cultural, a mesma que se dá entre os outros grupos étnicos (PERLIN, 2001, p.53).

O sujeito sempre se encontra em necessidade de se relacionar com seus pares, com seus iguais, com um outro igual que compartilhe das mesmas ideias e desejos. Uma forma da pessoa surda se ver enquanto alguém que tem voz e vez e não como um corpo danificado como Perlin (2001) explica muito bem. É estar em um estado que se constitui através das relações de contraste em meio aos ouvintes,

mas que também em grupos e comunidades com seus pares. Essa prática promove uma construção saudável e de respeito a si próprio e ao outro diferente. É importante que seja um processo de doar e receber respeito ao outro diferente, mas também de respeitar a si mesmo como é. E o fato de não permitir que sua identidade seja ignorada é dar a si próprio o devido respeito.

Em relação à pessoa surda, esse comportamento inicia desde o primeiro contato com a família. Nesse caso, é importante que os pais iniciem a comunicação de uma maneira muito prazerosa e agradável a esta criança e utilizem todos os recursos possíveis e positivos que venham a realçar a beleza dessa comunicação e assim, haver uma efetiva e bem-sucedida comunicação. Não há a necessidade de se estabelecer uma língua pura, inicialmente. O objetivo, nas primeiras comunicações é apresentar uma situação de desejo de comunicação entre a criança e a família.

Um bloqueio de comunicação entre a criança surda e seus pais em prol da utilização em separado das duas línguas, num momento em que a criança não pode dominar a língua oral e seus pais não dominam a Língua de Sinais, pois se isto ocorrer, pode provocar uma grande dificuldade de interação, impossibilitando que a criança adquira os valores e conceitos próprios de sua família (GOLDFELD, 1997, p. 111).

Os valores familiares representam a base de um sujeito. É estar amparado, é sentir confiança no processo de construção, é acima de tudo estar em um alicerce que oferece segurança. Os laços familiares precisam estar estreitos e agradáveis.

3.2 Educabilidade da pessoa surda: reflexões a partir de Vygotsky

De acordo com Vygotsky (2004, p. 428), “[...] a educação nunca começa no vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso”. A formação psicológica dos indivíduos se vincula diretamente às relações socioculturais, historicamente constituídas.

O que significa dizer que as ações do sujeito são historicamente construídas numa interação ativa de troca com meio social no qual está inserido, o sujeito interioriza e se apropria de sua realidade sócio cultural, transformando-se e transformando o meio. É nesta interação ativa, mediada pelo outro, que as funções psicológicas se desenvolvem e constituem o processo de cognição. O desenvolvimento das funções psíquicas se encontra, portanto, enraizado na vida social e cultural, num movimento que ao mesmo tempo em que as funções psicológicas são moldadas pela cultura, esta lhe fornece material simbólico necessário para a compreensão da realidade (GOMES, 2012, p.28).

As funções psicológicas do sujeito se desenvolvem e constituem o processo de cognição. Vygotsky (2011) define dois tipos de funções psicológicas: elementares, definidas por caminhos diretos; e superiores, definidas por caminhos indiretos. As primeiras seriam mais simples, marcadas por comportamentos naturais, espontâneos e reflexos, característicos das relações sociais primordiais; as segundas, por outro lado, decorreriam da complexificação de tais relações, que passam a ser mediadas e têm como esteio os signos. Para demonstrar as diferenças entre os caminhos de comportamento, o autor explica o caminho indireto:

Vamos imaginar (...) que precisamos dividir determinado grupo de objetos em certo número de partes. A operação mais simples seria a seguinte: dividir os objetos a olho, como fazem as crianças mais novas ou o homem primitivo. Nós, homens culturais, e as crianças de idade escolar mais avançada, para fazer a divisão, usamos o caminho indireto; primeiramente, contamos os objetos e, dessa forma, o objetivo fundamental de dividir fica em segundo plano (VYGOTSKY, 2011, p. 2).

Em certas situações de ensino, a criança já percebe pelo caminho direto a forma de alcançar uma possível resposta. Mas, para compreender o sentido, o significado da proposta, o caminho indireto pode ser mais indicado. Observa-se, assim, a substituição da operação natural, rudimentar, por uma outra, mais polida e complexa. Assim, “[...] as funções psicológicas superiores mais sofisticadas, operando com base nos signos, apresentam novas e variadas possibilidades de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1997, p. 73), que podem ser utilizadas para auxiliar pessoas com deficiência, caso haja uma disposição sociocultural inclusiva.

O autor apresenta reflexões sobre as técnicas culturais como forma de compensação das privações e devida exploração do potencial das pessoas com deficiência. Nesse sentido, nesta pesquisa, buscou-se demonstrar que o desenvolvimento natural da pessoa surda se distingue daquele da pessoa não surda e, portanto, não se pode aplicar os mesmos métodos para ambas, com vistas a explorar os seus potenciais.

A respeito dos signos, Cole e Scribner (1998) assinalam que se tratam de produções culturais que compreendem a linguagem, a escrita e o sistema de números e alteram a forma social e o nível de desenvolvimento cultural das sociedades no decorrer da história, estando, portanto, incorporados à materialidade da sociabilidade. Ao abordar esse assunto, Vygotsky (2011, p. 5) afirma que “[...] todo o aparato da cultura humana [...] está adaptado à organização psicofisiológica

normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais”. Sendo assim, não só os signos como as formas de cultura, de modo geral, estão adaptados à organização psicofisiológica considerada normal, reforçando, pois, o caráter excludente da sociedade.

Diante disso, é importante ressaltar a atenção que Vygotsky (2011) dedica ao desenvolvimento dos indivíduos com deficiência, enfatizando o papel do desenvolvimento cultural para possibilitar a articulação de signos de caráter inclusivo e plural, de modo a destacar, especialmente, o potencial da pessoa surda. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores já existem, em potencial, desde os estágios mais precoces do desenvolvimento individual, estando sujeitas às condições biológicas dadas e às assimilações culturais. Quando o sujeito é privado biologicamente de alguma capacidade, como a audição, o desenvolvimento via relações diretas é, portanto, impedido. Assim, os caminhos indiretos despontam como alternativas de desenvolvimento cultural, representando o principal campo de compensação da privação e de aproveitamento das capacidades do indivíduo. Abordando o desenvolvimento infantil, o autor enfatiza que:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. [...] esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e [...] o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos (VYGOTSKY, 2011, p. 2).

Como exemplo dessas concepções do autor, pode-se entender que, quando o caminho direto de reação a estímulos auditivos é impossibilitado à criança surda, o caminho indireto, via desenvolvimento cultural, apresenta possibilidades de comunicação, a partir de signos visuais, explorando, assim, o potencial da criança por meio de seus outros sentidos. Para explicar melhor essa ideia, é importante considerar os demais sentidos da criança, para que a partir deles, sejam exploradas as habilidades que a mesma se dispõe.

Antes de Vygotsky (2011), contudo, praticamente não havia uma distinção entre os planos natural e cultural do desenvolvimento, de modo que parecia aos pesquisadores que, em certo ponto de desenvolvimento cerebral, a criança adquiriria a fala e, mais à frente, fosse dominando naturalmente operações mais complexas, o que apontava, ingenuamente, para uma convergência entre desenvolvimento natural

e cultural. Contrário a esse ponto de vista, Vygotsky afirma que, quando se lida com uma criança com alguma deficiência psicofisiológica, a convergência entre as linhas natural e cultural é substituída por uma enorme divergência, mostrando, portanto, a importância do desenvolvimento cultural para o indivíduo com deficiência.

Nesse sentido, a cultura se impõe como determinante ao desenvolvimento da pessoa surda, à medida que, por meio da educação, seja capaz de lhe apresentar técnicas e sistemas de signos que, no que se refere à sua realidade, e adequados às suas particularidades, servirão como grandes auxiliares. Essas técnicas, como o alfabeto manual, a leitura labial e a sensação de vibrações sonoras, concernem a signos especiais capazes de estabelecer e ampliar os horizontes da comunicação, inculcando a fala e a escrita em seus sentidos próprios, ao mesmo tempo em que se apresentam como alternativas de linguagem, de modo geral.

Sendo assim, a utilização de signos que, permanentemente, estimulem e explorem os outros sentidos da pessoa surda, no lugar daqueles que a exclui e a apresenta como incapaz, é fundamental para que o seu potencial seja desenvolvido. Considerando a questão da potência sob esse viés, Vygotsky (1998) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que se distingue dois níveis de desenvolvimento: o real, determinado pelo atual ponto de desenvolvimento das funções mentais do indivíduo; e o potencial, vinculado aos horizontes ainda possíveis de desenvolvimento, em colaboração com outros sujeitos. Conforme o autor, a ZDP representa a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Infere-se, portanto, que o desenvolvimento da pessoa surda se dá por meio da devida exploração de seu potencial mediada pelo amparo social e por uma produção cultural inclusiva, de modo que a ausência do aparato auditivo seja compensada pelo desenvolvimento cultural. Pode-se inferir, desse modo, que “[...] onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 7).

Contudo, é imperioso destacar que, embora necessitem de apoio e de técnicas educacionais para avançar em seu desenvolvimento cultural, não se objetiva, a partir disso, substituir ou menosprezar as formas arrojadas e complexas

encontradas pelas próprias pessoas surdas a fim de se comunicarem. A questão central a ser avaliada é a necessidade de, para além das capacidades biologicamente determinadas, considerar formas de utilização da cultura para propiciar o florescimento das potencialidades minadas por uma sociedade excludente. É bom destacar que o social pode proporcionar, de forma muito mais intensa, a possibilidade de um sujeito se desenvolver. Basta imaginar que um jardim bem cuidado floresce.

Ao ponderar as perspectivas aristotélicas e vygotskianas, se percebe uma série de convergências, especialmente, em relação ao ato e à potência. Essas concepções constituem panoramas de análise no que se referem às potencialidades da pessoa surda na contemporaneidade. O ser humano, tendo como essência a racionalidade, e sendo, em ato, um ser racional, possui uma potência também racional; dessa forma, pode produzir efeitos diversos, a partir de sua razão, que se efetiva por meio do movimento, desde que não existam circunstâncias que impossibilitem isso. Observa-se, portanto, que segundo as percepções de Vygotsky (1997), a pessoa surda é tão capaz racionalmente quanto qualquer outro, sendo apenas impedida de realizar a sua potência racional quando encontra entraves socioculturais para tal realização.

Destaca-se, ainda, a relação evidente entre a ZDP vygotskiana e o ato e potência aristotélicos, sendo, portanto, o nível de desenvolvimento real, – determinado pelas condições atuais das funções mentais do indivíduo, – correspondente ao ato, enquanto o nível de desenvolvimento potencial, – representado pelo que o indivíduo pode, em condições adequadas, vir a desenvolver, – equivale à potência. As duas concepções – de Aristóteles e Vygotsky – se complementam no sentido de possibilitar uma compreensão ampla da condição da pessoa surda que, embora seja dotada de potencial em suas funções mentais, ainda encontra entraves para o seu desenvolvimento na sociedade, uma vez que esta se organiza em favor daqueles que possuem a organização psicofisiológica considerada normal.

O aprendizado facilita o desenvolvimento do sujeito. O que este não sabe, inicialmente, no processo de aprendizagem, por meio do mediador e da interação, surge em forma de novas aprendizagens. É comum ouvir que toda pessoa tem seu tempo certo para aprender e, com isso, muitas não são estimuladas, na espera de que esse tempo chegue e elas se desenvolvam sozinhas.

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. O estofo dessa ideia reside na distinção entre formas naturais e primitivas de comportamento e as formas instrumentais, produzidas na história e absolutamente dependentes da aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 278).

Aprendizagem gera desenvolvimento, que requer novas aprendizagens, e que alcança novos desenvolvimentos. O processo histórico-social em que a pessoa está inserida transforma seu interior, suas habilidades e seu potencial. No caso da pessoa surda, isso não é diferente, porém, há a necessidade de um olhar um tanto mais rigoroso no sentido de que esta pessoa surda se encontra em um ambiente ouvinte, onde representa a maioria. Diante disso, se faz necessário seguir três ideias tidas como pilares básicos para o pensamento de Vygotsky que, de acordo com Oliveira (2002, p. 23), são:

[...] as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Essas ideias originaram a partir dos estudos de Lev Vygotsky, constituindo a Teoria Histórico-Cultural, com características dinâmicas e dialéticas, e nelas, as atividades psicológicas e biológicas são inerentes à atividade humana, de forma que a função psicológica se desenvolve nas relações sociais entre o sujeito e o mundo onde está inserido. Nesse processo, existem perdas e ganhos, rupturas e desequilíbrios, situações comuns, no contexto de ensino e aprendizagem, que são cotidianamente reorganizadas pelo aprendiz. As experiências histórico-culturais fortalecem elementos que viabilizam a aprendizagem, como por exemplo, a crítica, a reflexão, o diálogo, as provocações e os questionamentos.

A existência de pessoas dedicadas a transformar essa realidade é de grande relevância, pois unir a teoria e utilizar de métodos e técnicas para propiciar o desenvolvimento cultural das pessoas surdas é uma responsabilidade do mediador, visto que o seu desenvolvimento natural é impossibilitado com as circunstâncias postas em desfavor delas. A ideia é ensinar aquilo que o outro precisa apropriar-se e não o que se quer ensinar.

Felizmente, exemplos de sucesso, a partir desses processos começam a surgir, mas, ainda são necessários avanços para que, coletivamente, as pessoas surdas não mais estejam sujeitas a descartar o seu próprio potencial em razão da exclusão social. Para tanto, é fundamental que a organização sociocultural esteja orientada a garantir circunstâncias satisfatórias ao desenvolvimento da potência racional da pessoa surda.

3.2.1 Desenvolvimento da autonomia em Vygotsky

“O desenvolvimento das nossas respostas é a história da nossa vida. Se nos coubesse procurar uma expressão para a verdade mais importante que a Psicologia moderna pode facultar ao mestre, ela rezaria simplesmente: o aluno é um aparelho que reage.”

H. Münsterberg

No decorrer da história da vida humana, os acontecimentos vão surgindo e o seu desenrolar são as próprias respostas que a vida pergunta. Essas respostas são a verdadeira história. Em se tratando aqui da pessoa surda e sua educabilidade considerando-a desde o seu nascimento, existe uma perspectiva histórica na vida dessa criança desde o início que a faz desenvolver seu potencial.

Aprendizagem, do ponto de vista da teoria vygotskyana, é explicada como um processo caracterizado por saltos qualitativos de um nível de desenvolvimento a outro, movimento que a criança realiza de forma ativa e interativa com o seu meio. Dito de outra forma, a criança aprende quando ela, através da mediação de outra pessoa consegue, de maneira autônoma, realizar uma atividade que antes não conseguia realizar sozinha. Então, a aprendizagem é algo decorrente da atividade do sujeito na sua interação com a sua realidade sociocultural, sendo que, quanto mais ela aprende, mais ela se desenvolve (GOMES, 2012, p. 31).

A pessoa surda demonstra seu potencial a partir do momento em que inicia suas primeiras comunicações com a família. Enquanto bebê demonstra seus estímulos como qualquer outra criança, porém quando sua comunicação exige uma maior intensidade com seus primeiros contatos familiares, essa criança surda começa naturalmente sinalizando seus desejos pelo olhar, bem como apontando para aquilo que quer. Assim, é natural que os sinais, gestos ou práticas semelhantes estabeleçam-se como um ato que seu próprio cérebro induz a fazer. E, é possível para os adultos que o cercam, entender que há um potencial na língua natural dessa criança que nasce e estabelece a habilidade de comunicar com seres que estão à

sua volta. Dessa forma, nascem os primeiros indícios de uma língua natural que sinaliza o poder da comunicação.

Conforme Goldfeld (1997, p. 103), “[...] somente através da exposição a esta língua, a criança surda pode desenvolver-se linguisticamente e cognitivamente sem dificuldades”. Pode-se afirmar que a língua própria e natural da pessoa surda é a língua sinalizada que posteriormente vai ganhando espaço e se desenvolvendo sistematicamente e especificamente dentro de seus parâmetros e se constituindo como uma Língua de Sinais em modalidade visual espacial. Uma língua que, no ano de 2002, foi reconhecida como meio legal de expressão e de comunicação. De acordo com a Lei nº 10.436/2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Há um estereótipo da diferença quando se refere às pessoas surdas num mundo ouvinte. Ouvintes que ainda não aceitam o reconhecimento da Língua de Sinais não reconhecem a pessoa surda como dotado de valores culturais e identitários, são ainda algumas realidades que dificultam a vivência da pessoa surda que representa uma minoria que luta por pertencimento com seus pares na

sociedade e dificultam suas relações sociais que afetam conseqüentemente suas relações com o saber.

Márcia Goldfeld (1997, p. 79) relata que “[...] as crianças surdas não se sentem diferentes, a não ser de modo mediado, secundário, como resultado de suas experiências sociais”. A autora parte das ideias de Vygotsky (1989, p. 189 *apud* GOLDFELD, 1997, p. 79):

É totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência por si mesma, mas sim nas conseqüências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda.

Segundo a autora, “[...] o aprendizado de um determinado conteúdo só impulsionará e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido” (GOLDFELD, 1997, p. 68). O fato de a pessoa surda carregar consigo o seu conhecimento real para a sala de aula, pode contribuir para que ela mesma produza seu aprendizado. O que pode contribuir positivamente é a presença de um professor surdo para instruir a criança surda ou professor ouvinte com domínio da língua de sinais.

Presença do professor surdo na sala de aula para o contato com o modelo de identidade surda, o que gerará uma atitude positiva para com essa identidade. Professor ouvinte com o domínio de língua de sinais e capacitado para ensino de Português como segunda língua, que seja participante do movimento político da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, a experiência cultural presente na vida dos surdos adultos e que deverá ser reconhecido pelos alunos surdos: Contato do surdo com a cultura, movimento político surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes (MACHADO, 2006, p. 65 *apud* PERLIN, STUMPF, 2012, p. 140).

Na perspectiva desse autor, para que o sujeito se desenvolva, é preciso o contato com outros seres da mesma espécie e, interagir, trocar experiências, partilhar em grupos, são ações que exigem comunicação. Vygotsky (1997) compreende que a linguagem é a ferramenta social que possibilita a essas ações acontecerem; é a troca com seus pares que permite a cada indivíduo completar-se para conquistar seu potencial. A linguagem e o pensamento estão fortemente

conectados para que o sujeito mostre seu potencial. Essas concepções são fundamentais no processo de desenvolvimento humano segundo Vygotsky.

De acordo com Freitas (2012, p. 09), “[...] a formação da mente acontece por um processo de apropriação, pela mediação dos signos culturais (ciência, arte, cultura, ética e toda espécie de prática humana) e pelas mediações que as pessoas exercem entre si, em processos de interação no contexto cultural e histórico”. O sujeito internaliza as relações necessárias para formá-lo, na busca por sua autonomia.

Sob esse aspecto, é importante observar a criança pelo que ela já aprendeu, pois é a forma da compreensão que dá sentido aos processos mentais. Para Vygotsky (1997, p. 113), “[...] o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. Existe uma zona de desenvolvimento proximal entre o real (o que o aluno já possui) e o potencial (o que o aluno pretende alcançar). É o processo que acontece no intervalo entre ao que o aluno já sabe e o que se pretende atingir.

Conforme Vygotsky (1997, p.109):

Uma vez que uma criança tenha aprendido a realizar uma operação, ela passa a assimilar algum princípio estrutural cuja esfera de aplicação é outra que não unicamente a das operações do tipo daquela usada como base para a assimilação do princípio. Consequentemente, ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no seu desenvolvimento, ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem.

A reflexão mental não é sobre o nome daquilo que se pretende aprender e sim do modo de pensamento sobre o objeto da aprendizagem e, obviamente do seu significado social, mas atribuindo um sentido pessoal. Por exemplo, o significado de aprender Libras para uma pessoa não surda e para uma pessoa surda é absolutamente distinto, embora a significação social possa ser a mesma dentro de seu contexto histórico-cultural.

Para Vygotsky (1997, p. 111) o nível de desenvolvimento real é “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimentos já completados”. Para o autor, no caso de aplicação de testes psicológicos para averiguar a idade mental de uma criança, está aferindo seu nível de desenvolvimento real. A criança carrega até a

idade escolar uma bagagem oriunda da sua cultura e do meio em que vive ou viveu, ou melhor, ela já carrega consigo aprendizados que aprendeu com a família em casa. “Por meio do ensino, enfim, o indivíduo deve desenvolver-se com a cultura e na cultura (FREITAS, 2004, p. 411), num processo não linear de aquisição de novos conhecimentos”.

O êxito do ensino é a promoção do desenvolvimento da atividade mental dos alunos, contribuindo para desenvolver suas personalidades como sujeitos ativos. O ensino por problemas, na perspectiva da teoria histórico-cultural, privilegia a formação de conceitos como processo básico que influencia na formação de novas estruturas de pensamento. Formar conceitos requer do aluno que ele identifique a origem da construção teórica de um objeto de estudo e as relações, funções e contradições que o envolvem. O aluno adquire o conhecimento científico, mas, sobretudo, apropria-se do processo investigativo e criador, empreendido pelas pessoas em sua produção. O professor deve apresentar tarefas cuja execução exige dos alunos o movimento de pensamento semelhante ao pensamento investigativo dos cientistas, compreendendo o conceito em sua gênese e transformação. Nessas condições, os alunos vão formando conceitos como procedimentos para pensar e realizando com eles ações e operações, no plano da atividade mental (FREITAS, 2012, p. 413).

Vygotsky (1997), afirma que através de suas pesquisas foi observando que as crianças quando mediadas, ou ajudadas por outra pessoa, podem apresentar um desenvolvimento mental mais rápido do que aquelas que estavam fazendo sozinhas. Conforme Vygotsky (1997, p. 112), a ZDP:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para o autor (1997, p. 113), “[...] o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal”. Para a educabilidade da pessoa surda, o potencial surge de forma pessoal, singular, mesmo que esteja em agrupamentos. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda não amadureceram, é como se fosse um embrião em desenvolvimento, de forma que está em maturação até alcançar o seu potencial maior, e conseqüentemente sua autonomia.

3.2.2 Compreendendo o potencial da pessoa surda como elemento que constitui autonomia

Ao longo dos anos, a pessoa surda vem buscando acessar seus direitos, mostrar seu potencial de desenvolvimento protagonizando o aprendizado por meio de sua língua natural, a Língua de Sinais e, se reconhecendo como surdo junto a seus pares, como um ser pertencente a uma cultura específica, porém dentro de uma sociedade que o veja como igual e não como diferente. Nessa perspectiva, Skliar (2001, p. 26) fortalece essa ideia:

As potencialidades - os direitos – educacionais as quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.

A potência da pessoa surda em nada se distingue da potência de um indivíduo não surdo, exceto pela impossibilidade de escutar. Partindo dessa afirmação, esse trecho visa apresentar uma fundamentação acerca do potencial da pessoa surda e da necessidade de se propiciar a ela o devido aproveitamento desse potencial, o que se constitui possível por meio de uma organização sociocultural inclusiva. Contudo, percebe-se que, mesmo, na contemporaneidade, as pessoas surdas enfrentam circunstâncias que minam as suas próprias capacidades de desenvolvimento, uma vez que a sociedade, de modo geral, identifica como atributo definidor dessas pessoas, justamente, a surdez, e não a sua potência racional de realização efetivada mediante o aproveitamento de técnicas culturais.

Vygotsky (2004), explica sobre a importância da interação social e o desenvolvimento da cognição do sujeito. As diferenças cognitivas podem ser observadas entre os surdos e os ouvintes, o que não seria deficit.

Nos surdos-mudos o mecanismo de reação circular se realiza com o auxílio das reações cinestésicas, que surgem com o discurso e substituem o ouvido por esse mecanismo. Só quando os movimentos da fala surgem na mente do aluno ele começa a orientar o seu discurso e construí-lo conscientemente. Neste caso ele aprende a vinculá-lo ao contorno visual da palavra e à impressão visual proveniente da pronúncia alheia (VYGOTSKY, 2004, p. 387).

A linguagem é fundamental no desenvolvimento social da pessoa surda, principalmente por comunicar através da Língua de Sinais. É o caminho mais direto para se socializar no meio em que estiver inserido e alcançar o desenvolvimento. Compreende-se a realidade cultural e a realidade de mundo pela linguagem e logo pela percepção de mundo. Essa percepção inicia na família, posteriormente na escola e na sociedade. “As influências do meio têm papel importante na constituição da autonomia, já que é nesse espaço que se abrem oportunidades de o sujeito exercer suas ações com responsabilidade” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 358).

Como explicação à ideia de que a pessoa surda, sendo, em ato, um ser racional como qualquer outro ser humano, possui em seu horizonte de realização tudo aquilo que a razão e a autonomia podem propor desde que não implique o uso da audição.

Além das crianças surdas possuírem a potencialidade da aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares, e de construir estratégias de identificação no marco de um processo sócio-histórico não fragmentado, nem cerceado. Mas não estou simplesmente mencionando o processo individual ou individualizado de identificações, como se elas fossem homogêneas, estáveis, fixas, como se a identificação entre surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”. Refiro-me, sim, a uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc., sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição (SKLIAR, 2001, p. 27).

A relação com o saber acontece mediante esse respeito por uma política de identidades surdas. A necessidade da pessoa surda em alcançar potencialidade e autonomia faz a força em buscar pela relação com outras pessoas, uma contribuição que a atenda. Ao procurar outro sujeito, sua responsabilidade se ativa por reconhecer que é preciso credibilidade, manifestando a confiança por resolver questões por si mesmo posteriormente. Ser assim, consciente em suas tomadas de decisão se responsabilizando por seus atos.

3.3 A pessoa surda na relação com o saber escolar

No contexto escolar, a relação com o saber, muitas vezes, fica prejudicada, devido esse olhar de incompreensão e preconceito direcionado ao outro, por ser diferente. Porém, o campo da educação vem apresentando, a cada dia, iniciativas por meio das quais se busca estabelecer o devido valor às pessoas surdas. E, nesse

caso, alunos surdos já se apropriam de novas formas de enfrentamento à sociedade e até a eles mesmos. A busca por estudos, discussões e reuniões pedagógicas acerca dessa temática tem trazido direções por caminhos que respeitem e valorizem a cada dia mais a pessoa surda e tem apresentado efeitos positivos na educação de surdos no contexto escolar. O que é proposto ao aluno surdo, deve fazer sentido a ele. Conforme Charlot (2000, p. 53):

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Mesmo que ainda existam em certas circunstâncias, sinais de exclusão, a pessoa surda tem manifestado seus desejos de se apropriar do saber e não somente alcançar uma aprovação ou um título. Sobre essa questão, Bernard Charlot (2013) explica que a escola precisa reencontrar uma lógica do saber que não seja apenas uma lógica do passar de ano. Precisa reencontrar a aventura intelectual. Nesse sentido, Gomes (2012), apresenta uma compreensão a partir da teoria de Charlot.

Aprender é portanto, a apropriação pelo sujeito (humano, singular e social) de um mundo preexistente, a partir de um movimento de trocas entre o sujeito e sua realidade imediata, desencadeador de três processos: de hominização (tornar-se homem), singularização (tornar-se exemplar único) e socialização (tornar-se membro de uma comunidade). Nesse ir e vir da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, toma forma o desejo e o sentido do aprender (GOMES, 2012, p. 32).

De acordo com Lopes e Gomes (2020), a surdez não pode ser considerada como uma deficiência na concepção de quem reconhece o outro como um ser dotado de potencial. Quando, no processo de mediação, é encontrada uma metodologia que converse com o aluno surdo na sala de aula, este se sente mobilizado e deseja aprender. No entanto, quando isso não ocorre, o que simplesmente se tem é uma integração dessa pessoa surda na escola, mas unida com a marginalização e o preconceito. É uma situação que gera no ambiente escolar a dificuldade em se relacionar e conseqüentemente, exclusão.

Nesse sentido, compreendemos que, ao exercer uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, sabendo-se inacabado, respeitando os saberes e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com os educandos, libertária e autonomamente, etc., o educador possibilitará uma formação que promoverá o desenvolvimento dessas mesmas dimensões (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357).

Márcia Goldfeld (1997) explica que a interação da criança surda no ambiente escolar, seja ela com ouvintes ou com outras pessoas surdas, proporciona um crescimento cognitivo mais rápido. Sua relação no meio em que vive traz sentido às suas vivências. As brincadeiras, por exemplo, como todas as atividades da criança, são influenciadas pelo meio exterior. São atividades que antecedem a fala e, no decorrer do desenvolvimento da criança, essa situação se inverte e a fala passa a organizar e a planejar a brincadeira.

A brincadeira é um símbolo que gera internalizações. O fato de a criança participar nas conversas entre adultos criando informações e significações mais amplas é o que vai efetivar o desenvolvimento, ou seja, sua interação e integração ao meio em que está se relacionando. A brincadeira é um tipo de relação social que leva ao saber, é uma forma de compartilhar de forma igual oportunidades e desafios.

Charlot julga que a questão da atividade intelectual, em particular a questão do acesso intelectual ao saber, foi ignorada pela sociologia da reprodução, a qual focou apenas o acesso social ao saber. Se existe uma desigualdade social perante a escola é porque há uma desigualdade social diante do saber. Portanto, Charlot levanta a questão da relação social com o saber (SILVA, 2008, p.150).

A escola não pode ser entendida como espaço exclusivo apenas para socialização de comportamento. Charlot (2000) recorre à psicologia e antropologia cognitiva de Lev Vygotsky para entender o sujeito a partir de sua subjetividade e de suas relações com a sociedade e a cultura, levando em conta um indivíduo determinado pelas condições sociais em que ele está imerso.

O sentido não é isolado. De acordo com Lopes e Gomes (2020), toda atividade proposta ao aluno deve expressar significado, fazendo sentido. Isso significa que, para desenvolver o conhecimento, o sujeito deve encontrar significado na atividade que realiza, ou seja, encontrar na relação com o processo: porquê saber e porquê aprender, vinculados ao relacionamento consigo mesmo, com os outros e com o mundo. “Ao dar sentido à aprendizagem, o sujeito pode mobilizar os

recursos necessários (cognitivos, emocionais, materiais) para responder às situações de aprendizagem que surgem na escola” (p. 159).

Nessa perspectiva, é necessário distinguir o aprender do conhecer. E, conforme o autor, a aprendizagem é algo mais amplo que o conhecimento em dois aspectos: primeiro porque existem maneiras de aprender que não consistem em apreender conhecimento, entendido como um conteúdo do pensamento; segundo - quando se trata de obter um tipo de conhecimento, é necessário estabelecer um relacionamento com o mundo. Esse segundo aspecto significa falar sobre um assunto de conhecimento e não sobre um assunto epistêmico, sendo uma peça essencial da teoria do conhecimento de alunos surdos. Para Charlot (2000, p. 57) “[...] a compreensão do conhecimento do sujeito deve estar localizada nas relações com o mundo e não em um sistema fechado e arbitrário, separado do que acontece no mundo”.

Para ilustrar essa ideia, é importante voltar no contexto histórico e refletir como as pessoas surdas eram tratadas há anos. Uma situação de desprezo, chegando até a condenação de morte por nascer “deficiente”, conforme era considerado. Essa carga histórica implicou prejuízos que vão se apresentando ao longo da vida dessas pessoas. Hoje o fato de haver o respeito, a inclusão e toda uma organização que receba a pessoa surda no ambiente escolar, proporcionou a comunidade surda, garantias de vida, de desenvolvimento e de liberdade.

Para Lopes e Gomes (2020), na escola que se fortalecem os laços sociais e o processo de interação, proporcionam situações de saberes. Então, é inevitável que o sujeito sinta o desejo de se relacionar com o saber por meio da interação no meio em que ele vive para chegar ao conhecimento significativo.

Esse processo de relação com o saber acontece a partir da importância que o objeto de estudo tem com sua realidade de vida ou com aquilo que pretende vivenciar, ou seja, quando a pessoa passa a estar mobilizada naquele contexto. Compreende-se como uma condição que considera o sujeito na interação com outros sujeitos, sensível ao desejo de aprender, por meio de sua linguagem no meio social inserido, em especial, ao que direciona a relação com saber do sujeito surdo. Já não se permite mais no contexto contemporâneo falarem pelo surdo, pois existe um reconhecimento pela sua diferença e estruturas organizacionais já são muito presentes para atendê-lo.

falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos, e a impossibilidade dessas falas serem reunidas, visando à organização de uma política educacional que reconheça a diferença (SKLIAR, 2001, p. 25).

No contexto escolar, é necessário que todos os envolvidos propiciem um ambiente que acolha o aluno surdo, que utilizem de vários recursos visuais com objetivo de proporcionar comunicação entre eles e os ouvintes, que haja também a comunicação em Língua de Sinais não somente por parte do intérprete, mas de outros que façam parte do corpo escolar. Isso dará à pessoa surda a confiança de sentir ali no espaço escolar a ideia de pertencimento, de desejo de fazer parte, do gosto pelo aprender.

Diante disso, permite refletir sobre o pressuposto de que avançar no desenvolvimento de sistemas educacionais e instituições inclusivas é responsabilidade de todos envolvidos para que a pessoa surda não se veja excluído, inibido e logo apresentando situações de fracasso em relação à sua aprendizagem.

3.3.1 Relação com o saber e situações de fracasso escolar

De acordo com Skliar (2001), nas últimas décadas, houve um acréscimo considerável de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos avassaladores do fracasso escolar, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos.

É relevante entender que, ao observar algumas práticas pedagógicas no contexto educacional escolar, Charlot (2000) também percebeu que certas crianças dos meios populares, apesar de vivenciarem várias contribuições negativas, que poderiam levar ao fracasso, alcançaram sucesso em seus estudos. A partir de suas pesquisas, Charlot (2000) afirma que não existe fracasso escolar, mas situações de fracasso:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal (CHARLOT, 2000, p. 16).

É visível quando um sujeito demonstra se apropriar do saber ou não ter ainda alcançado a habilidade desejada, o saber desejado. Uma relação saudável e dialógica com o sujeito, considerando suas singularidades pode trazer evidências de

uma situação de fracasso e a partir desta, buscar estratégias que atendam as especificidades dessa situação e transformar em uma história que termina bem.

Ao se fazer uma análise sobre as situações de fracasso de alunos surdos, importa perceber o aluno como um sujeito. Um sujeito que enfrenta dificuldades em não aceitar as representações dominantes, um problema que os estudos e pesquisas estão alcançando respostas e direções favoráveis à pessoa surda. A pesquisa no campo educacional acerca da educação de surdos tem contribuído positivamente. Conforme Skliar (2001) é importante proporcionar à criança surda um ensino reflexivo e dialógico, que imprima pelo senso crítico e questionador, não aceitando as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre si.

O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e "ouvintistas" sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos. Desse modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de "normal ou cotidiano" (SKLIAR, 2001, p. 30).

As vozes que circulam pelo ambiente que proporcionam o saber precisam estar conectadas ao interesse em dar vez a pessoa surda para que esta seja protagonista nesse processo e haver a constituição de saberes. O processo de ensino é coletivo, mas o saber acontece de forma única e individual. "A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração" (CHARLOT, 2000, p. 22).

Existem discursos no contexto da educação de surdos, que em salas de aula de escolas públicas, destinadas ao ensino regular, há um olhar um tanto preconceituoso em relação ao educando surdo. Essa situação revela a dificuldade do profissional da educação em conhecer a melhor estratégia para proporcionar a esse educando um ensino de qualidade. Seria como se o professor se deparasse com um problema que implica, de forma relevante, nos resultados estatísticos de aprendizagem. A percepção dos professores, em geral, ao se depararem com o aluno surdo em sala de aula, é de associar a ausência de audição a um, quase certo, fracasso escolar.

A teoria de que a relação com o saber que o educando tem consigo mesmo nunca será igual ao de outro educando é uma assertiva, segundo Charlot (2000). Para

Lopes e Gomes (2020), não é uma questão de a escola ter bons alunos ou maus alunos. Uma mediação eficaz e democrática seria um indicativo nesse contexto.

Seria, talvez, por meio de um diálogo libertador? Existem alguns preceitos que consistem em transmitir conhecimento como se fosse um capital. Isso seria uma prática distributiva. Essa prática dogmática pode estar próxima de uma concepção bancária, como afirma Paulo Freire (1987, p. 33 – grifos do autor):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores de coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Para a pessoa surda, não haverá relação com o saber se a mesma não se encontrar em liberdade para dialogar, reivindicar, questionar, se opor, defender e argumentar para que aconteça nela o desenvolver dos saberes.

Uma característica forte para esse dinamismo, está relacionada ao ser desejante em querer buscar algo novo, em desapegar daquilo que todos aprendem de uma mesma forma há tempos e utilizar de recursos que proporcione novos saberes, mesmo que seja sem custos financeiros. Afirma-se, nesse caso, que a falta de recurso não responde à falta de saberes. Sobre esse assunto, Charlot (2000) apresenta alguns questionamentos: Por que em muitas situações de desprovimento de recursos financeiros e apesar de tantos outros pontos negativos, alguns alunos das classes populares têm boas realizações escolares? O que faria esse aluno, nessa real situação a despertar o desejo do saber?

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o *prazer* de aprender e saber. É errado, pois, investigar a forma como uma “pulsão” encontra um “objeto” articular chamado “saber” e torna-se assim “desejo de saber”. O objeto do desejo está sempre, já, presente: é o outro, o mundo, eu próprio. A *relação* é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber”. Nem por isso a noção

de pulsão deixa de interessar: lembra ela que o sujeito é dinamismo, movimento, e não se reduz a um conjunto de relações psíquicas. O erro está em interpretar a dinâmica do sujeito como desenvolvimento psíquico e social de uma pulsão orgânica, quando ela é investimento de um sujeito, por certo, provido de energia vital, porém, imediatamente projetado, por sua condição antropológica, em um mundo humano. Essa distinção entre o sujeito enquanto conjunto de relações e o sujeito enquanto dinâmica do desejo permitir-me-á fornecer algumas precisões suplementares sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 81).

Todo ser que decide querer se apropriar de saberes já possui dentro de si um porquê de esse querer existir. Seu olhar já brilhou mediante os valores que o objeto de desejo representa pra si. Para o aluno, o ato de aprender, está diretamente relacionado ao que Charlot (2000, p. 55) chama de “[...] entrar em um mundo humano, habitando este mundo, que é da ordem antropológica, isto é, da hominização e da socialização”.

A instrução é apenas um apêndice à socialização e à educação. Desejar precede estar mobilizado a algo. De acordo com Charlot (2000, p. 55), “[...] a mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”)”. O jovem, nesse sentido, não aparece como uma “tabula rasa”. Ignorar o que ele traz como conhecimento e desejo é ignorar o sujeito em sua singularidade. Conforme Charlot (2000, p. 53), “[...] o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’”.

Dessa forma, é notável que a busca pelo que o sujeito pretende tornar-se, depende de quem supre suas fraquezas. No contexto escolar, o responsável em trazer o suprimento ao aluno é o professor ou o educador designado àquela tarefa, para a partir dali, considerando o que o aluno traz como conhecimento, propor situações de experiências de relação com o saber. Mediante essa relação com o saber, a mobilização ao desejo de aprender torna o aluno um ser dotado de saberes.

Nesse processo de relação com o saber, mesmo considerando a singularidade do aluno, certos alunos não conseguem acompanhar o ensino proposto. Charlot explica essa ideia:

Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejariam, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão. É o conjunto desses fenômenos, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de *fracasso escolar* (CHARLOT, 2000, p.16).

O termo fracasso escolar transfere ideia de regressão ou prejuízo. Com efeito, o aluno considerado no referido agrupamento, é visto como o 'contaminado' no processo. Trazendo essa explicação para esse estudo referente à educação de surdos, ainda há um agravante. A pessoa surda, diante de uma maioria ouvintista, carrega a marca da diferença, é vista como alguém inferior, como deficiente, como alguém que não dispõe de um pleno potencial de saberes, ou melhor, visto como sujeitos fracassados antes mesmo de serem oportunizadas a eles situações de saberes. Um poder hegemônico que reflete preconceito, exclusão e inferiorização, conceitos que revelam a ignorância em predefinir um futuro fracasso escolar ou sucesso escolar.

A pessoa surda no ambiente escolar se depara com dificuldades e desafios desde os anos iniciais que são distintos dos alunos ouvintes. O enfrentamento em exigir seus direitos como a solicitação de um profissional intérprete, o domínio da Língua de Sinais, recursos de comunicação visual no espaço escolar, acesso à comunicação pela língua com a comunidade escolar, a interação com os colegas, a aceitação em agrupamentos para trabalhos escolares, entre outros, são exemplos de situações que resultam em possíveis frustrações e, conseqüentemente em situações de fracasso.

Sabe-se que a pessoa surda possui uma cultura diferente das pessoas ouvintes por serem sujeitos que se identificam com seus pares surdos, pertencerem a uma comunidade surda, se apropriarem de uma língua específica, por lutarem e defenderem seus direitos com seus iguais, entre outras características. Por serem pertencentes a grupos socioculturais distintos das pessoas ouvintes, sofrem afirmações infundadas. Charlot (2000, p. 25) afirma “[...] interpretação abusiva ocorre quando a diferença é pensada como deficiência sociocultural”. Assim, a pessoa surda, sendo reconhecida pela escola como diferente, é ao mesmo tempo, comparada aos ouvintes no sentido de haver uma diferença entre esse e aquele ou entre o que se esperava e o resultado efetivo.

Caracteriza-se esse aluno surdo como um termo subtraendo, no entanto, o que faltaram a ele foram “[...] recursos iniciais, intelectuais e culturais que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse eficaz” (CHARLOT, 2000, p. 27). O autor explica sobre a relevância das faltas nesse contexto e seus reflexos. Falta de o professor apropriar-se de conhecimentos, falta de recursos que proporcione um

ensino eficaz ao aluno, falta da responsabilidade familiar em exercer seu papel, enfim, uma cadeia de faltas, mas que todas elas tiveram suas origens na família, seja do aluno ou do professor, mas que resultam no fracasso escolar.

4 ANÁLISE FÍLMICA: RELAÇÃO COM O SABER, SUBJETIVIDADE E AUTONOMIA

*Dê-me tua mão, que eu te direi quem és.
Em minha silenciosa escuridão,
Mais clara que o ofuscante sol,
Está tudo que desejarias ocultar de mim.
Mais que palavras, tuas mãos me contam tudo que
recusavas dizer.
Fremente de ansiedade ou trêmula de fúria,
Verdadeira amizade ou mentira,
Tudo se revela ao todo de uma mão,
Quem é estranho, quem é amigo.
Tudo eu vejo na minha silenciosa escuridão.
Dê-me tua mão, que te direi quem és*

Natasha Krilatov

Esse capítulo tem início com uma epígrafe por entender a importância das palavras de Natasha Krilatov para a compreensão da subjetividade da pessoa surda. Natasha é a protagonista do documentário – Borboletas de Zagorsky (1992), um dos filmes analisados aqui e uma das personagens que contribuiu para a construção deste estudo.

Realiza-se uma análise fílmica com o intuito de identificar nas produções, categorias que ofereçam elementos que expliquem e fundamentem a construção da subjetividade e da autonomia da pessoa surda, na sua relação com o saber, de forma que a pessoa surda seja reconhecida pelo seu potencial e não pela ausência de audição. A compreensão adotada nesse estudo é a de Oliveira (2016), no sentido de que é possível extrair do cinema a essência do mundo real:

Entendemos, contudo, que o cinema retrata a vida cotidiana com tamanha competência que nos faz pensar que aquele mundo é real e que fazemos parte dele, identificando-nos com ele. O cenário, a iluminação, o figurino e os papéis representados pelos atores profissionais em cena traduzem os mesmos aspectos do cotidiano, em que os atores sociais representam seus papéis sociais, porque os sujeitos em sociedade também estão sujeitos a regras, convenções, cenários, papéis e narrativas predeterminadas. (OLIVEIRA, et al. 2016, p. 11).

A análise estabelece uma estratégia de pesquisa que descreve a interpretação do produto investigado, sejam textos orais, escritos, visuais, documentais, com comunicação verbal ou não-verbal, gravações, entrevistas, filmes, fotografias, cenas de dramatização, entre outras. São descrições sistemáticas qualitativas ou quantitativas que contribuem para a construção de novas reinterpretações que vão além da compreensão tradicional e corriqueira,

proporcionando um nível de significado que vai além de uma leitura comum. De acordo com Mimura (2011, p. 3):

Faz parte do processo de compreensão do filme, interpretações que partam das noções, princípios e conhecimentos que questionados verídicos ou falsos, adequados ou inadequados em relação ao objeto filme interpretado. Isso nos leva naturalmente a uma questão hermenêutica autêntica sobre a natureza do conhecimento e da verdade que se apresenta sobre o processo de compreensão do filme e sua fonte específica de justificação teórica, além da sua autenticidade especulativa.

A presente análise também permite trazer a valorização histórica justificando a importância dos estudos de um determinado objeto em outros momentos. No caso da educação de surdos, a escolha por análise fílmica oferece a condição de percorrer por um túnel do tempo conhecendo melhor os desafios enfrentados pelas pessoas surdas e suas conquistas. Oliveira (2017, p. 2) afirma sobre essa relevância:

Atualmente, os filmes são considerados um instrumento primordial e inesgotável para o trabalho historiográfico, um modo real de conservar “cápsulas do tempo” para se aprender sobre outros momentos, espaços e situações. Eles têm a capacidade de monumentalizar certas problemáticas históricas, de criar uma memória própria, uma espécie de memória coletiva, de lutas sociais e políticas, onde se (re)afirmam experiências, ideologias e linguagens.

A escolha por análise fílmica devido ser um campo de pesquisa que permite ter o cinema como um lugar para o encontro do real. A arte torna visível àquilo que não se pode ver, como explica Mendes (2018, p. 20):

O cinema como possibilidade de bordejar aquilo que não é visível, ou seja, o cinema como lugar para o encontro do real. Como afirma Klee (2007, p. 35), a “Arte não reproduz o visível; ela torna visível” aquilo que não se pode ver. Isso acontece porque ao ver um filme, emerge no espectador um sentimento de estranhamento, a partir do qual é possível refletir sobre o que foi proposto investigar.

Por meio da análise nesse trabalho, é possível entender o que Vygotsky já havia demonstrado sobre a aprendizagem anteceder o desenvolvimento de pessoas surdas e não surdas e como essas pessoas alcançaram sua autonomia por meio da relação com o saber e de que forma sua subjetividade foi construída e considerada pelos ouvintes. Essas categorias de análise são aqui fundamentadas e exemplificadas através das cenas descritas. E, considera-se que tais descrições são, ainda, muito presentes no contexto educacional atual da educação de surdos. Para Mendes (2018, p. 21):

Os filmes serão o lugar de elaboração da experiência vivida durante a infância surda. A partir deles faremos uma análise do que não pode ser percebido no cotidiano das famílias que possuem crianças surdas em sua composição. O filme, como um lugar de apresentação da leitura do real, dará condição de perceber os efeitos nas relações parentais no processo de constituição da subjetividade.

Na educação de surdos, ainda se ouve as seguintes perguntas, entre outras: “Chegou um surdo na minha sala de aula, e agora?”, “Ele é surdo e não aprende, como fazer nesse caso?”, “É responsabilidade do intérprete?”, “Se a primeira língua dele é a de sinais, por que esse aluno está numa escola regular?”, “Ele não tem autonomia para escrever sem ajuda?”, “Ele não lê, não interpreta, não consegue ir ao supermercado sozinho... o que fez nos anos anteriores nas escolas que ele estudou?” Estas e outras “rotulações” são comuns no contexto atual da educação e na análise fílmica a seguir, estas e outras estão muito presentes. Assim, através de recortes de trechos de falas de personagens, é possível justificar as categorias em estudo.

Sob essa ótica, o cinema - enquanto forma de expressão cultural - fornece elementos significativos para as pesquisas sócio históricas sobre o próprio contexto em que foi produzido. Isso proporciona uma perspectiva diferenciada dos fenômenos; ou seja, oferecem explicações, leituras e discursos que, no momento nos quais foram produzidos, não eram reconhecidos ou eram explicados de outra maneira. Tal situação confere uma abordagem diferenciada às pesquisas e aponta para a necessidade de o analista da fonte cinematográfica estar preparado para captar tais aspectos e integrá-los ao objeto de sua análise (OLIVEIRA, 2017, p. 3).

O referido trabalho utiliza-se como categorias de análise: a pessoa surda, relação com o saber, subjetividade e autonomia. É possível compreender, nesse estudo, como a pessoa surda constrói sua subjetividade e autonomia durante a história de sua vida, como se relaciona com o saber se posicionando diante da surdez como algo que é próprio de seu ser. Extraíu-se aqui elementos que fundamentou as categorias acima. Ao assistir ao filme, foi-se dando pausas e fazendo recortes nos aspectos mais relevantes. Esses recortes foram trazidos para esse texto e posteriormente justificou as categorias e as fundamentações dos autores do campo da educação mediante cada categoria apresentada. Dessa forma, fez-se a priori um resumo real dos fatos da história produzida e em seguida a apresentação dos elementos que são retirados e que retratam os fatos acontecidos com a pessoa surda em questão e logo as fundamentações pelos teóricos selecionados para esse trabalho.

Nesse trabalho, têm-se, portanto, a serem analisados quatro produtos fílmicos: o documentário - Borboletas de Zagorsky (1992) - e três filmes inerentes à temática da surdez, sendo eles - E seu nome é Jonas (1979); O Milagre de Ann Sullivan (2000); e, O Som do Silêncio (2019). Estas obras foram contempladas para esse estudo, pois fizeram parte da trajetória de estudos anteriores da pesquisadora, e oferecem elementos que podem contemplar cientificamente as fundamentações das categorias elencadas. Em cada uma das quatro produções, existe uma categoria distinta a ser explicada e que motivou a pesquisa científica que proporcionou esse trabalho.

Nos tópicos a seguir, foi realizada a análise fílmica de cada produção separadamente. Cada uma das quatro produções iniciará com uma interpretação das categorias explicadas e identificadas nas obras, seguidas de uma resenha crítica e por último os dados e resultados com base nas fundamentações teóricas através de recortes de trechos das falas dos personagens que sustentam esses resultados.

4.1 E seu nome é Jonas (1979)

No filme, *E seu nome é Jonas (1979)*, é possível compreender a constituição da subjetividade de Jonas, sua condição de pertencimento, as dificuldades enfrentadas na relação familiar, a resistência do pai e o enfrentamento da criança como mecanismo de comunicação com o mundo. De acordo com Oliveira (2016, p.13):

O filme retrata, de forma dramática e poética, questões que fazem parte da história da surdez, como, por exemplo, a impossibilidade de classificação como uma deficiência específica, a confusão com doenças mentais e outras enfermidades, as polêmicas acerca do melhor tratamento, a impossibilidade de diálogo com pais e educadores, o despreparo de ambos para lidar com crianças e jovens surdos, o confronto entre oralização e sinalização, enfim, o filme retrata temas polêmicos que se perpetuam ao longo da história.

O filme *E Seu Nome é Jonas*, dirigido por Richard Dick Michaels, lançado em 1979 nos EUA, apresenta uma temática um tanto provocadora em relação a um erro médico: um diagnóstico de retardo mental a uma criança que era apenas surda e as dificuldades enfrentadas pela família. Nesse caso, Danny e Jenny, pais de Jonas,

criança surda, inicialmente não reconhecem a surdez do filho e aceitam o seguinte diagnóstico médico: seu filho seria um retardado.

A escolha desse filme se dá pela importância em justificar elementos que se constituem devido à ignorância por parte da família, à insensibilidade ao ver as reivindicações do filho, o ato de forçar a leitura labial como método de comunicação, entre outros. Essas atitudes, infelizmente, ainda são muito comuns na contemporaneidade e valem como ilustração no contexto educacional familiar.

Muitos pais de crianças surdas sentem-se impotentes diante da barreira de comunicação com os filhos, contudo a possibilidade de derrubar essa barreira é uma questão de adaptabilidade dos pais e das crianças, uma vez que a língua é a expressão mais exata de nossos pensamentos, nossas aspirações, nossa visão de mundo e não apenas um esquema formal (RODRIGUERO; YAEGASHI, 2013, p. 9).

No filme, em função desse equívoco no diagnóstico médico, Jonas fica internado em um hospital por três anos e quatro meses como um doente mental, uma vez que os médicos não identificaram o real problema. Os pais levam o filho para casa, onde a família o espera com festa. A família fica indignada ao saber que Jonas não sabe uma só palavra e nem mesmo comer com uma colher. Então o pai revela que o filho é surdo, porém, naquele contexto, uma pessoa surda era considerada como retardado mental. Os pais então o levam para um exame de audiometria e são aconselhados a colocarem um aparelho auditivo para amplificar o som, o que é rejeitado por Jonas que não adaptou devido ao excesso de ruídos desconfortáveis.

Abaixo há um recorte de um curto diálogo envolvendo o pai de Jonas e é possível notar seu desconforto ao ter que justificar algo que nem mesmo ele se apropriou. A situação descrita nesse momento é que, ao ir para o trabalho, Danny, pai de Jonas, encontra um amigo que o pergunta se ele vai jogar com o grupo no final do dia. Ele responde que não, pois seu filho voltou para casa e precisa de atenção. Então, o amigo questiona:

- O retardado?
- Ele não é retardado. Ele é Surdo.
- Surdo? É isso mesmo?
- É.
- E por quanto tempo vai ficar em casa?
- Para sempre.
- Mas para sempre. Ele não é surdo?
- É... Surdo.
- E ele lê nos lábios, esse tipo de coisa?
- Não. Ele não lê nos lábios. Nem conhece as palavras.
- Como você fala com ele?

E já irritado, Danny responde aos gritos:
-Ei Dickie! Eu não sei como é que eu falo com ele! (MICHAELS, 1979).

O trecho descrito acima aponta para uma questão fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças surdas 'a importância da família', conforme podemos observar em:

A família atua como mediadora original entre a criança e o mundo social, auxiliando-a na formação de sua primeira identidade social. Posteriormente, a escola também desenvolve a função de mediadora, contribuindo para a formação de conceitos científicos (RODRIGUERO, YEAGASHI, 2013, p. 09).

O presente diálogo e um recorte de uma cena ilustram uma realidade muito presente nos dias atuais. Nessa situação, percebe-se que a abordagem da sociedade é de indagações, curiosidades, preconceito, especulações e olhar de compaixão. Quanto aos pais, à decepção, a frustração, o despreparo em lidar com o caso e, principalmente, o olhar de piedade ao filho que para eles não tem potencial de aprendizagem por ser deficiente.

Destarte, atualmente, surdez não é mais considerada uma deficiência, mas uma forma diferente de experimentar o mundo. É também uma potencialidade que permite pertencer a uma cultura ímpar e muito valorosa, que não é vista pelo que se ouve ou deixa de ouvir. Muitas possibilidades são estabelecidas àqueles que conseguem se apropriar dessa cultura através da Língua de Sinais, sua língua própria. Para Vygotsky (1997, p. 12), “[...] a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, e sim, desenvolvida de outro modo”. Para Vygotsky (2004), a educação requer objetivos individuais, ou melhor, é impossível querer nivelar o desenvolvimento de uma criança a outra. Isto é um equívoco da pedagogia, pois gera individualização e o sujeito é um ser social.

A percepção visual e mental de Jonas se apresenta tão aguçada que permite compensar a audição que lhe falta. Vygotsky acredita que o desenvolvimento infantil apresenta uma grande diversidade, variando de uma criança para outra.

[...] o estudo dinâmico da criança com defeito não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, sobresturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina moderna o importante não é a doença, mas o doente, para a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança acometida pela insuficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Uma cena importante nesta análise é quando Jonas se depara com um boneco do “Homem-Aranha” e repudia pelo fato de não ver suas orelhas por causa da máscara vestida sobre a cabeça do boneco, impossibilitando visualizar a presença das orelhas do brinquedo. Inicialmente, a mãe não compreende, mas depois entende e percebe que o filho interpretou de forma muito inteligente. Jonas relacionou o brinquedo sem orelhas com ele próprio, que não tinha audição e naquele momento se considerando inútil, pois essa era o pensamento que foi inserido nele, pois era assim que era visto.

O sujeito amplia sua capacidade de perceber a realidade à medida que vai exercitando suas funções de linguagem, de atenção, de memória e de pensamento, num movimento cada vez mais independente de apropriação, interpretação, internalização e produção de conhecimento acerca do mundo que o rodeia (GOMES, 2012, p. 74).

Jenny, sua mãe, o leva numa nova clínica para tentar os métodos de leituras labiais e a insistência em repetir palavras. Ela era contra a Língua de Sinais a princípio. Ao chegar em casa, a mãe cola nomes de objetos nas paredes para estimular, mas o filho não demonstra relacionar os nomes às coisas. Não havia sentido no processo de relação com o saber. Eram práticas frustrantes. A criança surda associa sua expressão visual e corporal de forma analógica perante outras pessoas, uma espécie de comparação tentando identificar seus pares. Nesse caso do boneco, Jonas associou com a falta de uma orelha, conseqüentemente, pressupôs que aquele boneco não escutava e assim não poderia somar positivamente a ele.

Em determinada cena, Jenny passeia com Jonas no parque e ele vê o carrinho de ‘*hot dog*’ e tenta fazer muitos sinais e gestos para a mãe gritar o vendedor e comprar, mas ela não compreende. O vendedor vai embora, Jonas fica irritado e até agressivo por não ser compreendido. À noite, a mãe tem um sonho que o filho estava dentro de uma bola de vidro e ninguém poderia ajudá-lo. E, por meio de uma cena simbólica expressa no sonho da mãe, considera-se que era exatamente isso que estava ocorrendo, ele estava isolado no seu mundo solitário. Jenny tentava buscar ajuda no marido, mas havia uma inconsistência no comportamento do pai, confuso e decepcionado, mas que no fundo desejava ver o filho aprender.

No dia do aniversário, Jonas ganha uma bicicleta e o pai tenta ensinar a andar. Percebe que o filho não tem coordenação motora e nem noção de trânsito, tampouco conhecimento de uma vida social e chega em casa desmotivado, deixando de acreditar no potencial do filho. Nessa cena, o pai diz que ele nunca vai aprender a andar. Mas a mãe, já irritada, se expressa de forma a dar um basta nas palavras pejorativas do pai: “- Ele vai poder andar sim!” (MICHAELS, 1979).

Jonas não teve experiência com outras crianças surdas, ou melhor, em contextos socioculturais. De acordo com Rodriguero e Yeagashi (2013, p. 26):

A posição de Vygotsky é a de que a estrutura fisiológica humana não é suficiente para produzir o indivíduo humano sem a presença do ambiente social. Nesse sentido, a maneira de agir, de pensar, de sentir, os valores, os conhecimentos e a visão de mundo dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Portanto, o “desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica e (dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo”.

Um aspecto importante, nesse momento, é o posicionamento da mãe ‘dando um basta’ nos termos pejorativos direcionados ao filho. Ela decide lutar e buscar a construção da identidade do filho em qualquer circunstância. Suas expressões verbais mudam, pois, a mãe se posiciona porque reconheceu o motivo do atraso do desenvolvimento do filho: “Ele é normal sim, só não pode ouvir”. Inicia um conflito conjugal e o pai sai de casa.

O desconhecimento apresentado pelos pais de Jonas acerca da surdez é fator preponderante para o atraso na condução do menino a um caminho que, segundo o filme, oferece melhores perspectivas de desenvolvimento cognitivo e linguístico, como mostra a cena final, em que ele ingressa em uma escola sinalizadora e, já na primeira aula, comunica-se em língua de sinais. Essa cena final revela a familiaridade e o conforto linguístico com que Jonas interage em língua de sinais. O filme quer levar o espectador à noção de língua natural, quer apresentar a sinalização como um recurso para o qual o surdo já tem aptidão (OLIVEIRA, 2016, p.16).

Fica claro perceber, a partir de então, a atitude da mãe na busca pelo desenvolvimento do filho. Ela estava mobilizada a enfrentar todos os desafios para ver a alegria nele. Na escola, na sala de espera, Jenny vê um casal conversando com o filho em Língua de Sinais e se interessa a perguntar. Ela então começa a estudar em muitos livros e através de imagens vai ensinando sinais a Jonas. Na escola, a mãe diz à diretora que o método de repetição está totalmente errado e que o filho parece um papagaio. Isso não tem significado para a criança surda.

Jenny visita um clube de surdos com uma amiga. Chega meio inibida e percebe que a comunidade surda naquele ambiente ouve músicas, vibrações, diálogos entre pares, conversam em Língua de Sinais. A mãe tenta comunicar se expressando pela fala, mas os surdos não a entendem. Uma intérprete, integrante do clube diz à mãe: “Agora você entende o que é ser surdo e ter que decidir por uma coisa que não quer porque ninguém a entende”.

Assim, ela entende o que é pertencer ao mundo dos surdos, o qual ela, enquanto ouvinte, não fazia parte. Entendeu também que os sentimentos e a subjetividade de seu filho foram feridos ao longo da história, até aquele dia e que a identidade de Jonas havia sido encontrada ali. As pessoas surdas se interagem entre elas de forma muito natural, se entendiam, se sentiam pertencentes àquele cenário, se relacionando consigo mesmo, com os outros e com o mundo, como afirma Charlot (2000). Isso só é possível quando a pessoa surda reconhece sua verdadeira identidade, como afirma Perlin (2001) que a pessoa surda dentro da cultura ouvinte tem a identidade reprimida. “A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual” (PERLIN, 2001, p. 53).

As pessoas comumente têm medo daquilo que não conhecem. Jenny ficou maravilhada com toda aquela nova realidade que iria apresentar ao seu filho. Logo, levou Jonas ao parque e ensinava sinais de todas as coisas que visualizavam, faziam gestos, conseguindo, assim, estabelecer uma comunicação até que Jonas aprendesse uma língua pura oficial de sinais. Nesse parque, encontraram um jovem surdo e quando Jonas o viu, o identificou como um ser semelhante e este ensinava sinais novos.

Acredito que os pais devem também utilizar todas as alternativas comunicativas que tiverem ao alcance, pois através do convívio com estes familiares percebi que não é possível, em situações domésticas, a utilização em separado das duas línguas. Os pais necessitam utilizar todos os recursos possíveis para efetivar uma comunicação bem sucedida. Acredito então que a comunicação deve ser priorizada em detrimento da estimulação de línguas puras (GOLDFELD, 1997, p. 111).

Jonas, em toda essa trajetória de vida, se posicionou em enfrentamento para se comunicar com o mundo. Através de sua insatisfação, de choro e de todas as suas estratégias para ser “ouvido”, fez incomodar a mãe de tal forma que decidiu buscar soluções para que seu filho tivesse uma história de respeito onde houvesse a partir dali, uma comunicação com um par e a condição de pertencimento naquele contexto social, dentro de uma cultura surda e uma identidade surda. Jonas então

passou a estudar em uma escola especial para surdos, aprendeu a Língua de Sinais, a digitalizar seu próprio nome e se alegrou por se reconhecer enquanto uma pessoa surda.

4.2 O Milagre de Anne Sullivan (1962)

O filme *O Milagre de Anne Sullivan (1962)* - é um drama biográfico produzido nos Estados Unidos por Arthur Penn em 1962 e apresenta a história de vida da ilustre filósofa Hellen Adams Keller (1880-1968), portanto trata-se de uma produção baseada em fatos reais. O mesmo retrata a dificuldade que a família encontra ao educar Hellen, tida, a princípio, como uma criança não sociável.

A produção fílmica *O milagre de Anne Sullivan (1962)*, foi escolhida para essa análise, pois permite compreender o potencial cognitivo de uma criança surda e cega e a mobilização ao desejo de aprender através da leitura de mundo. No filme, a criança Hellen Keller pensa dentro de uma lógica e age de forma que a família cede e atende a necessidade da filha. A criança já discerniu de que forma agir para conseguir algo e utiliza essa lógica para alcançar o que pretende. Mesmo não enxergando e nem se dispondo de audição, a criança já possui a percepção de reconhecer de que maneira os pais vão se sensibilizar aos seis anseios.

Talvez, movidos por um sentimento de pena, em razão do tratamento dado pelos pais Helen se tornou uma criança extremamente mimada e sem limites. A família não sabia o que demandar daquela criança, por isso contrata a tutora Anne Sullivan (MENDES, 2018, p.105).

A audição e a visão são órgãos dos sentidos de Hellen que estão comprometidos, mas isso não a impede de desenvolver seu potencial cognitivo, como afirma a própria fala da professora Anne no filme: “São seus sentidos que estão debilitados e não a mente.” Essa afirmação ilustra que há um potencial cognitivo que será explicado em breve.

A história se inicia com a família reunida num quarto observando o bebê no berço, sendo examinada pelo médico da família; por sinal, uma família muito rica. A cena se passa em um ambiente escuro que expressa tristeza, uma vez que era bem comum que um bebê que sofresse alguma enfermidade, ficasse resguardado num ambiente assim, no entanto, o médico disse que logo estaria curada daquela patologia. Alguns dias após, a mãe percebe que a criança não estava respondendo

aos estímulos visuais e nem auditivos. Há, então, uma cena de grito da mãe, expressando terror, desespero e total aflição. A família dialoga sobre essa constatação lastimável com sensação de dor em ver aquela situação como um problema, sem solução inicialmente.

O fato de conceber a vida a uma bebê com essas condições gera, especialmente nós pais, uma sensação inesperada de tristeza, angústia e impotência, uma realidade que ainda é muito comum. A participação da família no desenvolvimento da criança e na aquisição da linguagem é de suma importância, uma vez que o modo de agir, de pensar, de sentir, os valores, os conhecimentos e a visão de mundo dependem do meio físico e social em que a pessoa está inserida (RODRIGUERO, YAEGASHI, 2013, p. 09).

No decorrer da história, é possível notar que a mãe percebia que quando pegava Hellen no colo e a afofava, demonstrando amor, a criança se acalmava, sentia-se protegida. Nesse sentido, entende que há ali compreensão por parte da criança, que seu raciocínio lógico estava ativo. Para Lacan (1998), a experiência do toque corpo a corpo, já é capaz de oferecer entendimento dos sentimentos e isso dá sentido à vida.

O amor oferecido pela mãe foi extremamente relevante no processo de discernimento referente à aprendizagem de Hellen, aos questionamentos se ela poderia aprender algo ou não. O comportamento da protagonista mostrava que o toque possibilitava com que seu corpo quisesse viver algo bom.

Nas primeiras cenas é possível perceber que Hellen não é uma criança sociável, algumas vezes até apresenta comportamentos agressivos, na tentativa de ser compreendida pela família que se vê impotente para atendê-la. Os pais tentam educá-la, em algumas situações, compensando a filha com doces e guloseimas, o que comprometeu de forma negativa a educação de Hellen. De acordo com Vygotsky (2004, p. 391), “A reeducação se consegue através de novas inter-relações que se estabelecem entre o meio e a criança e permitem superar o conflito de forma indolor”.

A família despertou uma preocupação quanto ao agravamento desses comportamentos não civilizados, uma vez que, esperava-se de todos os componentes daquela família rica, um comportamento padrão: portar-se à mesa, saber utilizar talheres, falar baixo, dentre outros. Os pais decidiram que Hellen precisava de uma professora que a reeducasse, de uma nova inter-relação.

Apesar de Hellen ter uma mãe submissa ao marido e muito consternada àquela realidade, o pai de Hellen era um homem autoritário e muito racional. Assim, ele decidiu solicitar, através de um diretor de um instituto de ensino, uma professora que pudesse se dispor a ficar um tempo na fazenda da família e educar sua filha para que essa se tornasse sociável, um papel que os pais não conseguiram desenvolver.

Anne Sullivan foi a professora encaminhada pelo instituto. Ela chega à fazenda e, é apresentada a Hellen que, nesta ocasião, já tinha sete anos. A professora percebe que os sentidos de Hellen é que estão debilitados e não sua mente. Os pais, muito ansiosos, exigem um tempo para Anne mostrar resultados satisfatórios, mas ela afirma que precisa realizar experiências e que esse processo não prevê um tempo específico. Foi então, que nesta cena, Anne disse que precisava de um prazo, mas que não poderia afirmar ao pai da criança exatamente o tempo que começaria a visualizar sinais de um desenvolvimento satisfatório, uma vez que é preciso considerar os processos de origem biológica da criança e as funções psicológicas de origem sociocultural.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VYGOTSKY, 1997, p. 61).

Anne percebeu muitos equívocos na rotina da família. Um deles foi uma forma de ensino no sistema de recompensas que, no caso de Hellen, recebia doces para acalmar o nervosismo e a irritação; outro foi o excesso de proteção, numa concepção de “coitada dela”, que estava assimilado pela criança. Anne disse: “É mais fácil sentir pena do que ensinar?” A professora citou o exemplo de sua falha na educação de seu irmão ainda criança e que não faria isso novamente dizendo: “Eu tentei proteger meu irmão, mas... falhei. Não adianta tentar proteger ou falar por outras pessoas. A única esperança é ensiná-los a fazerem isso por si mesmo”

Quando se observa uma oportunidade de ensino, onde a criança se abre, não se pode ignorar e sim considerar.

Não é, portanto, um comportamento adequado deixar a criança à deriva no processo de seu desenvolvimento e aprendizagem, pois estes processos se

apresentam em constante mudança e, portanto não começam apenas quando estão visíveis, o que a criança apresenta em termos de potencial deve ser considerado no momento do ensino (GOMES, 2012, p. 84).

Foi então, que a professora iniciou o trabalho com Hellen, ignorando a sensibilização dos pais e confrontando a forma de ensino que eles estavam realizando. A professora enfatizava que a família consideraria mais fácil sentir pena do que ensinar. Anne já havia tido uma experiência com a educação de seu irmão há anos atrás e havia falhado. Com isso, ela sabia que não adiantaria proteger e que a única esperança seria ensiná-los a fazerem isso por si mesmo, oferecer a oportunidade de a criança formar sua personalidade, desenvolver seu potencial e logo, construir o conhecimento.

O fato de que o sujeito se expresse em cada um de seus momentos concretos através dos recursos e características de sua configuração subjetiva o transforma no centro do desenho metodológico do estudo da personalidade. Toda expressão do sujeito será de interesse para a construção teórica sobre a personalidade, portanto, à medida que esta seja mais complexa e comprometida, mais informação potencial terá para o processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 113).

Ao constatar que a interferência negativa da família estava comprometendo os resultados, Anne pediu para que se mudasse com Hellen para a casa do bosque para que a criança não se deixasse ser influenciada pelos mimos da família. Precisava ser imparcial, um ensino sem “mimar” a criança. A professora identificou em Hellen a dependência em querer “chamar a atenção” dos pais, principalmente na mesa nas refeições. Com a condição de irem morar duas semanas na casa do bosque, foi fundamental orientar e retirar da criança, manias e ensinar regras de comportamento básicos como segurar uma colher para comer, sentar-se em uma mesa e fazer uma refeição junto a adultos. Anne comentou com os pais que se ela tivesse um tempo por uns dias na casa do bosque, a menina não teria a intervenção familiar e isso poderia ser uma estratégia sábia.

Anne ensinou a soletrar com as mãos, Língua de Sinais tátil. Um exemplo foi quando a criança queria pegar uma boneca. Anne ensinou a soletrar o nome do objeto “doll” e quando ela fazia os sinais dentro da mão da professora, aí sim, ela recebia a boneca. Nesse momento, Hellen pensou dentro de uma lógica. Seu pensamento e sua concentração voltavam para seu interesse. Assim, Anne constatou que Hellen precisava se sentir mobilizada a desejar aprender. Era necessária uma motivação a partir de uma leitura de mundo e uma mobilização, uma

teoria que Charlot (2005, p.76) explica, “[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver envolvimento daquele que aprende”.

Também educou a criança a fazer refeições civilizadamente à mesa, a usar o guardanapo e a manusear os talheres com elegância.

[...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Inicialmente, Anne sofreu com a agressividade da aluna, mas não desistiu. Num determinado momento, à mesa de refeição, para chamar a atenção dos pais, Hellen foi indelicada e os pais sentiram que a filha não estava aprendendo como esperado, sendo que, na verdade, era apenas um capricho, visto que, com os pais ela era acostumada agir daquela maneira, abuso de liberdade, e sem a devida disciplina.

Ainda nessa cena, Anne a repreende e diz que ela sabe se portar à mesa. E, em seguida, houve até o momento de oração do qual Hellen participou calmamente, demonstrando que estava se apropriando de boas práticas comportamentais e de saberes. A família havia privado Hellen de relacionar-se com ela mesma, com os outros e com o mundo. No entanto, nessa fase, a menina ao ser repreendida, encolheu o corpo, se calou dos gritos, expressou sentimento abraçando a professora e obedeceu. Suas emoções foram expostas e algo subjetivo era reconhecido, mesmo que não soubesse explicar.

Portanto, um elemento constituinte da subjetividade humana, entendida neste trabalho como resultante da interação com o meio, uma característica interna que se constrói no decorrer da história de vida do sujeito, a partir da mobilização de pensamentos, emoções, significados e sentidos que vão sendo construídos na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo e que tem uma relação impactante no processo de aprendizagem (GOMES, 2012, p.114).

Ao final do período combinado, a professora devolve Hellen aos pais e apresenta o que já aprendeu, deixando a família feliz e acrescenta dizendo: “Eu ensinei a Hellen não faça isso”, mas quero ensinar o “Sim. Faça isso”. A professora ensinou o que “não” deve fazer, mas que precisava de um tempo maior para ensinar o “sim”, o que ela precisa fazer e pediu permissão aos pais.

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais as possibilidades da criança no plano da assimilação daquilo que ela ainda não domina e assimilação sob orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração (VYGOTSKY, 2011, p. 505).

Voltando para a casa do bosque, Anne se surpreende com a associação que Hellen faz entre a água e seu significante. Estava mobilizada a aprender. Ela utiliza a Língua de Sinais Tátil (pelo tato) e o Tadoma, um método de comunicação em que o sujeito surdo e cego decodifica a fala passando a mão na boca do falante ou no queixo, leitura labial tátil, por meio do qual é possível sentir as vibrações das cordas vocais e a ventilação da respiração.

A partir da experiência que Hellen teve com a água, ela sentiu-se mobilizada a conhecer coisas novas, pois compreendeu que isso era possível e isso passou a ter significado para Hellen porque seu pensamento foi estruturado, houve relação com o saber e houve finalmente uma humanização.

Charlot (2020) relata que a humanização não é possível sem a educação e que pessoas com deficiência são consideradas seres humanos com direito ao respeito da sua dignidade. O sujeito precisa entender o mundo e se reconhecer como parte dele. Quando o sujeito se encontra como pertencente ao mundo, ele também se apropria da paz em sentir parte e se configurar como ser humano de personalidade autônoma.

Para Vygotsky (1997) é fundamental que haja comunicação e relação social entre os sujeitos. Dessa forma, compreende-se que a linguagem nasce a partir de um signo, que é o instrumento mais notável numa relação comunicável; no entanto, a escolha do melhor tipo de linguagem a ser utilizada por um sujeito deve ser considerada segundo às especificidades do próprio sujeito. No caso de Hellen, foi a Língua de Sinais tátil. Conforme Vygotsky (1997, p.88), “[...] na formação do conceito, o signo é a palavra e, no plano interno, o portador da estrutura reduzida e transformada da ação social”.

A linguagem é um meio de comunicação de ideias ou sentimentos, podendo ser por sons, por gestos ou por palavras. A linguagem é parte constituinte da subjetividade. É relevante aqui entender que subjetividade se constitui a partir do meio em que o sujeito está inserido e de suas propriedades culturais e do qual este também é constituinte. De acordo com González Rey (2004, p.78), “[...] a

subjetividade não é algo que se internaliza, não é algo que vem de fora e que aparece dentro, o que seria uma forma de manter a dualidade”. Entretanto, é importante ressaltar que em uma perspectiva dialética, que é a adotada por Vygotsky, a constituição da subjetividade não se realiza só pelo indivíduo ou só pelo social e sim no processo dialético de mútuas influências entre indivíduo e social, as práticas na sociedade.

A subjetividade começa no seio familiar, nas emoções vividas desde o nascimento, nos sentimentos de liberdade e de privações, enfim, no seio cultural a qual pertence. É sentir parte do meio, é reconhecer como és desde o afago no colo de uma mãe, como no caso de Hellen. Por ser ainda de idade infantil, a forma como o aprendizado que Hellen teve com Anne Sullivan somou em sua subjetividade também. Um exemplo disso foi quando Hellen demonstrou alguns saberes: o que é a água, sua experiência em molhar as mãos, em colocar a água na boca, em sentir o frescor a água e, especialmente, quando ela se apropriou desse universo.

São a partir das relações ali estabelecidas que esse sujeito constituirá sua subjetividade. Todas as experiências psíquicas vividas no núcleo familiar servirão como alicerce para a subjetividade. Foi possível perceber que tanto as fantasias, imagens e identificações que se fundam em uma história familiar, como também as vivências traumáticas, de não ditos (segredos) e de lutos não elaborados são constituintes desse sujeito. Entende-se que por meio dessas relações apresentadas pelo cinema foi possível dar materialidade as análises sobre a constituição subjetiva desses sujeitos. Nascia em Hellen o despertar dos sentidos que estavam adormecidos e a realização em sentir que ela poderia fazer aquilo por si mesma. Nascia ali um valor de pertencimento, uma descoberta de si mesma, uma paz interior em alcançar esse estágio, o que mobilizou Hellen a desejar outros saberes a partir daquele momento (MENDES, 2018, p.31).

Nascia em Hellen o despertar dos sentidos que estavam adormecidos e a realização em sentir que ela poderia fazer aquilo por si mesma. Nascia ali um valor de pertencimento, uma descoberta de si mesma, uma paz interior em alcançar esse estágio, o que mobilizou Hellen a desejar outros saberes a partir daquele momento.

4.3 Borboletas de Zagorsk (1992)

O objetivo em escolher esse documentário é bem simples. Ele permite, nesse trabalho, oferecer elementos que explicam categorias relevantes, como a mediação, a importância do conhecimento teórico, a comunicação da pessoa surda e a experiência dos profissionais na relação com o saber escolar.

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre defectologia, apresenta a ideia de compensação segundo a qual as pessoas com deficiência utilizam seus sentidos saudáveis para assim entender o mundo, ou melhor, desenvolvendo seus sentidos ativos para compensarem seus sentidos perdidos. Defectologia significa estudos dos defeitos. É um termo pesado que soa mal no contexto atual, especialmente quando se tem claro que toda pessoa pode aprender. Também se entende no contexto informal que “defeito” é o oposto de “perfeito” e não existem seres humanos perfeitos. Vygotsky (1997) apresenta reflexões sobre a educação das pessoas com deficiências e sua fala do início do século XX faz-se tão atual quanto hoje.

O documentário - Borboletas de Zagorsk (1992), produzido pela BBC TV, apresenta experiências de profissionais do ensino e também de alunos em uma “escola na cidade de Zagorsk, a 80 km de Moscou, que caracterizava como centro da fé cristã” (BBC TV, 1992), tanto a cidade quanto a escola. A partir de 1963, essa escola passou a ter outro tipo de fé, “a crença de que todas as crianças, até mesmo as mais prejudicadas, poderiam aprender”.

O instituto atendia crianças surdas e cegas e Vygotsky foi idealizador desse projeto de ensino que, a partir de experiências verificava o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. Eram escolhidos professores especializados em defectologia (profissionais que atuavam no ensino para crianças com defeitos) que atendiam crianças surdas e cegas e consideravam métodos específicos de ensino: através de vibrações ao soprar, Língua de Sinais, datilologia, método Tadoma, tátil, entre outros. Natacha ao chegar na escola, sentiu a liberdade como em um lar melhor que sua própria casa, pois antes era uma menina confusa em relação à compreensão de mundo e numa cena ela afirma:

É claro que em Zagorsk eu me senti mais livre e feliz que em casa, pois podia me comunicar com os professores, com as crianças e com a equipe que trabalhava lá. Também me ajudaram muito a compreender a ideia confusa que eu fazia do mundo na época. Não foi um processo agradável e me recordo com gratidão da paciência dos professores que realizam esse trabalho em Zagorsk hoje e em épocas passadas. Como resultado, eu comecei a aprender lentamente tudo direito, o que ajudou a agir corretamente no mundo a minha volta (BBC TV, 1992).

O documentário tem como nome Borboletas de Zagorsk e não poderia ter escolha melhor. O título faz referência à metamorfose que acontece na vida de um ser que nasce como lagarta, mas que se transforma ao longo da vida. É importante

ressaltar que nesse processo, o ser tem o tempo certo de se tornar borboletas e conseguir voar, assim como as pessoas que também passam por um processo de transformação para alcançar autonomia. Aqui, fazendo essa alusão, não é diferente. De acordo com Gomes (2012, p. 3):

O termo “*As Borboletas*”, é uma alusão à transformação por que passam as crianças do lar Zagorsk, semelhante à da borboleta que sai de seu casulo para uma experiência totalmente nova de contato com o meio. As crianças, do lar Zagorsk, com níveis diversos de comprometimento, conseguem sair do enclausuramento provocado pela deficiência, descobrindo formas alternativas de comunicação com o mundo. Zagorsk é o nome da cidade onde a escola para crianças surdas e cegas está localizada. Durante a realização do documentário é usada também a expressão “Os transformadores”, referindo-se aos professores e sua ação decisiva na superação das limitações provocadas pela deficiência, com a utilização de instrumentos adaptativos de comunicação e socialização das crianças e jovens do lar Zagorsk.

A escola de Zagorsk tinha em seu projeto uma metodologia que prezava em preparar as crianças para alcançar autonomia, oferecendo experiências que contribuíssem para que as crianças estreassem outras habilidades. Conforme Gomes (2012, p. 52):

[...] o indivíduo constrói a sua própria história, sendo papel da escola e do professor promover sua autonomia intelectual e política, através da explicitação de problemáticas concretas da realidade social, que somada ao conhecimento científico permitiria ao aluno reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

O referido documentário destaca especialmente a história da protagonista Natacha e Yuri, seu esposo. Natacha e outras crianças foram muito bem acolhidas e suas características foram detalhadamente diagnosticadas quando chegaram à escola, para que, a partir dali, os professores preparasse a eles um planejamento de ensino que pudesse contemplar suas necessidades e que fosse o mais indolor possível com o objetivo de transformar a realidade daquela aluna.

A preocupação do professor deve ser a de resolver da forma mais indolor possível tanto uma quanto outra consequência do defeito. Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social (VYGOTSKY, 2004, p.380).

Os estudos da defectologia foram e são fundamentais para a educação, especialmente daquelas pessoas com alguma deficiência e também por ter sido o

“[...] grande laboratório, onde as hipóteses e mesmo as leis da psicologia puderam ser levantadas, confirmadas e elaboradas” (MOTTA, 2004, p. 52). O termo “defecto” ou defeito tem sua teoria pautada em um momento histórico com termos específicos comuns à época. A intenção, naquela ocasião, foi buscar a valorização das habilidades de pessoas em situações de deficiência em vez de dar foco às impotências das mesmas, ou melhor, buscava-se valorizar seus pontos fortes e, a partir daí, construir o processo de ensino.

De acordo com o documentário, aos nove anos de idade, Natacha teve uma doença que danificou suas cordas vocais, então, além da surdez e da cegueira, Natacha passou a falar com muita dificuldade, basicamente “uma voz de passarinho”, fina e em tom bem baixo de volume. Natacha é um produto do notável sistema de ensino de Zagorsk. Na vida adulta, Natacha se tornou filósofa e psicóloga, algo que muitos não acreditavam que seria possível. Ela participou do processo de ensino inspirado pelo psicólogo russo Lev Vygotsky.

Conforme relato da mesma, no documentário: “Vygotsky mudou minha vida quando eu era estudante. Suas ideias eram força motriz da psicologia soviética”. O conhecimento teórico foi fundamental na transformação das vidas ali presentes. De acordo com o referido documentário, Vygotsky afirmou que mesmo as crianças gravemente deficientes poderiam ser transformadas em adultos capazes de expressar grande potencial. Ele morreu em 1934, mas Natacha e seu marido Yuri se dedicaram em divulgar suas ideias. Com ele, Natacha aprendeu a Língua de Sinais já na adolescência, e isso, conforme relato da mesma, foi um fator determinante que mudou seu mundo. Assim, Natacha explica como se deu a constituição de sua subjetividade:

Escolhi especialização em sociologia infantil porque queria ajudar crianças da mesma situação da qual eu escapei. Eu achava que quando entendesse o misterioso processo de formação da psicologia humana, eu seria capaz de ajudar as crianças de Zagorsky a evitar o período amargo e doloroso pelo qual eu tive que passar na minha educação. Como meus professores podiam enxergar e ouvir, eles nem sempre eram capazes de me compreender corretamente (BBC TV, 1992).

No processo de ensino para alunos surdos, aulas de música e atividades com vibrações estimulam, motivam e encantam os alunos. Todas as atividades eram muito bem elaboradas pelos professores daquela instituição de modo individual segundo a necessidade de cada aluno frequente. Esses professores eram os

mediadores do conhecimento desses alunos surdos e cegos. O papel da mediação é essencial no acompanhamento de crianças com necessidades especiais.

A formação da mente acontece por um processo de apropriação, pela mediação dos signos culturais (ciência, arte, cultura, ética e toda espécie de prática humana) e pelas mediações que as pessoas exercem entre si, em processos de interação no contexto cultural e histórico (FREITAS, 2012, p. 9).

Os professores mediadores na escola de Zagorsk utilizavam o método de Vygotsky. Esta escola foi uma espécie de laboratório onde as crianças experimentavam realizar as atividades utilizando diferentes objetos concretos e manuseáveis que permitiam o contato tátil inicialmente e depois o ensino mediado para o uso. Esse método tinha o objetivo de desenvolver as habilidades dessas crianças. De acordo com Vygotsky (1997, p. 98):

Nossa abordagem para estudar esses processos é usar o que chamamos de método funcional da estimulação dupla. A tarefa com a qual a criança se defronta no contexto experimental está, via de regra, além de sua capacidade no momento, e não pode ser resolvida com habilidades que ela possui. Nesses casos, um objeto neutro é colocado próximo da criança e frequentemente podemos observar como o estímulo neutro é incluído na situação e adquire a função de um signo. Assim, a criança incorpora ativamente esses objetos neutros na tarefa de solucionar o problema. Poderíamos dizer que, quando surge dificuldades, os estímulos neutros adquirem a função de um signo e a partir desse ponto a estrutura da operação assume um caráter diferente com essência.

O método preparava os alunos desta escola para solucionar problemas, a serem autônomos, a aproveitarem as habilidades que tinham de melhor para a partir delas, encontrar outros potenciais. Isso era exatamente o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, compreendida pelo intervalo existente entre o conhecimento real já pertencente ao aluno e o nível potencial que se pretendia alcançar. “O que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1997, p. 113). Essa aprendizagem acontece independente da severidade da deficiência, de forma que as crianças desenvolvem com o aprendizado, através de mediações e mediadores.

Natacha foi aluna nesse instituto desde a adolescência e logo foi encaminhada à universidade. Somente quando voltou da universidade para fazer estágio em Zagorsk, ela entendeu que podia ver e ouvir com as mãos e disse - “A

partir desse momento, a ordem entrou no meu mundo”. Assim, constitui sua subjetividade. Quando decidiu assumir o seu relacionamento com Yuri, ela precisou questionar, dialogar e se posicionar. Então, conforme Natacha:

É claro que existe um elemento subjetivo nisso, e não é preciso achar que eu o aceito criticamente. Admito que sou obstinada e, portanto, nós discutimos somente assuntos científicos. Mas a verdade não nasce do debate? Algumas pessoas não compreendem a natureza do nosso relacionamento e partem do princípio que eu sou uma escrava nas mãos de Yuri porque dependo dele e ele traduz pra mim (BBC TV, 1992).

Já nessa fase adulta, ela compreende seus desejos e manifestações. Segundo o documentário, a equipe do instituto sempre prezou por uma norma inquebrantável: “jamais fazer um julgamento final referente à deficiência de uma criança, sendo que a cada visita, a criança é examinada como se nunca o fora”. Atualmente, diríamos, no âmbito do senso comum, que jamais se pode “rotular” uma pessoa em fase de aprendizagem, fazendo preconceitos infundados. Sempre que havia uma avaliação, nunca considerava a última referência. Primeiro avaliava como estavam no momento real, sem deixar que outros fatores influenciassem.

O instituto de defectologia utilizava dos métodos de ensino de Vygotsky sempre com ênfase na ZDP. Conforme o documentário, para Vygotsky, a criança com deficiência de sentidos deve ter os demais sentidos estimulados, de modo a compreender o mundo. Também a pessoa pode superar as mais graves deficiências, seja de que natureza forem, para aplicação de todas as técnicas físicas e psicológicas de compensação, de forma que a criança possa se desenvolver em meio as pessoas “normais”. Sobre esse assunto, Natacha esclarece no documentário que:

Sinto que em minha vida, eu tenho tudo que uma mulher feliz pode ter. Tenho filhas que me compreendem e me amam. Tenho um marido que me ajuda muito. Com o que mais posso sonhar? Para mim, minhas filhas são a maneira de eu retribuir a sociedade a riqueza espiritual que eu recebi de meus excelentes professores, meu valor espiritual, minhas ideias e minha filosofia de vida. É exatamente isso que me oferece o mais profundo e maior dos sentimentos. Eu ser uma pessoa e uma mulher. Essa é a base para a superação de todas as minhas dificuldades da vida e, é claro, existem muitas (BBC TV, 1992).

É importante que a sociedade desperte a naturalização de não ver pessoas deficientes como incapazes e sim como diferentes. “Na pior das hipóteses eu viveria em um canto às custas da minha família” diz Natacha. No entanto, ela escolheu

dedicar-se ao método de Vygotsky, em que crianças não deveriam ser consideradas a partir de sua deficiência e sim serem ensinadas a desenvolver seus outros sentidos a ponto de eles poderem serem utilizados para compensarem o que estava em falta. Parte do princípio de que toda criança pode ser alcançada e transformada, por isso a importância em haver um tratamento individual e especializado.

Partindo das afirmações acima, é possível entender que a Escola de Zagorsk parte do princípio de que toda criança pode aprender e desenvolver-se. Conforme relatos presentes no documentário, à escola resgatava as crianças e os jovens surdos/cegos do isolamento e da segregação que muitas das vezes eram sujeitos. O objetivo nessa escola era garantir uma educação produtiva e de qualidade numa perspectiva de socialização e aprendizagem sistemática, porém fora das características filantrópicas, asilar e/ou semelhantes; que prezasse pela essência de uma escola especial e regras de uma escola comum.

Conforme relato de Natacha, seu maior sonho é que todas as pessoas possam encontrar seu lugar na vida:

Me lembro de quando era totalmente indefesa, totalmente arrasada, sem direitos, muda e agora vejo algo totalmente diferente. Quando se superam dificuldades, adquire-se super conhecimento da própria força. Eu me sinto uma mulher muito forte. Não me agrada ser diferente, pois vejo outras crianças surdas e cegas que, não menos que eu, e talvez até mais, merece uma vida como a minha, mas para elas o futuro parece menos esperançoso (BBC TV, 1992).

Nesse trecho é possível perceber a subjetividade de Natacha sendo constituída quando ela diz: “meu sonho é que todas as pessoas possam encontrar seu lugar na vida”. De acordo com González Rey (2014, p. 23):

A subjetividade, que traz a emoção como parte essencial dos processos humanos criadores desse mundo de ficção, tem um papel essencial em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas. Por isso, os processos de produção de conhecimento sobre a subjetividade impõem exigências que estão para além da hermenêutica e que não estão na linguagem nem no discurso, mas nas múltiplas formas que tomam os processos humanos. A linguagem não paira sobre o homem, é uma produção humana que carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e da trama viva da relação com o outro.

“O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VYGOTSKY, 1997, p.80). A história de Natacha é uma referência nos estudos surdos em educação atualmente. Os relatos de experiências dos profissionais na escola de Zagorsk

deixam evidente, que o conhecimento teórico é imprescindível para que a mediação esteja alinhada à individualidade de cada aluno e que pela liberdade de comunicação desses alunos, esses possam alcançar autonomia em “voar”, como borboletas preparadas para voarem pelo mundo.

As teorias de Vygotsky imprimem modos alternativos de comunicação com o meio. O autor tem uma maneira positiva de interpretar a deficiência afirmando que toda criança é capaz de aprender, desde que os instrumentos utilizados sejam voltados para cada aluno, considerando suas especificidades e seus objetivos. Nesse sentido, é importante entender que a prática pela prática não é suficiente, assim como, a teoria pela teoria, também não é suficiente. O conhecimento teórico é preciso no processo de ensino. Gomes (2012), explica os pressupostos teóricos de Vygotsky:

Os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária, etc) têm origem em processos sociais, ou seja, o desenvolvimento cognitivo deve ser entendido tendo como referência o contexto social e cultural do sujeito; é a socialização (a partir da aprendizagem) que dá origem aos processos mentais superiores; é pela mediação que o sujeito internaliza (reconstrói internamente uma operação externa) atividades e comportamentos; a transformação de relações sociais em funções mentais se dá pelo uso de instrumentos e signos, entre eles a linguagem; o desenvolvimento cognitivo se dá através a interiorização de sistemas de signos (construídos socialmente); para internalizar os sistemas de signos o sujeito se apropria de significados já aceitos social e culturalmente, através de um processo de interação social; a linguagem é uma ferramenta do pensamento; a apropriação de instrumentos e signos aumenta qualitativamente as possibilidades de aprendizagem; as funções psicológicas do sujeito surgem em dois momentos: primeiro no social (na relação com o outro) e depois no individual (no interior de cada pessoa); a aprendizagem de determinado conceito pode ser desencadeada através do ensino; A zona de desenvolvimento proximal é o ponto de atuação do meio sobre o sujeito na intenção de promover aprendizagem, ou seja, levar o sujeito a uma condição de autonomia do pensamento (GOMES, 2012, p. 99).

O pensamento, a linguagem, o comportamento, a memória, entre outros são considerados por Vygotsky como fundamentais no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Estes têm como referência o contexto social e cultural que o sujeito estiver inserido para haver a socialização e a internalização das atividades propostas. Há uma transformação das relações sociais em funções mentais e nessa abordagem, a linguagem é a principal ferramenta do pensamento para proporcionar aprendizagem e autonomia.

4.4 O Som do Silêncio (2019)

Um filme produzido recentemente, pode proporcionar nesse estudo uma clara compreensão acerca da identidade como uma categoria em estudo nesse trabalho. Há também uma explicação sobre a mudança de identidade, especialmente, nesse caso, de um jovem ouvinte e após a perda da audição, se vendo assumir uma identidade surda.

Com a direção de Darius Marder, o filme *Sound of Metal* (Som do Silêncio-2019), disponível pela Prime Vídeo é um drama que narra a virada brusca na vida de Ruben (Riz Ahmed), um jovem baterista que gradualmente vai perdendo sua audição e teme a perda de suas duas paixões: a música e sua namorada, que é integrante da mesma banda de *heavy metal* que ele. Essa mudança drástica acarreta muita tensão e angústia na vida do baterista, atormentado pela lenta perda de audição.

O jovem baterista acorda num determinado dia pela manhã e percebe que não está ouvindo bem a ponto de se preocupar. Ao realizar uma consulta médica, este diz que não sabe a real causa do problema e que pode ser uma doença autoimune, mas afirma que vai só agravar gradualmente. Ruben pensa em sua carreira profissional que está no momento no 'topo' da fama e sofre o medo de nunca mais poder fazer shows. Até o presente momento, ele tem consigo o pensamento preconceituoso em relação à surdez, como sendo uma deficiência, algo que gera impedimentos, o mesmo pensamento da sociedade ouvinte dominante.

Lou, sua namorada, o aconselha a frequentar um lar de instrução e comunicação em sinais para pessoas surdas. Em concordância com essa ideia, Skliar (2001, p. 72) afirma:

Importa salientar a diferença das pessoas. [...] Importa deixar os surdos construírem sua identidade, assinalarem suas fronteiras em posição mais solidária que crítica. A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles, o de querer fazer do surdo, um ouvinte.

Ruben não concorda inicialmente. Buscou informações sobre tratamento médico, cirurgias, entre outros. O jovem fica empolgado com a possibilidade do implante coclear, porém é muito caro. Ao voltar ao Studio, ele toca exageradamente

alto, porém quase não ouve seu som. Sua banda tem uma turnê agendada e eles entendem que essa poderia ser a saída para arrecadar o valor para a cirurgia, no entanto ele sente inseguro visto que a perda auditiva é cada dia maior.

Ruben decide ir então para ao lar de orientação para pessoas surdas por incentivo de sua namorada. Lá, ele conhece Joe, o responsável que construiu aquele espaço após ter ficado surdo já em idade adulta. Era uma espécie de um lar de orientação e tratamento a pessoas que ficam surdas, no sentido de apresentar a elas um novo modelo de comportamento mediante a perda da audição e também ensino de Língua de Sinais. Era um local retirado do movimento urbano para que pudesse oferecer um refúgio e a reflexão aos pacientes. O jovem revela sua trajetória de vida ao líder Joe e conta que já usou vários tipos de drogas, uma oportunidade de expressar o sentimento de dor emocional que carregava consigo.

Na cena, Ruben diz a Joe: “Me sinto um idiota”. Demonstrando inconstância no comportamento, vulnerabilidade, rebeldia e muita resistência às regras do lar de tratamento, um comportamento comum a um sujeito que sempre se dispôs de boa audição e no auge da carreira profissional de seus sonhos e agora se vê surdo. Demonstrando muita resistência em assumir sua nova identidade de surdo, Joe, aflito e angustiado, luta em vão.

Decide fazer um teste ficando ali. Joe fala sobre o poder de Deus segundo a bíblia sagrada, sua criação, o valor à vida, o zelo pela natureza, o cuidado com a saúde física, mental e espiritual e que as mais belas coisas da vida estão na simplicidade, no amor pelas pessoas e no respeito a si próprio; que a essência da vida está em viver sua verdadeira identidade e se sentir realizado por isso. Ruben faz uma reflexão que nunca o fizera, pois até o momento, a surdez tinha um espaço dentro do discurso da deficiência e invalidez.

O processo pelo qual Ruben passou, pode ser associado às considerações de Vygotsky (1997) no que se refere à organização do pensamento humano, o momento em que a fala egocêntrica começa a manifestar-se como parte de seu esforço ativo, uma vez que nesse tratamento, o jovem poderia comunicar pela Língua de Sinais, que causava estranheza, porém possível. Conforme Vygotsky (1997, p. 34):

Inicialmente, a verbalização consiste na descrição e análise da situação, adquirindo, aos poucos, o caráter de “planejamento”, expressando possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente, ela passa a ser incluída como parte da própria solução.

Aos 87 minutos de filme, numa cena muito relevante, Joe, líder do centro de recuperação e tratamento, aborda a surdez não como deficiência e sim como uma identidade. Ruben estava resistindo à sua nova identidade de surdo; queria comportar como um ouvinte e com isso estava confuso e rebelde. No entanto, Joe disse:

Ruben, como você sabe, todos aqui compartilham a crença de que a Surdez não é uma coisa para se concertar. Isso é muito importante aqui. Todas as crianças e todos nós precisamos lembrar disso todos os dias. E minha casa é uma casa firmada nessa crença e baseada na confiança. E quando essa confiança é quebrada, há consequências. Eu não posso aceitar isso. Eu tenho a obrigação de pensar em todos os outros. Então... em seu estado atual, dessa vez, eu vou ter que pedir que arrume as suas coisas hoje e ache um outro lugar para ficar (MARDER, 2019).

Os comentários feitos por Joe, ressalta a importância desse processo de entendimento de si mesmo como pessoa que não possui uma determinada faculdade que antes possuía, leva às considerações de Perlin (2001) acerca da identidade da pessoa surda. Conforme a autora:

O estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evite a construção da Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada (PERLIN, 2001, p. 54).

Na sequência do filme, o jovem vende seu carro, se organiza e faz a cirurgia do implante coclear e usa o aparelho auditivo. Ao sair pelas ruas, ele estranha os ruídos desconfortáveis oriundos do barulho do trânsito, do vento, das conversas das pessoas e se sente incomodado, mas sujeita-se àquilo na intenção de adaptação, de voltar a ser um ouvinte, de ser reconhecido pela sociedade como um ouvinte, enfim, na tentativa de agradar a uma sociedade onde a maioria linguística é ouvinte. Assim nasceu um autopreconceito. Nesse sentido, vale ressaltar que ao se tornar surdo, a ideia que o jovem teve, foi à mesma que a sociedade imprimiu, ou melhor, uma ideologia de deficiência e de incapacidade, as quais ele estava se submetendo, se sujeitando.

A ideologia do ouvintismo, diante do problema do surdo estabelece logo que o melhor para o surdo é ser como o ouvinte; assim, lhe propõe em primeiro momento a aprendizagem da fala, o uso de aparelhos sofisticados para a audição, o estudo somente em português, tiram qualquer acesso aos sinais, sem sentir o que nós surdos sentimos no profundo de nós mesmos. Surdo já conhece muito por sinais, sabe por sinais. Se o ouvinte tirar tudo isso, o

surdo começará apenas a colocar as coisas na mente, sentir engolindo, fechando, guardando muitas ameaças contra sua identidade surda e esforçando-se ao máximo para ser como o ouvinte (SKLIAR, 2001, p. 60).

Apesar de insistir em permanecer com a identidade do passado, não conseguia mais se ver dentro daquela identidade de ouvinte. Estava ali começando a compreender que a surdez era algo que passou a pertencer a ele. É relevante a aceitação do novo e o poder de pertencimento.

O fato de se esforçar para se ver na identidade antiga de ouvinte como a sociedade dominante busca em forma de normalização, causa perda de identidade. A pessoa surda não pertence à cultura e à identidade dos ouvintes. Skliar (2001, p. 53) diz que “[...] o caso dos surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original.” Segundo Skliar (1997, p. 77):

Os surdos, que sofrem em sua vida cotidiana, escolar e laboral os efeitos desses perigosos vaivéns ideológicos, continuam acreditando que os ouvintes escolheram e continuam escolhendo para eles uma língua e uma cultura que não compartilham, nem poderiam compartilhar.

Ruben vai a uma festa na casa de Lou, a vê cantando com o pai e se sente distante da realidade da música, na verdade, da realidade de todos os sons emitidos no ambiente da festa. Ele abraça sua namorada e reconhece que eles estão em mundos diferentes. Para Hall (1997) a identidade está sempre em construção, em movimento e principalmente em transformação, na medida em que se relaciona com o outro, mediante a uma nova circunstância de vida.

Certo dia, pela manhã, ele decide recomeçar sua vida e viver sua verdadeira identidade. Numa praça, ainda de aparelho auditivo, o sino da igreja central tocou e aquilo o incomodou de tal maneira que desejou dar um basta naquela situação confusa que vivia, foi fator decisivo. Ruben olha para o céu, retira os aparelhos, vê o sol entre as folhas das árvores e se entrega como tal. Nesse momento, a paz é revelada a ele, demonstra-se leve em assumir sua surdez como algo pertencente e, enfim, escolhe viver sua verdadeira identidade, lembrando-se das palavras de Joe dizendo que só se entregando ao que é natural e real e se aceitando como é, com aquilo que te pertence, que se consegue se encontrar. Isso é assumir sua verdadeira identidade de pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciou-se esta pesquisa em busca de respostas sobre elementos que se despontam como fundamentais na constituição da autonomia e da subjetividade da pessoa surda, de forma que esta seja reconhecida pelo seu potencial e não pela sua ausência de audição. Para compreender essa questão, foram elencados elementos por meio de instrumentos cinematográficos e assim, justificando os referenciais teóricos levantados, entre eles, em especial, Bernard Charlot, Vygotsky, González Rey, Márcia Goldfeld e Immanuel Kant.

Realizou-se uma análise fílmica com quatro filmes inerentes à temática da surdez, defectologia, aprendizagem, subjetividade e autonomia da pessoa surda, sendo esse último o objeto de estudo neste trabalho. A análise fílmica possibilitou encontrar elementos que explicam a realidade que a pessoa surda se encontra atualmente.

Muitas conquistas já são presentes, no entanto, é importante compreender como a própria pessoa surda se desenvolve, como constitui sua subjetividade e o que vem ao encontro de seus anseios.

As categorias de análise foram conceituadas no segundo capítulo. No terceiro capítulo argumentou-se sobre a pessoa surda na relação com o saber, a constituição da subjetividade e da autonomia com base nos autores estudados. E no quarto capítulo, a análise fílmica, que proporcionou compreensões que respondem à questão problematizadora. É interessante ressaltar que foram nos detalhes das cenas fílmicas relatadas, que se visualizaram os motivos e os elementos que levam a pessoa surda há construir sua subjetividade e autonomia.

Nessa perspectiva de reflexão acerca da pessoa surda, pode se considerar que muitos elementos são responsáveis por contribuir com essa constituição, a qual se prezou aqui. Um deles é a importância da presença da família e de sua maneira em conduzir o relacionamento com a criança surda após o diagnóstico. O papel, especialmente, dos pais, enquanto essa criança estiver construindo sua subjetividade é árduo. A formação subjetiva de uma pessoa surda está totalmente ligada à formação psicológica dessa vida, a partir do momento em que esta se comunica. A comunicação é fator preponderante nessa constituição. Mas a comunicação se dá através de situações em que a pessoa surda se relaciona com ela mesma, com os outros e com o mundo, isto é, o tempo todo.

Para se relacionar, em qualquer circunstância, exige que uma comunicação aconteça e, no caso da pessoa surda, sua língua natural é a Língua de Sinais. Nos primeiros momentos, acontece de maneira informal por gestos e seus semelhantes, no entanto, logo vai ganhando formalidade e consistência quando se busca se relacionar com o saber sistematizado. É na relação com o saber, daquilo que se deseja aprender, daquilo que se sente mobilizado a querer encontrar que se chega ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, quando se apropria do saber e do conhecimento, nasce de forma subjetiva na pessoa a confiança, em se encontrar naquele contexto, naquele ambiente, o sentimento de pertencimento e de verdadeiro reconhecimento do que a pessoa é de fato e se realizar enquanto ser. Nesse sentido, a pessoa surda constitui autonomia dos saberes.

O que influência sutilmente nesse processo, é o fato de que as pessoas que convivem com essa pessoa surda não sabem como a biologização da surdez acontece e a interferência que despreza as questões culturais ou que ignoram a identidade real da mesma implica a linguagem, na comunicação; posteriormente, no desenvolvimento da aprendizagem; e, por último, em sua subjetividade de forma negativa, ou melhor, trazendo alguns prejuízos nessa constituição do sujeito.

No contexto educacional, é importante contemplar aspectos como formar professores que compreendam e valorizem a cultura, identidade, comunidade e história do surdo, e que tenham domínio das línguas de sinais; que possam habilitar o estudante ao exercício visual, compreendendo a importância da visualidade para o sujeito surdo.

Os estudos culturais são a base para uma educação bilíngue. Para tal, o professor precisa exercitar modos do aluno captar e transmitir signos visuais; entranhar os artefatos culturais da diferença surda, mostrando as diferenças entre a cultura linguística surda e a cultura ouvinte, de forma crítica; objetar, de forma consciente, a 'resistência' dos 'discursos' dos profissionais surdos, valorizando o professor surdo nos espaços educativos; e, ainda, alternar as formações e currículos das faculdades, promovendo a inserção de disciplinas de educação de surdos nos currículos educacionais como um todo. Isso, para promover o desenvolvimento da aprendizagem educacional da pessoa surda.

A pessoa surda 'ouve' as manifestações da maioria com as quais ele convive, porém, que sabe onde é o seu lugar de ser e de pertencer, isto é, onde ela quiser. A pessoa surda não é deficiente, ela apenas não possui audição, nem por isso deve

permitir que sua ausência de audição fosse o fator que determina seu potencial e sua constituição. Sua ausência de audição não caracteriza ausência de inteligência, ausência de saberes, tampouco ausência de autonomia. Dessa forma, não é impotente, não é incapaz de ser um protagonista autônomo de sua própria vida e por motivo algum, deve estar colocado à margem.

O drama vivido pelas pessoas surdas ao longo da história denota, na contemporaneidade, um carimbo de comoção que ainda é muito forte, começando pela família, seu primeiro contato. Pela análise fílmica, foi possível salientar que dentro do seio familiar, a oralidade ainda é a língua prioritária. Em geral, não há um entrosamento da pessoa surda com sua comunidade surda, para que estes dialoguem em línguas de sinais, cresçam em comunicação com seus pares, sequer a família apoia ou concorda com esse contato com sua cultura surda para fortalecer sua identidade.

Esses elementos colocam a pessoa surda como um estranho em meio da maioria ouvinte/falante, priorizando a oralidade como uma reprodução social dominante, o que gera prejuízo na constituição de sua subjetividade. Se essas características culturais não forem modificadas, torna-se complexo e muito distante dessa criança alcançar um ensino numa perspectiva bilíngue e de respeito à cultura surda em que encontrem professores surdos, movimentos políticos surdos, ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, comunicação entre os iguais, entre outros.

A partir de sua língua materna, de modalidade visual/gestual, e posteriormente, pela sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, experienciando saberes com seus pares e sendo aceitos de forma respeitosa, é que a pessoa surda alcança a plenitude de se conhecer e essa intimidade consigo mesma a torna realizada, completa, autônoma e culturalmente viva.

A análise fílmica permitiu explicar categorias e mostrar que a pessoa surda pode vivenciar um protagonismo em suas relações pessoais e se reconhecer como uma pessoa autônoma para ser o que quiser, independente de terem outras pessoas como recursos ou não. No entanto, ainda carregam em si mesmas as marcas de um processo histórico regido pela alienação, sofrimento, dependência, isolamento, exclusão, segregação e fragilidade.

Os exemplos sinalizados na análise fílmica mostram que as pessoas surdas estavam submetidas a uma precariedade simbólica e social. Isso implicou a

constituição de sua subjetividade e na conquista da autonomia na relação com o saber. Hoje a pessoa surda entende que a luta por seu reconhecimento, enquanto, sujeito surdo é muito além de seus direitos reconhecidos, muito além de uma educação bilíngue. A conquista por recursos físicos, humanos, técnicos, entre outros, não são um fim. Na verdade, são meios, e muito importantes, porém jamais uma solução finalizada. Um pesquisador, nesse caso, em relação à educação de surdos, jamais pode falar por uma pessoa surda. Nunca falar pelo outro, em nome de outros, tampouco invadir a subjetividade de uma vida.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Estas ficam expostas a restrições sociais, culturais, linguísticas e profissionais que as conduz a limitações graves em relação à sua subjetividade, muitas vezes construídas pela própria família e/ou a partir dela, caracterizando uma definição de nível de inteligência ou potencialidade. A análise permitiu apresentar exemplos que, comparados à realidade atual na educação de surdos, denotam inúmeras falhas que implicam negativamente na constituição da autonomia e da subjetividade da pessoa surda, falhas estas que incidem principalmente nos primeiros anos de vida em crianças ou nos primeiros meses após um diagnóstico de surdez.

O que é muito comum quando a pessoa surda não está sendo ela mesma, é esta ceder a receber o que os processos dominantes instruem, mas que são para ela, conceitos abstratos. Nesse sentido, acontece que a mesma se priva de realizar as comunicações mais óbvias e, conseqüentemente, de se apropriar do saber.

A pessoa surda tem vida própria e precisa, por direito, de espaço para se reconhecer enquanto um ser liberto, autônomo, protagonista de sua história, aquela que compartilha com seus pares o seu sentimento mais íntimo, aquela que se representa por sua verdadeira identidade, aquela que está mobilizada a desejar esperar e a realizar sendo ela mesma, aquela que se encontra pertencente como exatamente é, sem ter de reproduzir o que um sistema alienado apregoa e assim ser o que ela quiser porque ela mesma acredita nela e isso basta.

Entende-se, mediante toda a pesquisa, que a família é o primeiro contato responsável na formação da subjetividade da pessoa surda; e, em seguida, a escola

e demais ambientes sociais e os profissionais. Por isso, representam de maneira tão intensa, os reflexos subjetivos emitidos pelo surdo, sejam eles positivos ou negativos.

Compreende, então, que há uma necessidade de estudos que encontrem formas de se trabalhar essa causa, pós-diagnóstico, especialmente, dentro do contexto familiar, uma espécie de acompanhamento e instrução, uma vez que nessa fase inicial, a família jamais está preparada para atender a essa realidade.

O que a família, como primeira interlocutora com essa pessoa surda sofre inicialmente é o susto, a insegurança, o preconceito, o despreparo na comunicação, a culpa em alguns casos, a acusação e, fortemente, a maior representação de que conviverão com uma pessoa que não se desenvolverá como esperam, ou melhor, não esperam um desenvolvimento na aprendizagem e nas relações.

Relacionar é um termo que demanda humildade para aceitar o outro diferente de mim, porque esse outro é uma vida repleta de oportunidades de saberes como todo ser humano.

Ao ter sua subjetividade formada e constituída culturalmente como surda, essa pessoa passa a desfrutar e a pertencer, independente do ambiente que se encontra, pois já reconheceu sua instituição e sua identidade e sua constituição subjetiva. Nesse sentido, nenhuma outra pessoa, a não ser a própria pessoa surda, pode responder por ela mesma.

Todas as pesquisas, assim como esta, podem buscar inferências acerca da pessoa surda, porém, jamais falar por elas. Por isso, se encerra o estudo com as palavras de uma pessoa surda que até hoje percorre caminhos para defender uma melhor educação de surdos e para surdos: “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles, identificavam a mim também e fazia ser eu mesma, igual” (PERLIN, 2001, p. 54).

Se expressa aqui, nesta última citação, a emoção e o sentimento de uma pessoa surda. Um sentimento de valor, a herança mais valiosa que uma pessoa surda deseja deixar aos seus e à sociedade. Considere essa expressão subjetiva como um ponto de partida, uma vez que, os estudos surdos em educação merecem, em respeito, belas descobertas e grandes conquistas.

Nasceram aqui, a partir de muitas reflexões, considerações que não podem ser finais. Talvez dissesse que representam um novo ponto de partida, um

apontamento que implica repensar a educação da pessoa surda, um olhar que permita ao surdo ter vez e voz. Que este trabalho possa contribuir positivamente em diálogos acerca dessa temática, em cursos de formação educacional na perspectiva da autonomia da pessoa surda, enfim, em instâncias que priorizem a pessoa surda como aquela que se representa e que fale por ela.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Livro IX. Tradução de Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.

AUGUSTIN, S. **De Magistro "le Maître"**. Trad. de Bernard Jolivet. Paris: Klincksiek, 1998.

BBC TV. **As borboletas de Zagorski**. (Documentário). Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Narração: Michael Dean. Roteiro: Michael Dean. Londres. 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 20 fev. 2021.

COMOLLI, J. L. **Ver e poder**: a inocência perdida. Cinema, televisão, ficção, documentário. Tradução: Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. São Paulo: Editora Artmed, 2000.

_____. **Os Jovens e o Saber**: perspectivas Mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.

_____. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução: Sandra Pina. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

_____. **Entrevista com Bernard Charlot**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf> Acesso em: 25 jul. 2020.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Prefácio. In: VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

_____. **Cultura e aprendizagem**: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura. *Educativa*, Goiânia, v. 7, n.2, p. 335-352, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, S. R. **A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação. Goiânia, 2012.

_____. **Contribuições de Vygotsky**. A aprendizagem de crianças com deficiência. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação. Goiânia, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (orgs.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Puc-Educ. 1997.

_____. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. *In*: MARTINEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Alínea, 2014.

_____. **Personalidade, Saúde e Modo de Vida**. São Paulo: Editora Thomson, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, Thomson, 2007.

_____. Entrevista com Fernando González Rey. *In*: MORI, V. D. CAMPOLINA, L. D. O (orgs). **Diálogos com a teoria da subjetividade**: reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

_____. **Problemas epistemológicos de la psicología.** Habana: Editorial Academia, 1996.

_____. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade**, v. 22, n. 02, Londres, 1997, p.15-46.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade.** 11. ed. DP&A. Rio de Janeiro, RJ, 2006.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba-SP: Editora Unimep, 1999.

_____. O que é o esclarecimento? *In:* _____. **Textos Seletos.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In:* _____. **Escritos.** (pp. 496-533). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texto original publicado em 1957a), 1998.

LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIMA, A. **Ato e potência:** um estudo sobre a relação entre ser e movimento no livro nono da Metafísica de Aristóteles. Florianópolis: UFSC, 2005.

LIMA, T.; MIOTO, R. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: UFSC, 2007.

LOPES, I. M. C.; GOMES, S. R. A relação com o saber no contexto da educação de surdos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** v. 03, ed. 04, ano 06, pp. 148-165. Abril. 2020. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-de-surdos>. Acesso em 11 dez. 2021.

MARDER, D. **O Som do Silêncio** (120 min), 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

MARCELLO, F. A. O Conceito de Dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Revista Educação e Realidade**, nº 29 (1), p. 199-213, jan/jun 2004.

MENDES, W. B. S. V. **Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos**. 148 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO, 2018.

MICHAELS, R. **E seu nome é Jonas**. Produção dos autores: Orion Pictures Corporation (100 min), EUA, 1979.

MIMURA, V. A. **Análise Fílmica: Internalização, Diversidade e Identidade**. Intercom. Estudos Interdisciplinares do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. São Paulo, 2011.

MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e de Baixa Visão: um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOMBELLI, N. F.; TOMAIM, C. S. Análise fílmica de documentários: apontamentos metodológicos. In: **Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora Lumina / UFJF ISSN 1981- 4070**. v. 8, n. 2, dez. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, A. B. Uso de Fontes fílmicas em Pesquisas Sócio Históricas da Área da Saúde. **Revista Texto e Contexto Enferm**, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, R. G., *et al.* E seu nome é Jonas: cinema, surdez e comensalidade. In: PRADO, S. D. *et al.* Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. **Sabor metrópole series**, v. 5, pp. 337-360. ISBN: 978-85-7511-456-8. Disponível em <http://books.scielo.org/id/37nz2/epub/prado-9788575114568.epub>. Acesso em 15 nov. 2021.

PAGNEZ, K. S.; GECIAUSKAS, C. S. O estado da arte de pesquisas sobre a educação... **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun. Editora UFPR 235, 2014.

PENAFRIA, M. Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s). In: VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009. **Anais eletrônicos...** Lisboa, SOPCOM, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 18 out. 2011.

PENN, A. **O Milagre de Anne Sullivan** (107 min), 1962.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

PERLIN, G.; STRÖBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, Centro de

Educação/UFSC, Curso de Licenciatura em Letras-Libras ISBN: 85-60522-02-6, Florianópolis, 2006.

_____. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoespecifica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-fundamentosEduc_Surdos.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

PERLIN, G; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos**. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Perda auditiva: narração e política. *In: Estudos Surdos - Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº5, UFSC / NUP / CED, Florianópolis, 2003.*

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: Cultura e Transformação contemporânea. *In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs). Um olhar sobre os surdos: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012.*

PETRONI, A. P; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Rev. Dialogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, mai/ago, 2009.

_____. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil, **Revista Psicologia & Sociedade**, p. 355-364, 2010.

PIRES, E. M.; SANTOS, Z. M. P. **Educação de Surdos: Educação Bilíngue e Agora Professor?** Editora CRV, Curitiba, 2020.

RODRIGUERO, C. R.; YEAGASHI, S. F. **A Família e o Filho Surdo**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTINEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. *In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2013.*

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. Sergipe, 2008.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

SOUZA, J. C. **Os Pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis. (2009). Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colacaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf Acesso em: 27 jul. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994.

VILHALVA, S. Anatomia do sentimento surdo. *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. (orgs). **Um olhar sobre os surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

_____. Anatomia do Sentimento Surdo. *In*: PERLIN, G., STUMPF, M. **Um olhar sobre nós Surdos**. Editora CRV: Curitiba, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 6. ed., 1998.

_____. **Fundamentos de defectologia**. *In* Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1983.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Trabalhos selecionados**, volume III. Problemas no desenvolvimento da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Obras escogidas**: fudamentos de defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZAMBRANO, L. A. **Escola e conhecimento**: aprendendo figuras em alunos surdos na 5ª e 9ª série do ensino fundamental. UFSM, Santa Maria, 2014.

TIBALLI, E. F. Estratégias de inclusão frente a diversidade social e cultural na escola. *In*: LISITA. V. M. S. S. S.; Luciana F. E. C. P. (orgs). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia-Goiás.